

ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA
PERSPECTIVA
POPULAR CRÍTICA:
DAS FALAS SIGNIFICATIVAS ÀS
PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS**

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO**

SÃO PAULO - 2004

ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA
PERSPECTIVA
POPULAR CRÍTICA
DAS FALAS SIGNIFICATIVAS ÀS PRÁTICAS
CONTEXTUALIZADAS**

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

**Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Doutor em
Educação: Currículo, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana
Maria Saul.**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO

PAULO

SÃO PAULO – 2004

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alípio Casali

Profª Drª Ana Maria Saul (orientadora)

Prof. Dr. Antonio Chizzotti

Prof. Dr. João Zanetic

Prof. Dr. Pedro Pontual

**A meus pais, Clemente e Maria Antonieta;
minha companheira Valéria;
meus filhos, Ana e Luiz,
minha irmã, Rosa, e Dona Mariana. (ambas *in
memoriam*)**

AGRADECIMENTOS

Como todo trabalho coletivo, este também é fruto da participação e contribuição de muitos, entre eles:

- Prof^ª Dr^ª Ana M. Saul, pela orientação e amizade;
- Prof. Dr. Antonio Chizzotti, Prof. Dr. Alípio Casali, Prof. Dr. João Zanetic e Prof. Dr. Pedro Pontual, pelas sugestões na análise do texto de Dissertação e encaminhamento para o Doutorado;
- Prof^ª Dr^ª Marta Pernambuco e Prof. Dr. Demétrio Delizoicov, por minha formação como educador;
- Valéria Cambraia Karat, pela inspiração, paciência e revisão geral do texto;
- Adalberto J. M., Irene e Wagner José, pela leitura crítica e sugestões;
- Carlos R. Vilela, Edison Kubo, Fábio de Melo Sene, Fábio P. Bastos, Marcia Pappi, Maria Tereza, Marlene Car, Perci e Sonia Pontiere, pelo apoio em diferentes momentos de minha vida profissional;
- Colegas das Secretarias de Educação de:
 - ☞ Angra dos Reis: Armando A. Simões, Bete Bento, Fabiana, Jaqueline, Marcia, Salete e Sonia;
 - ☞ Belém do Pará: Socorro, Adelaide, Roseli, Andrea;
 - ☞ Caxias do Sul: Ana, Claudia, Márcia, Tânia e Viviane
 - ☞ Chapecó: Deise, Leusa, Liane, Luciane e Sonia;
 - ☞ Criciúma: Regina, Claudete, Sonia e Eliete;
 - ☞ Dourados: Aroldo, Edir, Dilnéia, Mary e Lia;
 - ☞ Estado de Alagoas: Ivone, Ana Paula e Marizete;
 - ☞ Estado do Rio Grande do Sul: Júlia, Romir e Marcelo;
 - ☞ Esteio: Magela, Rose, Roseane, Lilamar, Saionara e Iolanda;
 - ☞ Goiânia: Isabel, Walmer e Marisa;

☞ Gravataí: Elsia e Ester;

☞ Maceió: Silvia, Marinaide e Vera;

☞ Porto Alegre: Adriana, Cátia Simon, Julia, Liana, Márcia, Lupe e Ronimar;

☞ São Paulo: Maria Nilda, Luci, Paulinho e os colegas do NAE 6;

☞ Vitória da Conquista: Eliane, Marlúcia e Jocelma;

- Comunidades escolares, amigos, colegas e alunos das redes municipais e estaduais de Angra dos Reis, Caxias do Sul, Chapecó, Gravataí, Maceió, Criciúma, Porto Alegre, Vitória da Conquista, Esteio e São Paulo, pela motivação e constante questionamento;
- CAPES e CNPQ, pelo apoio financeiro.

Sumário

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A) A busca de uma prática político-pedagógica popular crítica entre conflitos e contradições	1
B) No percurso ... as vozes	19

CAPÍTULO I – ÉTICA E NEGATIVIDADE NA PRÁTICA CURRICULAR DIALÓGICA

1- O TRATO DOS SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
1.1. - A reificação como rotina curricular	35
1.2. - Por um currículo encarnado: a ética na prática curricular	52
1.3. - Tensões ético-epistemológicas entre conteúdos da prática escolar	64
2 – OS SENTIDOS DA NEGATIVIDADE À SOMBRA DAS PRÁTICAS CURRICULARES	87
2.1. - O momento da negatividade na construção do currículo popular crítico	97
3 – A DIALOGICIDADE COMO PRÁXIS DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA	137

CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO ÉTICO – CRÍTICA DO CURRÍCULO: DA NEGATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA À PRÁXIS DIALÓGICA

1- PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES PROBLEMATIZADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO POPULAR CRÍTICO	162
2 – MOMENTOS ORGANIZACIONAIS - CURRÍCULO POPULAR CRÍTICO - DAS FALAS SIGNIFICATIVAS ÀS PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS	
A) Problematização crítica da prática curricular vigente	
I) Desvelamento do real pedagógico a partir das necessidades imanentes da prática	178
B) Construção da práxis do projeto curricular interdisciplinar	
II) Resgate de falas significativas constituindo sentido à prática: elegendo temas / contratemas geradores	187
III) Contextualização e percurso do diálogo entre falas e concepções da realidade local: rede temática e questões geradoras	209

IV) Planejamento e organização pedagógica da prática crítica	232
V) Reorganização coletiva da escola a partir do fazer pedagógico	258

CAPÍTULO III – POLÍTICAS CURRICULARES E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

PARA A PRÁXIS POPULAR CRÍTICA

1. Contexto educacional e ordem sociocultural escolar: obstáculos iniciais para a construção de políticas curriculares inovadoras	281
2. Políticas curriculares populares críticas na escola pública: trançando falas, tramando práticas	299
3. A reorientação curricular como política educacional participativa e democrática de formação permanente dos educadores	321

CAPÍTULO IV – POLÍTICAS CURRICULARES POPULARES CRÍTICAS - CONSIDERAÇÕES FINAIS

a) Diretrizes políticas para o enfrentamento das interdições e obstáculos para a implementação da reorientação curricular popular crítica	331
b) Das dificuldades vivenciadas à construção de condições ordenadoras da política de reorientação curricular popular crítica	343

BIBLIOGRAFIA

355

APÊNDICE

376

TABELAS E FIGURAS NO TEXTO

Tabela 1	Políticas educacionais acompanhadas	2
Figura 1	Síntese geral do texto	18
Figura 2	Propostas pedagógicas interdisciplinares	169
Figura 3	Da pesquisa-ação à análise das falas significativas (a partir de Dussel, E. Método para uma filosofia da libertação. [1974] 1986, p. 196)	171
Figura 4	Tema gerador (Freire): a escolha crítica dos objetos de estudo para a organização da práxis curricular	223
Figura 5	Conhecimento e dialogicidade: critérios político-pedagógicos para a seleção dos conteúdos e organização metodológica da prática pedagógica	254
Figura 6	Organização da práxis libertadora (Freire, 1968)	258
Figura 7	Momentos metodológicos da política educacional para a organização do currículo popular crítico	275
Figura 8	Políticas Educacionais das Administrações Populares para a construção da cidadania crítica	309
Figura 9	Educação Popular - A construção crítica do conhecimento na Escola Pública	310
Figura 10	Construção curricular popular crítica (a partir de Dussel, [1998] 2000, p.427)	320
Tabela 2	Relações entre as políticas educacionais e as políticas curriculares populares críticas	352

APÊNDICE

RELATO 1 - Cena emblemática significativa. Redução temática 1 – A construção da rede temática na EMPG Prof. Calógeras (SME-SÃO PAULO/SP)	376
RELATO 2 – Cena emblemática significativa. Redução temática 2 – A seleção dos conteúdos a partir das falas significativas: tensões e propostas	382
TABELA 3 - Teoria da práxis do currículo popular crítico	388
QUADRO 1 - Construção curricular crítica: da pesquisa-ação ao planejamento coletivo (a partir de Dussel, E. Método para uma filosofia da libertação. São Paulo, Loyola, [1974] 1986, p.200)	389
PROCEDIMENTO 1 - Para facilitar o desenvolvimento e análise das pesquisas socioculturais	390
PROCEDIMENTO 2 - Para facilitar a seleção de falas significativas	392
PROCEDIMENTO 3 - Do tema escolhido à construção da rede temática	394
QUADRO 2 - Rede temática: o contexto, o global e o multidimensional na análise conceitual da realidade a partir das falas significativas	395
QUADRO 3 - Representação praxiológica da construção da rede temática (Zemelman, 1992): decomposição / reconstrução do real	396
QUADRO 4 - Construção crítica do conhecimento a partir de conceitos (Modificado a partir de Severino, A. J. Metodologia do trabalho científico. SP, Cortez, 1996)	397
QUADRO 5 – Problematização das falas significativas	398
QUADRO 6 - Construção epistemológica do planejamento e da prática: ações e processos para a transformação da realidade concreta	399
QUADRO 7 - Caracterização dos níveis de problematização das falas significativas	400
QUADRO 8 - Práxis e dialética pedagógica	401
QUADRO 9 – Acompanhamento de movimento de reorientação curricular	402
EXEMPLO 1 - Rede temática da EMPG Prof. Calógeras (São Paulo/ SP – 1992) - síntese final após a análise das dificuldades encontradas na prática pedagógica	403
EXEMPLO 2 - Rede temática - Falta de água – 6ª Série- Americanópolis (São Paulo/SP – 1992)	404
PROGRAMAÇÃO - Ciências - 6ª Série - Falta de água – Americanópolis (São Paulo/SP)	405
FALTA DE ÁGUA : síntese programática	406

EXEMPLO 3 - Exercício Programático AIDS	407
RELAÇÕES ENTRE FALAS – AIDS: programação para a área de Ciências	408
AIDS – ATIVIDADES: Análise do artigo e conceitos epistemológicos privilegiados	409
AIDS - Organização programática das áreas	415
EXEMPLO 4 - Rede temática – EM Orlando Gonçalves - Banqueta – (Angra dos Reis/RJ – 1995)	416
ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA – Programação -- 4ª Série Banqueta – (Angra dos Reis/ RJ – 1995)	417
EXEMPLO 5 – Rede temática para a estrada BR-101 – (Angra dos Reis/RJ – 1998)	418
CONSTRUÇÃO PROGRAMÁTICA - Poluição Urbana em Angra dos Reis/RJ	419
SÍNTESE DAS ATIVIDADES - BR 101: Exemplo de atividade de Ciências -4ª Série	420
EXEMPLO 6 - Rede temática (Caxias do Sul/ RS –1998)	421
EXEMPLO 7 – Rede temática: planejamento geral da fala 10 - Escola Municipal de Ensino Fundamental 19 de Abril (Caxias do Sul/RS)	422
EXEMPLO 8 - Rede temática SEJA - EM Wenceslau Fontoura (Porto Alegre/ RS – 1998)	423
EXEMPLO 9 - Rede temática da EMI Vale Verde – (Porto Alegre/ RS –1998)	424
EXEMPLO 10 - Totalização do real a partir da apreensão conceitual - Exemplo: EM Mário Quintana (Porto Alegre/ RS – 2000)	425
EXEMPLO DE ATIVIDADE PARA SALA DE AULA - EM Mário Quintana (Porto Alegre/ RS– 2000)	426
EXEMPLO 11 - Totalização do real a partir da apreensão conceitual - EM de Educação Básica Dr. Liberato (Porto Alegre/RS – 2000)	428
EXEMPLO 12 - Complexo temático – EM América – (Porto Alegre/RS – 1998)	433
ANÁLISE DO COMPLEXO TEMÁTICO I - Problematização com os Educadores - Escola América – (Porto Alegre/ RS – 1998)	434
LEITURA DO COMPLEXO TEMÁTICO - Problematização com os Educadores - Escola América – (Porto Alegre/ RS – 1998)	435
MOMENTOS DA CONSTRUÇÃO DE COMPLEXO TEMÁTICO: Atividades para sala de aula – E. M. América (Porto Alegre/ RS – 1998)	436
EXEMPLO 13 – Planejamento EE Rosalva Pereira Viana – (Maceió/AL – 2002)	437
PLANEJAMENTO – 1º Trimestre / EE Rosalva Pereira Viana – (Maceió/ AL – 2002)	438

EXEMPLO 14 - Rede Temática (Chapecó/SC – 1999)	439
EXEMPLO 15 - Rede temática – Escola Básica Municipal Nova Aurora - EJA T1,2,3,e 4 (Chapecó/SC - 2002)	
EXEMPLO 16 - Rede temática - Escola Básica Municipal Guido Mantelli - (Chapecó/ SC – 2002)	NOVO PROJETO PARA O BRASIL
FALAS SIGNIFICATIVAS - Escola Básica Municipal Guido Mantelli - (Chapecó/SC – 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Soberania • Solidariedade • Desenvolvimento • Sustentabilidade
AULAS - Escola Básica Municipal Guido Mantelli – (Chapecó/SC – 2002)	443
EXEMPLO 17 - Rede temática - EJA – Jardim do Lago – T IV (Chapecó/ SC – 2000)	444
NÍVEIS DE COMPREENSÃO DO DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO – Conceitos	445
EXEMPLO 18 - Falas DEJA - Nise da Silveira – (Maceió/ AL – 2002)	446
REDE TEMÁTICA - Nise da Silveira – (Maceió/ AL – 2002)	447
PROBLEMATIZAÇÃO DAS FALAS SIGNIFICATIVAS - Nise da Silveira– (Maceió/ AL – 2002)	448
EXEMPLO 19 - Rede temática Flores da Cunha – CEJA – (Esteio/ RS – 2002)	451
EXEMPLO 20 - Rede temática – EM Terezinha Souza – (Belém/PA – 2001)	452
EXEMPLO 21 - EM Profª. Ernestina Rodrigues – (Belém/ PA –2002)	453
EXEMPLO 22 – Rede temática I e II – PROEJA - T1 e T2 (Criciúma/ SC – 2003)	454
EXEMPLO 23 - Rede temática III – PROEJA – T3 e T4 (Criciúma/ SC– 2002)	456
REDUÇÃO TEMÁTICA A PARTIR DAS FALAS – (Criciúma/SC –2002)	457
REDE TEMÁTICA / PROGRAMAÇÕES DE SALA DE AULA - EM Frydberg – (Criciúma/ SC –2003)	458
EXEMPLO 24 - Planejamentos de sala de aula da EM 19 De Abril – (Caxias do Sul/ RS – 2002)	460
EXEMPLO 25 - Rede temática – EMI Pedacinho do Céu – (Esteio/RS – 2001)	462
EMI PEDACINHO DO CÉU – Programação: sistematização das falas a partir dos elementos gerais da organização sociocultural - Visão das crianças x visão dos educadores (Esteio/RS – 2001)	466
TABELA 4 - Momentos organizacionais da práxis curricular popular crítica (a partir de Dussel, [1998] 2000)	469

TABELA 5 - Articulação conceitual para a construção do currículo popular crítico (a partir do processo ético-crítico da libertação, Dussel, Adorno e Freire)	470
TABELA 6 - Implicações metodológicas para a práxis pedagógica (ensino / aprendizagem)	471
TABELA 7 - Referenciais político-epistemológicos para a construção curricular	472
TABELA 8 - Pressupostos de uma racionalidade problematizadora para a construção curricular popular crítica	473
TABELA 9 - Critérios organizacionais da práxis curricular popular crítica	474
TABELA 10 - Diretrizes para a construção curricular a partir da racionalidade problematizadora	475
TABELA 11 - Síntese conceitual para a construção da práxis curricular popular crítica	476
TABELA 12 - A prática curricular popular crítica: momentos organizacionais	477
QUADRO 10 - A política da práxis para a construção curricular coletiva	478
QUADRO 11 - Eixos do movimento de reestruturação curricular – (Caxias do Sul/ RS –1998)	479
QUADRO 12 - Reorientação curricular do I Congresso Municipal de Educação das Escolas Públicas Municipais de Gravataí – RS - 1998	480
PROPOSTAS CURRICULARES a partir do Congresso Municipal de Gravataí – RS – 1998	481
QUADRO 13 - Estado do Rio Grande do Sul – Constituinte Escolar / 1999 - Caracterização das Temáticas	482
QUADRO 14 - Constituinte Escolar – Dourados – MS / 2001	483
CONSTITUINTE ESCOLAR (síntese) - Dourados – MS / 2002	485
QUADRO 15 - A construção praxiológica do projeto político-pedagógico	486
QUADRO 16 - Rede temática institucional de Esteio – RS para implementar as políticas educacionais da SMEE	487
QUADRO 17 - O percurso político-pedagógico da práxis problematizadora da Educação Popular	489
QUADRO 18 - A construção curricular e “Guerra de Posição” (Gramsci)	490
TABELA 13 - Avaliação qualitativa das políticas educacionais na implementação de uma práxis curricular popular crítica	491
TABELA 14 – Avaliação do processo pedagógico das escolas (Angra dos Reis/RJ – 1996)	492

ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aplicação do Conhecimento
CE	Comunidade escolar (educadores, funcionários, alunos e pais)
CEE	Constituinte Escolar Estadual
CEJA	Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos
CEM	Constituinte Escolar Municipal
CL	Reestruturação curricular em ciclos (aprendizagem ou formação)
CT	Contratema (gerador)
EDE	Equipes Diretivas das Escolas
EDS	Equipes Diretivas das Secretarias de Educação
EE	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMPG	Escola Municipal de Primeiro Grau
ER	Estudo da Realidade
EPS	Equipes Pedagógicas das Secretarias de Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GAPP	Grupo de Apoio Pedagógico
INTER	Projeto Interdisciplinar
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Adultos (MEC)
NAE	Núcleo de Ação Educativa
NAI	Núcleo de Ação Interdisciplinar
OC	Organização do Conhecimento
PEE	Plano Estadual de Educação
PEG	Planejamento estratégico na gestão administrativa e pedagógica da Secretaria de Educação
PMAR	Prefeitura Municipal de Angra dos Reis
PMCH	Prefeitura Municipal de Chapecó
PMCX	Prefeitura Municipal de Caxias do Sul
PME	Plano Municipal de Educação
PMGR	Prefeitura Municipal de Gravataí
PMPOA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
POA	Porto Alegre
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PUE	Professores das unidades escolares da rede
RT	Rede Temática
RCT	Reorientação curricular (via complexo temático)
RTG	Reorientação curricular (via tema gerador)
SE	Estruturação curricular seriada
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação

SMEE
SOP
TG
TOT

Secretaria Municipal de Educação e Esporte
Serviço de Orientação Pedagógica
Tema Gerador
Totalidades (EJA)

RESUMO

Partindo de experiência docente em escolas públicas municipais e estaduais, do trabalho como assessor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (gestão 1989 – 1992) e, posteriormente, em diferentes gestões de administrações populares no Brasil, procuro caracterizar momentos organizacionais para movimentos de reorientação curricular.

A proposta político-pedagógica analisada é o Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador, compreendido como um processo de formação permanente e coletiva dos educadores, envolvendo toda a comunidade escolar, na perspectiva de buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática a partir dos conflitos e contradições vivenciados no contexto da escola pública. A participação contextualizada dos sujeitos na construção de suas práticas pedagógicas é uma exigência política, epistemológica e sociocultural para a qualificação do fazer educativo nos diferentes momentos do processo de construção curricular: desde a caracterização das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola convencional até o momento de preparação de atividades pedagógicas para sala de aula, sendo estas organizadas a partir da seleção de falas significativas da comunidade, temas geradores sistematizados em redes de relações – que procuram, dialeticamente, articular diferentes dimensões da realidade sociocultural – e por recortes pertinentes do conhecimento universal sistematizado, realizados pelos educadores das diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, a perspectiva que deve orientar esse processo de construção curricular fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, na Teoria Crítica e na práxis da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico.

Por fim, são discutidas as relações entre esses movimentos e as políticas educacionais curriculares que os desencadearam no intuito de caracterizar avanços e dificuldades observados nas práticas analisadas e as condições necessárias para que sua implementação se dê de forma coerente, contribuindo efetivamente para a construção de uma comunidade escolar autônoma, comprometida com a transformação da realidade sociocultural em que está inserida.

Capítulo I

ética e negatividade na prática

curricular dialógica

1- o trato dos saberes na prática pedagógica

“Conhecer, na dimensão humana,(...) não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (...) Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 27).

1.1. - A REIFICAÇÃO COMO ROTINA CURRICULAR

O professor entra na sala, cumprimenta, pede silêncio. Faz a chamada dos alunos, introduz rapidamente o tópico programático a ser abordado e, preenchendo o quadro-negro ou ditando, “passa o ponto”, enquanto os alunos copiam. O professor “explica”, repetindo o que já foi copiado. A escola cumpriu mais uma etapa de seu papel social.

Quantas vezes em nossa vida escolar repetimos – como alunos -, ou reproduzimos - como professores – a rotina da reificação de forma “natural” em sala de aula? Qual o grau de consciência dos sujeitos envolvidos na prática vivenciada? Por onde transitam pensamentos de educandos e educadores durante o processo? E que sociedade propõe tal rotina construir? É a filosofia da identidade imposta à cotidianidade. É

“(...) a repetição como tal, o retorno vezes sem fim da mesmidade, em toda sua desolação e tédio psicológico: vale dizer, neurose” (JAMESON, [1990] 1997, p.32).

São, na maioria das vezes, longos minutos, horas... O tempo não passa para ninguém. Sujeitos e práticas dissociados, esperando, talvez, em um dia distante e indefinido, que os opostos “naturalmente” concretizem sua integração.

“E o que dizer da afirmação em torno da inviabilidade do diálogo, sobretudo porque significa perda de tempo? (...) Que fatos empíricos fundamentaram esta afirmação tão categórica, da qual resulta que os que a fazem optam pela doação ou pela imposição de suas técnicas? (...) Tempo perdido, do ponto de vista humano, é o tempo em que os homens são ‘reificados’ (e até este, de um ponto de vista concreto e realista, não rigorosamente ético, não é um tempo perdido, posto que é onde se gera o novo tempo, de outras dimensões, no qual o homem conquistará a sua condição de homem)” (FREIRE, [1969]1992a, p. 47 e 50).

Alunos e professores, concepções, experiências, interpretações e ações, curiosidades e indagações ricas em diversidade de análise, historicamente construídas e efetivas na superação de dificuldades encontradas na realidade vivenciada, estão divorciados da sala de aula, irreconciliáveis, por conta de um conteúdo escolar aprioristicamente determinado pela forma autoritária com que embasa sua utilização pedagógica. Na trama das falas significativas¹ monológicas está a revelação dos conflitos e tensões da prática pedagógica reificada.

Falas recorrentes de alunos da escola pública	Falas comumente observadas entre educadores a partir das práticas vivenciadas
“Professor, não embaça não. Não preciso aprender essas coisas. Isso aí (conteúdo) não tem nada a ver. Não preciso de nada disso. Passa no quadro que eu copio.”	“A escola deve preparar para a vida, formar o cidadão crítico. Educação é uma coisa só: o que é bom para o rico também o é para o pobre.”
Professor, não pede para a gente falar porque nós não sabemos nada. Aqui é só o professor que tem que falar.”	“Conteúdo é conteúdo. Essa mania de partir da realidade não tem conteúdo, não é proposta séria.”
“Quero ser qualquer coisa, menos professor. Vou arrumar é um emprego de verdade.”	“Eu considero a realidade dos alunos, eu os preparo para o vestibular.”
“Procuro dar um jeito com a prova. Só estou aqui para pegar o diploma.”	“Aluno hoje não quer saber de nada. A escola não está fazendo diferença.”
“Manda que eu faço. Só assim que a gente aprende.”	“Essa moda de não ter mais prova está acabando com a educação. Os alunos não precisam estudar, não tem mais nada que os prenda.”

¹ Denomino fala significativa da comunidade as falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciados pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real.

**“Professor, não pede para a gente falar porque nós não sabemos nada. Aqui é só o professor que tem que falar.”(...)
“Manda que eu faço. Só assim que a gente aprende.”**

“Desculpe, senhor”, disse um deles, ‘que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não’. – Quantas vezes escutara esse discurso em Pernambuco e não só nas zonas rurais, mas no Recife também. E foi à custa de ouvir discursos assim que aprendi que, para o(a) educador(a) progressista, não há outro caminho senão assumir o ‘momento’ do educando, partir de seu ‘aqui’ e de seu ‘agora’, somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua ‘ingenuidade’. Não faz mal repetir que respeitar sua ingenuidade, sem sorrisos irônicos ou perguntas maldosas, não significa dever o educador se acomodar a seu nível de leitura do mundo. O que não teria sentido é que eu ‘enchesse’ o silêncio do grupo de camponeses com minha palavra, reforçando assim a ideologia que já haviam explicitado. O que eu teria de fazer era partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, problematizando-os, trazê-los ao diálogo de novo. Não teria sentido, por outro lado, após ter ouvido o que disse o camponês, desculpando-se porque haviam falado quando eu é que poderia fazê-lo, porque sabia, se eu lhes tivesse feito uma preleção, com ares doutorais, sobre a ‘ideologia’ do poder e o poder da ideologia” (FREIRE, 1992b, p. 46).

A escola tradicional pressupõe a separação dos sujeitos a partir de conteúdos alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados, cuja pertinência e objetividade se restringem à retroalimentação do próprio sistema educacional: o ensino nas séries iniciais se justifica como necessidade para as posteriores, vestibulares etc., independentemente do número de cidadãos que serão excluídos no decorrer do processo e da necessidade de conhecimentos relevantes para atuar na sociedade.

A aquisição do conteúdo está relacionada a processos de memorização mecânica a partir de exercícios de fixação, em que, muitas vezes, de forma insustentável, informações desconexas são artificialmente relacionadas a situações de uma realidade considerada “próxima”, que serve de ilustração para o mundo metafísico criado e apresentado como “ideal” pelos livros didáticos e programas de ensino. Com a promessa de ascensão socioeconômica e de igualdade política entre os cidadãos, promove-se a educação funcionalista - ou neofuncionalista (Morrow e Torres, 1997, p. 87) -, com a socialização reprodutivista de códigos, conhecimentos, culturas e valores acadêmicos, desconsiderando o contexto político economicamente seletivo do Estado elitista.²

² Sobre o conceito de “educação funcionalista”, consultar Carlos A. TORRES (1992, p.13 e seguintes).

Nessa proposta pedagógica não há espaço para a interlocução, justamente porque sua perspectiva de cidadania é diferenciada e sectária. Cabe ao professor falar aquilo que lhe mandaram e ao aluno ouvir e “deglutir”, sem se manifestar – é a pedagogia da “educação bancária”, na terminologia de Freire. Está aí o modelo “perfeito” de escola para uma sociedade “também perfeita e estável” que se pretende construir. O fracasso escolar e social deve-se à “imperfeição” da maioria dos indivíduos em cumprir seus papéis de forma “competente”, ou, no caso específico do escolar, a supostas situações de carência familiar e/ou de “capital cultural”.³ Em qualquer das hipóteses, entretanto, o fracasso jamais é relacionado às formas de conceber os sistemas escolares e a sociedade. Conseqüentemente, os excluídos são aqueles “incapazes de produzir satisfatoriamente”, sendo, direta ou indiretamente, “responsáveis pelo próprio malogro”.

A expressão desse currículo acadêmico técnico-linear⁴ é permeada pela neutralidade da racionalidade instrumental acrítica, que se apresenta como se fosse livre de valores e anistórica, em que a participação de educandos e educadores se restringisse à observação e contemplação passiva das representações contraditórias da realidade presentes em livros didáticos e aulas expositivas que proclamam a “verdadeira ciência”. Não há ponto de fuga, perspectiva, nem a dimensão sócio-histórica dos sujeitos construtores de conhecimento, inseridos em um contexto social particular, axiológico e intencional. Há apenas a ciência linear a ser transmitida e assimilada, absoluta em seus axiomas e imperscrutável em sua validade e legitimidade social. Cria-se a ilusão do acúmulo de um conhecimento que, em seu processo de descoberta, sempre parte de um observador neutro, como se não houvesse relação entre observador e objeto observado. O conteúdo sistematizado dessa prática, e a realidade por ele idealizada, retroagem, tentando excluir os sujeitos da prática ao procurar aprisionar o espaço-tempo do cotidiano escolar em um moto-perpétuo epistemológico inquestionável.

Evidentemente, o elo entre um reprodutivismo curricular e um conformismo sociocultural e econômico manifesta-se de maneira complexa, em diferentes dimensões da prática escolar. É nesse sentido que o termo “correspondência” entre escola e mundo do trabalho procurou, algumas vezes de forma simplista e reducionista, demonstrar como a Educação estaria comprometida com a manutenção das desigualdades sociais e econômicas.

³ Pierre Bourdier (apud Michael APPLE, 1982).

⁴ Cujos princípios básicos são: a) preparar indivíduos para exercer funções definidas e b) organizar os conteúdos curriculares segundo essas funções específicas. A esse respeito, ver a caracterização dos paradigmas curriculares em José Luiz DOMINGUES (1988, p. 27 e seguintes).

Como destaca Torres (1993, p.59 e 60), várias são as questões mal explicadas pelas teorias que se fundamentam, estritamente, na correspondência:

“(...) como é possível que haja dissenso, (...) que, de repente, da escola pública possam surgir pensadores socialistas se a escola é exclusivamente um mecanismo de reprodução da ideologia dominante e dos hábitos dominantes. (...) O que faz com que os professores aceitem ser, consciente ou inconscientemente, os reprodutores do sistema capitalista. (...) como é possível que, nesse processo contínuo de negociação e lutas [a formulação da política educativa], sejam os industriais que se impõem sempre na prática. (...) por que razão se dá tanta ênfase às questões não-cognitivas”.

Claro que tanto a “violência simbólica” da linguagem da elite que domina a esfera pública (Bernstein), compondo um “capital cultural” (Bourdieu e Passeron), quanto a imposição de seus *habitus* de classe são práticas socioculturais recorrentes nas escolas, onde o “o quê” e o “como”, de forma explícita ou implícita (“currículo oculto” de Apple), são ensinados como parte dos interesses de políticas educacionais centralizadas, buscando legitimar entre os socialmente excluídos competências culturais e fracassos educacionais.⁵

Certamente, em concordância com muitos desses autores, considero que limitar a prática curricular à descrição de processos de “inculcação ideológica”, muitas vezes é uma visão estereotipada, pois não leva em conta aspectos da resistência percebida na rotina da maioria das escolas. Educadores e educandos buscam, com graus de consciência diferenciados, e a partir de situações inusitadas, romper a dominação sociocultural instituída no cotidiano escolar, romper a pretensa perfeição do modelo tradicional reprodutivista que aceita o apregoado pelo *status quo*, mesmo porque a realidade é diversa, dinâmica e contraditória, não sendo passível de aprisionamentos ou de total submissão dos indivíduos. Haverá sempre práticas, tempos e espaços fora do controle, não sujeitas à reprodução.

Como uma política curricular pode organizar esses momentos para viabilizar uma prática pedagógica crítica e eticamente comprometida com os anseios populares é parte da resposta que persigo. Mas, independentemente de certas discordâncias, considero importante assinalar o conceito de resistência de McLaren, pois, para ele, a resistência apresentada pelos alunos

“(...) é uma rejeição à sua reformulação em objetos dóceis, onde a espontaneidade é substituída pela eficiência e pela produtividade, de

⁵ Consultar também as obras de Mariano Fernández ENGUIITA, “Trabalho escola e ideologia” (1993), e, fundamentalmente, “A face oculta da escola” (1989).

acordo com as necessidades do mercado” (MCLAREN, [1989] 1997a, p.221).

Entretanto, não vejo a tentativa de romper a perspectiva curricular da técnica instrumental pela subjetividade exacerbada, priorizando enfoques psicológicos e idiossincráticos, como a melhor via de resgatar os sujeitos alheios das práticas pedagógicas. Ao contrário, fazer da educação o ato de motivações e descobertas pessoais descontextualizadas, muitas vezes, reforça o idealismo epistemológico narcisista da organização social individualizada, em que os interesses de grupos e classes são escamoteados na perspectiva da dominação sociocultural e econômica. O sujeito coletivo dessa prática educacional continua a ser desapossado da construção crítica de história sociocultural.

Assim, a meu ver, com ressalvas, cabe a defesa de Giroux de uma “pedagogia crítica da representação” – fundamentado em Stuart Hall: assume que a representação desempenha um papel “constitutivo e não apenas reflexivo aos eventos” socioculturais, apresentando-se como uma possibilidade de reação coletiva, uma perspectiva propositiva de “resistência reativa”, não se contenta com o discurso da denúncia da situação de dominação, assume o “diálogo crítico” como proposta ativa de assunção do “outro”. Em síntese, Giroux (1999, p.257 e 258) aponta que uma pedagogia crítica da resistência

“(…) deve estabelecer a relatividade de todas as formas de representações, situando-as nas construções históricas e sociais que tanto informam seu conteúdo quanto estruturam seus parâmetros ideológicos. (...) deve trazer à luz as estratégias que são usadas para estruturar a forma como os textos são interpretados, (...) [evidenciando] não apenas como o poder está inscrito em uma pedagogia da representação, mas também como essa pedagogia pode ser usada para destruir os sistemas ideológicos, culturais e políticos (...) Isso sugere que a prática de interpretar as ideologias está conectada à produção de estratégias políticas informadas pelas ideologias transformadoras. (...) deve estar fundamentada em projetos que proporcionem uma conexão entre representações que operam em locais educacionais particulares e representações que operam em outros locais culturais (...) deve ser assumida como uma forma ética de lidar, que fundamenta o relacionamento entre o ‘self’ e os outros em práticas que promovem o cuidado e a solidariedade, em vez de opressão e sofrimento humano. (...) não pode ser desarticulada da responsabilidade radical da política e da ética”.

Além disso, é importante salientar que a esfera curricular no cotidiano da escola pública é, portanto, um campo de disputas e conflitos ético-políticos, em

que princípios e pressupostos pedagógicos se confrontam, tanto com o pragmatismo político institucional da racionalidade instrumental no campo epistemológico do processo de ensino-aprendizagem, quanto com a racionalidade tecnocrática no campo administrativo-pedagógico. A força do saber-fazer, por mais espontaneísta que seja, não pode ser subestimada, pois sempre representa uma resposta a demandas práticas, a necessidades reais, consubstanciando sentidos, interesses e concepções que se apresentam como obstáculos a uma prática reflexiva promotora de mudanças, envolvendo relações de poder instituídas. Nesse sentido, Torres (1993, p.50) observa que a racionalidade tecnocrática não é simplesmente uma maneira de fazer, mas também uma forma de legitimar a maneira de fazer quando o que prevalece não é mais a força bruta mas a técnica como “ciência” na negociação democrática.

Algumas tendências pedagógicas progressistas têm, ao longo dos anos, influenciado práticas alternativas que servem como referência para muitos professores. Muitas vezes, vê-se na valorização de uma “cultura local” o suficiente para um projeto pedagógico progressista. Ao comentar a posição axiológica sobre a cultura de Scannone, Dussel ([1998] 2000, p. 480, nota 36), observa:

“Como Scannone não indica a dominação ou exclusão (a negatividade) que pesa sobre a cultura popular, não pode tampouco apontar a libertação necessária (momento dialético de superação). É o que se vê, pois ele critica diversos ‘projetos’, mas não atina com propor nenhum projeto de libertação da situação atual. Há resistência, não porém libertação”.

Não é raro encontrar muitos dos aspectos acima mencionados no contexto dos projetos pedagógicos construídos pelas escolas públicas, nos últimos anos. Como explicar os limites observados na implementação de tais abordagens? O que apontar como perspectiva pedagógica democrática para essas instituições? Ao realizar essa problematização, Sacristán ([1998] 1999, p. 13) propõe:

“(…) que sentidos lhes damos e como podemos manter instituições, que, como a escola pública, têm entre suas mais elevadas funções oportunizar um primeiro espaço público para sair do regionalismo e caminhar para a igualdade a partir da heterogeneidade da partida? Os territórios desestabilizados da racionalidade e da cultura exigem-nos o tratamento das relações entre poderes atribuídos aos agentes individuais e sociais que participam da educação: estudantes, pais, professores e representantes da sociedade. A racionalidade dialogada com a qual é preciso orientar-se em períodos de incerteza e em territórios incertos, como é a educação, exigem formas de participação...”

Acreditar em modelos completos e propor pacotes ou receitas prontas para o novo currículo transformador da prática escolar seria incorrer, até de forma ingênua, nos mesmos equívocos de várias experiências pedagógicas que, sem desencadear um processo de construção coletiva e crítica de uma práxis pedagógica, propuseram alterações curriculares não efetivadas e se tornaram superficiais.

Ora, se poder e conhecimento são sinônimos⁶, em muitas propostas pedagógicas rotuladas de progressistas há uma contradição entre o que se pretende para a sala de aula e o que se propõe como momento de planejamento para o professor. Partindo de uma leitura fragmentada e parcial de Gramsci sobre o papel sociocultural contra-hegemônico que a escola precisa desempenhar e, em nome da suposta aquisição de uma “bagagem cultural universal”, uma elite intelectual se arroga o direito de selecionar recortes do conhecimento que considera os mais relevantes a serem implementados pelos educadores sobre os educandos, ambos considerados incapazes de participar do processo de análise e escolha, reproduzindo na prática o planejamento centralizado tecnicista. A esse respeito, é esclarecedora a posição de Tamarit (1990, apud Morrow e Torres, 1997, p. 256):

“A [tese da] apropriação do capital cultural [argumenta que] ela fortalece as classes dominadas e enfraquece o poder das classes dominantes. Expressa no quadro da hegemonia, não faz qualquer sentido pois o que acontece é exatamente o contrário. Quanto mais esse discurso hegemônico penetra o senso comum dos sujeitos (...) mais impregna sua visão de mundo, a sua moral e o seu modo de vida, e mais aumentará o poder das classes dominantes, que desse modo se consolidarão também como classes hegemônicas”.⁷

Não é na dicotomia pedagógica entre planejadores e executores, ou entre processos e produtos, que se vai superar as dificuldades observadas no ato educativo. Se o planejar não estiver coerente com a perspectiva que se apresenta para o processo ensino-aprendizagem, este, como sempre, reverenciará a dinâmica de construção curricular que o desencadeou, reproduzindo valores, intenções e práticas nele implícitas. Qualquer proposta concebida de forma centralizada e elitista, reservando aos educadores o papel de executores de um plano pronto e concluído, por mais democráticas sejam suas intenções educacionais teóricas, não

⁶ Francis Bacon (apud Theodor ADORNO e Max HORKHEIMER, [1944] 1985, p.20).

⁷ Ver também a discussão apresentada por Raymond A. MORROW e Carlos A. TORRES (1997, p. 243-256), sobre as concepções do que seja conteúdo escolar a partir de diferentes leituras de Gramsci.

conseguirão atingir seus objetivos práticos, pois não se institui a democracia por mandado, mas sim pelo próprio exercício democrático. A contradição que substancia tal proposta condena-a ao fracasso já em sua gestação.

Assim, entendo o trabalho de construção coletiva condição *sine qua non* para o êxito de um processo de reorientação curricular. Mas será esta uma demanda da maioria dos educadores? O acompanhamento de movimentos de construção e autonomia curriculares para os educadores tem respondido de forma negativa à indagação anterior, para a maioria das situações vivenciadas em escolas públicas.

O professor que diagnostica os problemas é muitas vezes o mesmo que não se predispõe à mudança. Envolvido por dogmatismos, valores e preconceitos oriundos da sociedade que o encerra, o educador apela para supostas demandas pragmáticas que inviabilizam as mudanças pretendidas. Não se distancia para a análise desse pragmatismo do fazer acrítico e, portanto, perde a autoria de sua prática, reproduzindo o que lhe ensinaram. Aponta, de forma genérica, ora para a responsabilidade do poder público ora para o seu despreparo profissional como fatores que determinariam a inexequibilidade do novo. Condicionando sua mudança às dos contextos educacionais e sociais, julga, por vezes, apoiar uma transformação que ele mesmo inibe. Desvalendo sua prática educacional, acredita se eximir de responsabilidades, legando o “não fazer” como proposta social de cidadania.

Portanto, um movimento de reorientação, em uma perspectiva transformadora e emancipatória – ou seja, “fazer uso da própria palavra, ser senhor de si”, como conceitua Zuin et alii (1999, p. 136) - não pode se pautar em discussões superficiais ou corporativas que ocultam concepções sociais totalitárias e legitimam práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, o diálogo constante desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações.⁸

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, [1996] 1997, p.43).

Dialogar é problematizar o fazer-pedagógico e suas respectivas conseqüências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de

⁸ Consultar Ana M. SAUL (1998a, p. 154) sobre os princípios e pressupostos da reorientação curricular desencadeada no Município de São Paulo na gestão Paulo Freire, a partir de 1989.

apresentar respostas prontas, mas sim de, ao questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução. Resgatar o histórico da formação do educador e do papel social que dele se espera, e, por outro lado, o que ele almeja, seus compromissos e propostas, pode ser uma alternativa que desencadeie o movimento, porém não será suficiente se não ocorrer uma correspondente caracterização da prática, em que diferentes concepções pedagógicas se estabelecem. Decorrentes de concepções de mundo e de sociedade, são estas que constituirão o fazer-educacional.

É fundamental identificar pressupostos e premissas, suas implicações na escolha dos objetos de estudo contextualizados, na seleção dos conhecimentos que se tornarão conteúdos escolares e nas proposições metodológicas, na caracterização da proposta pedagógica vigente e naquela que se pretende construir. Sem alternativas concretas balizando o novo fazer, corremos o risco do proposto, e construído coletivamente, sofrer um esvaziamento pela ausência de ações efetivas que retroajam sobre o planejado, redirecionando-o. Sem a consistência da prática, resta ao educador retroceder em seu agir e pensar.

Em síntese, na concepção da prática curricular, ocorrem dificuldades gerais que, necessariamente, devem ser compreendidas de forma inter-relacional, a partir dos pressupostos político-filosóficos que as embasam. Procurei organizá-las a partir de cinco aspectos amplos: psicossocial, sociocultural, epistemológico, metodológico e organizacional.

- A) É negada a problematicidade das interações socioculturais inerentes e propulsoras do processo de ensino / aprendizagem;
- B) Não se reconhece que os diferentes sentidos e significados presentes na prática são conflitantes e conflituosos.
- C) Ocorre uma concepção linear e estática que caracteriza o conhecimento como produto e, como consequência, há um equívoco do que seja conteúdo escolar, escamoteando-se suas tensões geradoras.
- D) As práticas são incorporadas como “receitas” didáticas, mecânicas e pragmáticas, dissociando processos e produtos, pedagogia e didática, confundindo método com técnica.

- E) Há submissão à forma empírica, autoritária e contraditória com que se dá a organização da dimensão coletiva do fazer educativo nas diferentes instâncias e momentos da construção e gestão curricular.

Tanto na dimensão psicossocial quanto na cultural, a não-percepção dos sentidos conflitantes e conflituosos dos significados da prática pedagógica para os sujeitos dela construtores impede uma compreensão do tempo-espço do fazer educativo como o momento de mediação entre diferentes significados socioculturais, como o espaço de coordenação de diversas concepções e foro de negociação entre indivíduos possuidores de diferentes normas, valores e tradições. Assim, o processo consciente de reordenamento e recriação cultural torna-se difuso e inconseqüente.

No cotidiano educativo é freqüente os educadores negarem a prática pedagógica concreta, com a infantilização dos sujeitos culturais e sócio-históricos nela envolvidos, e dela indissociáveis, negando-lhes a fala, referência primeira do processo de ensino / aprendizagem na dimensão psicológica, cultural, epistemológica e sociológica para a implementação de qualquer ação educativa.

“É necessário, não obstante, justificar este medo do diálogo, e a melhor maneira é ‘racionalizá-lo’. É falar de sua inviabilidade; é falar da ‘perda de tempo’. Daí que, entre eles, como ‘distribuidores’ do saber erudito e seus alunos, jamais será possível o diálogo. E o antidiálogo se impõe, ainda, segundo os que assim pensam, em nome, também da ‘continuidade da cultura’. (...) Esta continuidade existe; mas, precisamente porque é continuidade, é processo, e não paralisação. A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só ‘dura’ no jogo contraditório da permanência e da mudança” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 54).

Da mesma forma, não há vínculo entre as atividades curriculares de sala de aula com aquelas desencadeadas em outros espaços e com o envolvimento de outros segmentos escolares. Muitas vezes, procura-se “compensar” uma prática curricular fragmentada e autoritária com atividades “paradidáticas”, festividades ou acontecimentos, sem qualquer tipo de preocupação pedagógica, evidenciando um currículo de extremos não-pedagógicos – o do racional e o da vivência, como práticas divorciadas –, ou seja, um currículo autoritário e bancário na perspectiva sociocultural e, por outro lado, descomprometido e inconseqüente como ação educativa.

Não há diferenciação da concepção educativa prepositiva – no sentido de um currículo apriorístico e metafísico para alunos concebidos como futuros cidadãos ideais

para uma dada sociedade – daquela propositiva. Nesta, a intencionalidade e a diretividade da prática é coerentemente construída com os alunos como sujeitos inseridos em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisionar e subjugar tempos / espaços históricos concretos a um tempo-espaço futuro e mitificado.

“Esta é a razão pela qual ao perceber um fato concreto da realidade sem que o ‘ad-mire’, em termos críticos, para poder ‘mirá-lo’ de dentro, perplexo frente a aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido. Isto se dá, não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 29).

A concepção limitada e estática do que seja conhecimento e, por conseguinte, conteúdo escolar, não permite que sejam identificadas as tensões que o geram. O conhecimento é então veiculado na prática pedagógica sem que se diferenciem seus níveis de abordagem, dimensões e critérios de escolha como referências epistemológicas, sua gênese sociocultural, seus processos históricos e contextos de produção e de reconstrução, seus limites de validade e de verdade, aspectos balizadores do fazer educativo.

Essa dificuldade manifesta-se no que se refere à qualificação do que seja uma aula que tenha atingido seus objetivos, compreendida como prática educativa completa, plena e acabada, sem tensões – ocultar essas tensões é fundamental para reforçar a concepção metafísica e idealista na apreensão do real (Becker, 1993) –, que acaba reduzida a um processo de transmissão de informações, em que o educador repassa todo o conteúdo previsto, independentemente da participação dos alunos, sem considerar seus interesses e conhecimentos prévios, pois não há lugar para o imprevisível, o imponderável, para a criação do novo; a atividade precisa transcorrer presa a um passado lógico e dominado, do qual não se liberta. Afinal, só no passado existe a certeza – não importa que se esteja negando a constante transformação por que passa a realidade, seus sujeitos, espaços, tempos e práticas.

“O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 54).

Não há um distanciamento epistemológico crítico - exigência metodológica fundamental para o processo de conscientização - dos objetos de estudo, tomados de forma difusa, a partir de uma leitura linear e fragmentada das áreas do conhecimento. Desconsiderando-se os limites de suas abordagens específicas, as relações entre processos e produtos, informações e análises, pretextos e contextos, interesses e valores – desumanizados em nome de uma objetividade inexistente, distanciados de realidades e de práticas sociais, desqualificados de sentidos e significados – tornam-se inúteis como elementos de intervenção e de uso sociais, reforçam o senso comum e as concepções ingênuas e primárias, ao contrário do que geralmente se imagina.

“A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode e não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. (...) mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. (...) Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, [1996] 1997, p. 36 e 37).

Não se reconhecem os diferentes padrões de validade para os conhecimentos e para as práticas, nos respectivos limites das verdades em seus contextos e conjunturas, em dimensões e escalas valorativas, éticas e estéticas, referenciadas em opções por grupos sociais ou no compromisso democrático com a justiça e a dignidade da maioria. Não há neutralidade do conhecimento universal sistematizado e da ciência, concebida não mais como descoberta de verdades naturais, mas sim como prática sociocultural intencional e sujeita aos interesses e intenções de comunidades científicas em determinados momentos históricos específicos.

A esquizofrenia entre teoria e prática leva à ocultação da primeira e à justificativa discursiva da segunda. Parte-se, então, para a reciclagem, o treinamento, a busca constante de uma atualização estéril, modismos terminológicos, rebuscando apenas discursos, pelo medo do novo, sem quaisquer modificações na prática.

Acredita-se na apreensão do conhecimento em uma seqüência única e linear no processo de ensino / aprendizagem que contemplaria patamares cognitivos e de complexidade dos tópicos abordados, justificando os pré-requisitos, as avaliações quantitativas e a invariabilidade da ordem tradicional dos recortes do conhecimento universal abordados pela escola. Como decorrência, tem-se um ensino exclusivamente

propedêutico, que se autojustifica, alijado de qualquer significado social concreto, em que cabe à realidade imediata ser algumas vezes mera ilustração do conhecimento preconcebido.

“(…) a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, e a de ‘ad-mirador’ do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de ‘afastar-se’ do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. ‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 31).

A incorporação de metodologias didático-pedagógicas de forma linear e acrítica, concebidas como técnicas ou receituário educacional promotor de aquisição mecânica de informações, sem vinculação e discernimento entre os produtos veiculados e a diversidade dos sujeitos, contextos, valores e interesses envolvidos nos respectivos processos de construção é uma dificuldade freqüente. Ocorre confusão entre procedimentos analíticos e regras que dogmatizam o fazer, que não podem ser transgredidos ou profanados. Nessa perspectiva, o método simplesmente não é considerado, é inexistente, ou tomado de forma isolada e descontextualizada. Acaba aí se auto-justificando como uma técnica a ser valorizada em práticas que relegam objetos e conhecimentos abordados a papéis secundários no ensino – caso típico é a ênfase dada ao método científico no ensino das Ciências Naturais. Em qualquer dos casos, não há um problema concreto a ser superado: o método está alheio às indagações e ao questionamento dos sujeitos. Aos olhos de Horkheimer (1980, p. 121),

“O manejo da natureza física, como também daqueles mecanismos econômicos e sociais determinados, requer a enformação do material do saber, tal como é dado em uma estruturação hierárquica das hipóteses. Os progressos técnicos da idade burguesa são inseparáveis deste tipo de funcionamento da ciência. Por outro lado, os fatos tornam-se fecundos para o saber por meio deste funcionamento, o que tem utilização dentro das relações dadas. (...) Na medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose, ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada e, por isso, ideológica”.

Essas abordagens reducionistas podem ser observadas em práticas educativas que partem de situações em que os processos implícitos – em momento nenhum desvelados – são considerados fundamentais para a apreensão do conhecimento. Ora, quando um problema é enunciado, traz consigo a necessidade efetiva, o anúncio

ansioso, de um processo para elucidá-lo, fomenta a curiosidade para novas explicações e significados que motivam e propulsionam a busca de um agir diferente. Em geral, as práticas educativas, ao contrário, baseiam-se na epistemologia dos textos didáticos convencionais, nos quais apresenta-se a solução de problemas *ad hoc* que não estão postos e contextualizados aos sujeitos da prática.

“Este é, diga-se de passagem, um dos equívocos de algumas tentativas no setor da organização e do desenvolvimento das comunidades, como também da chamada ‘capacitação de líderes’. O equívoco de não ver a realidade como totalidade. Equívoco que se repete, por exemplo, quando se tenta a capacitação dos camponeses com uma visão ingênua do problema da técnica. Isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por casualidade; que a técnica bem acabada ou ‘elaborada’, tanto quanto a ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada histórico-socialmente. Não há técnica neutra, assexuada” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 34).

É subestimada a complexidade das relações psicossociais, das tensões epistemológicas inerentes aos contextos socioculturais, sendo estas uma exigência pedagógica para que se estabeleça a construção do conhecimento no ato educativo, aspecto que necessariamente deve constar do respectivo planejamento das práticas (Sacristán, [1991] 1998).

Desconsidera-se na sistematização do “como fazer” a concepção da prática educativa como prática social. Ao compreendê-la apenas como uma atividade humana individualizada, e exclusivamente subjetiva, distancia-se de suas dimensões relacionais, coletivas e concretas, sem compromisso, portanto, com o investimento e a sistematização da construção sócio-interacionista do conhecimento de uma comunidade cultural e epistemológica, dentro e fora da sala de aula.

“(…) o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 36).

Acredita-se que o método como técnica e receita pode trazer controle e economia no fazer prático (Hernández, [1996] 1998), permitindo uma trajetória segura no transcorrer da atividade em relação à disciplina dos alunos, à transmissão e massificação do conhecimento pautado – supostamente, com isso haveria controle de onde se pretende chegar com um mínimo de esforço despendido e sem sobressaltos.

Práticas educativas que tentam romper tradições arraigadas, que consideram o conhecimento e a participação consciente e crítica dos alunos e da comunidade no

planejamento curricular, bem como a forma de apreensão de tais conhecimentos presentes no espaço cultural da escola, possibilitando um novo pensar e agir no contexto sociocultural em que a escola está inserida, são desqualificadas. Como consequência dessa postura, ocorre a dicotomia entre discurso e prática, criando-se um hiato, falta de coerência entre o pensar e o fazer... Tenta-se construir um discurso cada vez mais “eficiente” e muitas vezes “forçado” para justificar a inércia da prática. Desacreditam qualquer proposta inovadora para justificar a continuidade de sua política educacional e não tentam uma transformação da prática educativa⁹; permanece o anacronismo entre conhecimento escolar e aquele demandado pelas relações sociais contemporâneas; o conteúdo tradicional continua como referência irrefutável para o processo ensino-aprendizagem e a realidade é utilizada apenas como ilustração eventual desse conteúdo.¹⁰

A interface entre práticas conservadora e transformada explicitará contradições da primeira, que nutrirão a ação seguinte, construindo e reconstruindo sucessivamente a práxis contra-hegemônica que se pretende. O que fazer, então, para mudar a prática da escola tradicional?

Para Gramsci, é necessária a constituição de um “bloco intelectual-moral” comprometido com a transformação, pois pode haver contradições entre o agir e o pensar mesmo entre os “homens ativos de massa”, levando a uma passividade moral e a uma inércia política.

“A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, [1999] 2001, v 1, p. 103)

Conceber a reorientação curricular como uma prática ética significa assumir o processo de construção, sistematização e implementação da prática pedagógica da

⁹ Uma fala recorrente nos momentos de discussão nas escolas é aquela: “Isso eu já fazia há muito tempo!” Fernando HERNÁNDEZ ([1996] 1998, p. 81) apresenta uma discussão esclarecedora sobre os porquês dessas falas serem tão freqüentes. Já as questões relacionadas ao tratamento linear dado pelos educadores às propostas pedagógicas transformadoras e da epistemologia social que embasam tais dificuldades são aprofundadas por Thomas S. POPKEWITZ ([1992] 1997b).

¹⁰ É importante ressaltar que essas dificuldades muitas vezes também estão presentes no cotidiano de educadores das Secretarias Municipais de Educação responsáveis pela coordenação do processo e não são estanques e isoladas, mas se relacionam na construção da prática curricular. Ver também Rosa M. TORRES ([1992] 1995, p. 17).

escola pública como um processo participativo, crítico e formador, que apresenta intencionalidade política explícita de resistência às situações de dominação, procura contribuir com os movimentos socioculturais imbuídos em alterar a realidade sociocultural e econômica injusta, optando político-pedagogicamente pelos excluídos. Busca, na práxis curricular popular crítica, efetivar o exercício de uma educação pública com qualidade social.

Sem a preocupação de fazer um resgate histórico das concepções e paradigmas que caracterizaram a educação popular nas últimas décadas¹¹ – destacando: Barreiro (1978); Brandão (1980, p.21-31); Borda ([1981] 1990); Beisiegel (1982); Freire e Nogueira ([1989] 2001); Torres (1992) e Pontual (2003) –, saliento, para os nossos propósitos apenas, tanto a influência de Gramsci quanto a de Freire na fundamentação dos princípios e na práxis dessa tendência educacional na América Latina. Nesse sentido, cabe enfatizar, mesmo que sinteticamente, alguns princípios e pressupostos dessa educação popular que aqui se assume como perspectiva de prática curricular crítica. Morrow e Torres (1997, p. 251 e 252) apresentam os seguintes princípios básicos para a educação popular:

“- 1. Apresenta uma intencionalidade (...) política e social, dirigida a favor dos pobres e das classes sociais dominadas. (...) - 2. Esforça-se por conjugar a pesquisa em educação com os processos educativos e com os processos de participação popular. (...) - 3. Considera que o conhecimento é tanto popular (...) como elitista, e que é também um instrumento de transformação social, criticando (...) qualquer tentativa de separação da teoria e da prática ou de produção de uma dicotomia entre a sabedoria popular e o pensamento instruído. (...) esta abordagem procura é uma interação dialética (...) entre esses dois tipos de conhecimento humano que resultam de experiências sociais e culturais diametralmente opostas no início. (...) - 4. Assume a necessidade de se ter, (...) uma visão da totalidade concreta, questionando assim o grau de especializações que impedem um entendimento integrado das práticas sociais e simbólicas e a tentativa de transmitir instrução essencialmente para melhorar os funcionamentos de um dado sistema social, sem questionar as suas bases epistemológicas, sociais e político-econômicas. - 5. (...) as práticas educativas populares esforçam-se não só por desenvolver a consciência crítica da população envolvida (...), mas também alternativas concretas de organização (política, social e mesmo econômica) e mobilização (participação) dos excluídos no sentido de estes ultrapassarem as condições da sua própria pobreza. - 6. (...) a educação popular tem-se

¹¹ Consultar Maria da G. M.GOHN, CD-ROM Anped/24ª Reunião Anual, GT Educação Popular, Caxambu-MG, 2001.

desenvolvido em relação com as práticas educativas dos movimentos sociais (...) que combatem no sentido de conjugar a educação aos cuidados de saúde, às exigências de alojamento economicamente acessível, ao arrendamento de terras, e questões semelhantes na periferia das cidades ou nas áreas rurais”.

Considero, ainda, esclarecedoras as caracterizações realizadas por Gianotten e Wit ([1981] 1990, p. 165) a respeito do que seria uma educação popular estruturada. Seguem, em linhas gerais, os principais aspectos apontados pelas autoras:

“1) Parte de prática concreta dos setores populares e retorna a ela, buscando as causas estruturais para transformar a sociedade de acordo com os interesses dos setores populares. 2) Recupera criticamente as distintas manifestações culturais próprias dos setores populares, recuperando a história. 3) Situa o conteúdo da educação no contexto sócio-histórico em que ocorrem as relações de poder e os interesses de classe. 4) Concebe a si mesma como uma sistematização permanente da experiência econômica, política e ideológica dos setores populares. 5) Converte-se em tarefa de classe, uma educação real da experiência de classe, ou seja, prepara as condições para os setores populares assumirem sua própria educação. (...) 6) Compromisso com a transformação da educação popular espontânea em educação popular orgânica. (...) 7) Promove programas de desenvolvimento integrado, que partam do princípio de ‘participação da população na transformação social e estrutural da realidade’, pois é nesse processo que a participação se converte em ação reflexionada, onde se inter-relacionam continuamente o político, o econômico, o ideológico e o científico, em uma práxis social determinada”.

Em consonância, para Freire esse é o ponto de partida para uma reorientação curricular democrática e participativa: tornar crítica a consciência popular e a intencionalidade ético-política de nossas ações na rotina escolar.

“Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável (...) A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana. (...) A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma

questão ética e política e não tecnológica” (FREIRE, [1996] 1997, p. 145-147).

1.2. - por um currículo encarnado¹²: a ética na prática CURRICULAR

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, [1996] 1997, p.34).

Qualquer reflexão ou proposição que façamos sobre a prática curricular envolve, implícita ou explicitamente, a análise dos objetivos dessa prática, das suas intenções e interesses, das escolhas realizadas a cada momento pedagógico, dos valores que balizam o fazer-educativo. Ou seja, implica em assumirmos uma posição política, estética e ética frente à realidade educacional e sociocultural vigente e, simultaneamente, desencadear ações comprometidas com uma determinada forma de organização social. Portanto, não é possível discutir a educação em qualquer plano de análise sem refletir sobre seus pressupostos e suas perspectivas humanísticas.

A fragilidade no cumprimento do papel social da escola na sociedade contemporânea tem sido a principal referência para a construção de propostas curriculares que procuram dirimir essa ineficiência do sistema. Entretanto, o desenvolvimento da humanização, meta educativa e projeto ético por excelência de qualquer tradição ou tendência pedagógica, depara-se, na prática, com uma diversidade de obstáculos, muitas vezes, relegados.

A complexidade da prática educativa, criptografada pela tradição cultural escolar, tende a levar os diferentes sujeitos envolvidos a um posicionamento

¹² Utilizo o termo “encarnado” no sentido de “conter em si (algo) como representação” (Dicionário Houaiss da língua portuguesa), ou seja, para além da corporificação, da materialidade, a concretude da representação curricular.

contemplativo e resignado perante as dificuldades psicossociais, culturais, epistemológicas e socioeconômicas que a realidade curricular revela.

Decorrências desse posicionamento são as análises simplistas e genéricas que procuram buscar, exclusivamente em elementos particularizados e exógenos às práticas pedagógicas, explicações e responsabilidades pelo fracasso observado na proposta convencional : a origem social e econômica desfavorável dos educandos, que passam a ser concebidos como portadores de deficiências neurológicas e cognitivas, ou, em situações menos limítrofes, sua formação prévia, portanto, não possuiriam uma “bagagem” cultural mínima, suficiente, para o desenvolvimento da aprendizagem; as condições físicas e materiais precárias dos espaços educativos e a má-formação técnica dos educadores, incapazes de implementar com competência e eficiência as propostas curriculares definidas. Ora, seriam essas efetivamente as principais dificuldades para desencadear uma educação humanizadora? Será que a necessária melhoria das condições físicas e materiais da escola, em si, seria suficiente para melhorar a qualidade do ensino? O que significa ausência de “bagagem cultural” dos alunos ou o que entendemos por má-formação e incompetência dos educadores?

Pautados por essas incertezas sobre as concepções arraigadas no senso comum educacional, e pela promessa da inclusão cidadã na sociedade brasileira, a partir da realização de uma justiça social obtida por uma educação “universal”, redentora e “acessível” a todos os “desajustados”, surgiram sucedâneos de projetos educacionais de diferentes matizes políticas que, ao longo das últimas décadas, em sua grande maioria, atuaram muito mais no sentido de legitimar ideologicamente a exclusão sociocultural e econômica vigente do que propiciar a construção de uma sociedade democrática.

A universalidade do direito social à escola é confundida com uma educação formal, hegemônica, em que o currículo, fragmentado e autoritário, atomiza as dimensões do desenvolvimento humano com o intuito de automatizar concepções e ações veiculadas como socialmente adequadas, adaptadoras dos sujeitos a contextos socioculturais e econômicos implacáveis. O aumento da oferta de vagas e o acesso garantido são insuficientes e inadequados para atender às necessidades socioculturais dos espoliados. Inviabiliza-se, na prática, a permanência na escola dos supostamente

atendidos, que passam a compor a legião dos evadidos e repetentes. O sistema educacional, dessa forma, apenas legitima a sociopedagogia seletiva: oferta a oportunidade educacional a todos, mas, na prática sociocultural e econômica concreta, poucos a alcançam, reforçando o argumento da incompetência individual do educando perante a inexorabilidade dos contextos de realidade. Acaba a escola, portanto, cumprindo o seu papel ideológico de formar cidadãos convenientemente convencidos da naturalidade de seu estado de exclusão.

Assim, é importante destacar que a legitimidade desse processo seletivo, muitas vezes defendido pelas próprias vítimas do sistema educacional, fundamenta-se em uma consciência moral que procura construir sua validade ao transmutar um juízo de valor em juízo de fato. Essa pedagogia da naturalização do socioculturalmente construído perpassa as práticas curriculares em seus diferentes planos e momentos educativos. Uma reflexão sobre os comportamentos, hábitos e atitudes valorizadas nas convivências socioculturais dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, sobre os critérios adotados e a forma como as decisões gestoras sobre currículo são tomadas no cotidiano pedagógico - ou seja, a interpretação crítica da gramática sociocultural e espaço-temporal escolar -, permite-nos melhor apreender como os interesses e intencionalidades elitistas inculcam a construção de sentidos e significados condizentes com esse *status quo* naturalizado e conformista.

Poderíamos afirmar que, à primeira vista, uma das principais características da prática escolar é a unidirecionalidade das proposições morais, a tentativa constante de impor valores preestabelecidos, sem a participação consciente e ativa dos sujeitos concretos envolvidos. Evidentemente, essa imposição não se dá de forma linear e passiva, ocorre pelo enfrentamento constante às resistências apresentadas pelos atores culturais, agentes das práticas sociais. Embora matizados, o grau de consciência efetiva que educadores e educandos possuem da materialidade da prática educacional e os conflitos vivenciados na rotina institucional evidenciam uma disputa constante entre a imposição de concepções e ações - incapazes de responder às demandas específicas de uma realidade educacional complexa -, e os sujeitos das práticas escolares, que reconhecem os limites e a

impossibilidade de atuar segundo normas concebidas de uma realidade universal idealizada. Percebemos, no curso histórico da instituição escolar, conflitos que denunciam a alternância de avanços e retrocessos dessa pedagogia colonizadora, cujos paradigmas socioculturais, morais, e epistemológicos são genéricos e autoritários, e sofrem o enfrentamento cotidiano dos obstáculos que a realidade concreta lhes impõe. Seu autoritarismo é fruto das tensões entre perspectivas éticas racionalistas – universalistas e pragmáticas que se tornam niilistas na prática pedagógica por serem incapazes de apreender a realidade educacional concreta. Cabe ressaltar que essa disputa no âmbito curricular é pautada por assertivas morais, princípios comuns que “defendem a liberdade, a igualdade e a justiça”, caracterizando a prática educativa escolar como um campo predominante de conflitos éticos.

Mas que ética é essa que no discurso defende a liberdade mas tem como verdade prática a busca da colonização do sujeito moral? É possível falar de ética – em seu sentido universal -, quando a prática por ela inspirada está comprometida com uma liberdade elitista? Será que as proposições e os princípios constituintes da ética ocidental, eurocêntrica em sua genealogia, são referenciais suficientemente capazes de orientar a Educação, no caso a brasileira, em seu projeto de humanização? Seria eticamente possível defender a positividade do ser humano a partir de uma prática fundamentada na negação da materialidade necessária para o desenvolvimento da vida humana?

Partindo da concepção de ética enunciada por Vázquez ([1997] 1998, p. 12) podemos delimitar com mais precisão as questões apontadas.

“A ética não cria a moral. (...) A ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, (...) a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais”.

Portanto, se quisermos construir propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, é fundamental desencadear um movimento praxiológico, em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana - com suas necessidades biológicas e

psicológicas pessoais, seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicas, suas contradições econômicas - seja o ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna.

“A vida humana é o modo de realidade do sujeito ético (...), que dá o conteúdo a todas as suas ações, que determina a ordem racional e também o nível das necessidades, pulsões e desejos, que constitui o marco dentro do qual se fixam fins” (DUSSEL, [1998] 2000, p.131).

Trata-se, portanto, de uma pedagogia que supere, pela práxis ético-política, a dicotomização entre a ética individualista universal e a dimensão política da vida social, que desloque a disputa do campo teórico das intenções para a esfera concreta da prática da vida pública comunitária.

“A filosofia e a ética em especial, portanto, precisa libertar-se do ‘eurocentrismo’ para devir, empírica e facticamente, mundial a partir da afirmação de sua alteridade excluída, para analisar agora desconstrutivamente seu ‘ser-periférico’.” (DUSSEL, [1998] 2000, p.76).

A ética educacional eurocêntrica, balizadora da pedagogia tradicional, concebe o “não-europeu” como o “não-ser”, ou, em outras palavras, um “não-eu” que necessita de “adestramento” pedagógico doutrinário, embasado na promessa ideológica do vir-a-ser (virar ser). Em contraposição exotópica, portanto, a ética libertadora precisa fundamentar-se em uma práxis pedagógica autóctone, capaz de, partindo da denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizar as vítimas, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça, da autonomia. Só na ética que positivamente afirma a alteridade da vítima pode ser compreendido e materializado o processo de libertação. Como destaca Dussel ([1998] 2000, p. 303):

“Para a consciência crítica, que só pode existir a partir de uma posição ética bem específica, e pelo exercício de um novo tipo de racionalidade (...), as vítimas são re-conhecidas como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que

foram excluídos da participação na discussão, que foram afetados por alguma situação de morte”.

Mas quem é esse “outro”, essa vítima do sistema que, na prática curricular, necessita ser libertado da condição de não-ser?¹³ Estaríamos nos referindo exclusivamente aos educandos e às comunidades carentes de onde se originam? Quem são os excluídos pela universalidade racionalista e instrumental ou pelo pragmatismo do mercado utilitarista?

Esse “outro”, “não-europeu”, precisa ser compreendido como todo ser humano que, no plano pessoal, antropológico, racional, sociológico e econômico “encontra-se em uma posição de exterioridade em relação à totalidade hegemônica do sistema-mundo” contemporâneo (Dussel, 1995, p. 46). Fundamentado em Lévinas, Dussel argumenta que a ética precisa ser inscrita nesse estado de assimetria em relação a situações que envolvem o acesso às condições objetivas necessárias para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana. Assim, no âmbito educacional, para que a prática ético-pedagógica se efetive, precisamos, necessariamente, da participação crítica de todos os sujeitos da comunidade – pais, moradores, educandos, funcionários e, fundamentalmente, os educadores – que compõem os “outros” desconhecidos na tradição pedagógica eurocêntrica, vítimas de práticas curriculares descomprometidas com o respeito ao direito da manutenção plena da vida.¹⁴

Como essa tradição educacional se materializa silenciando o “outro” na prática pedagógica? Por exemplo, por que um professor de Ciências, do ensino fundamental, se preocupa em ensinar aos alunos o “método científico”, abordando tópicos do conhecimento sistematizado, tais como o ciclo da água na natureza, a classificação zoológica, a anatomia e a fisiologia dos aparelhos e sistemas orgânicos do corpo humano, etc., sem antes perguntar aos alunos se em suas casas há água encanada, quais as doenças mais freqüentes na comunidade, se eles conseguiram se alimentar antes de vir à escola? Com propor hábitos de higiene a uma comunidade que não tem acesso à água

¹³ Ver Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 258 e 373).

¹⁴ A esse respeito, ver Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 259, 315, 363 e seguintes). Ver também, em Márcio L. COSTA (2000, p.139), para uma discussão sobre o relacionamento com o “outro” na ética de Lévinas.

potável? Mais ainda, como os alunos explicam as vicissitudes vivenciadas pela comunidade? Seria possível organizar um currículo em que o conhecimento sistematizado estaria a serviço desse “outro”? Em que momentos da prática curricular cotidiana a voz do “outro” é ouvida?

Portanto, quando buscamos resgatar na escola a “voz” - a expressão das concepções polifônicas desse “outro” -, não estamos nos referindo, exclusivamente, a situações específicas em que há contatos socioculturais extremos – entre etnias estereotipadamente distintas, culturas tradicionalmente diferenciadas nos postulados convencionais -, estamos preocupados em ouvir o historicamente silenciado, fazer a escuta comprometida, compreensiva e interpretativa “desse outro” próximo e familiar, daquele cujas diferenças estéticas, de hábitos e atitudes, culturais, de preferências, de opiniões e conhecimentos, já nos acostumamos a desdenhar e ignorar: o morador humilde da periferia urbana em que está inserida a escola, a nossa aluna negra e pobre, os operacionais responsáveis pela faxina e pela merenda, etc. Pois, como observa Clark e Holquist (1998, p.36 e 39), sob o ponto de vista bakhtiniano:

“Ele concebe o problema da identidade não no sentido de ‘o mesmo que’, porém de ‘simultâneo com’. (...) eu posso significar o que eu digo, mas só indiretamente, num segundo passo, em palavras que tomo da comunidade e lhe devolvo conforme os protocolos que ela observa. Minha voz pode significar, mas somente com outros – às vezes em coro, porém o mais das vezes em diálogo”.

Essa concepção bakhtiniana revela a resistência à visão reducionista de conceber o “outro” como o idêntico, e, ao mesmo tempo, revela a interdependência entre os distintos. Ou, ainda, como afirma Dahlet (1997, p. 63):

“(...) o sujeito bakhtiniano se impõe através de um duplo deslocamento (...) um que ancora a consciência na palavra, e o outro, o sujeito na comunidade, como disso dão conta respectivamente os dois seguintes posicionamentos: ‘a consciência de si é sempre verbal’ e ‘Eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós’”.

É, portanto, uma concepção de diálogo que resiste à homogeneização dos indivíduos da comunidade.

Cabe, ainda, esclarecer que toda relação opressora - portanto, também toda interdição discursiva -, atua em mão dupla, ou seja, desumaniza não só a

vítima, mas também o agente opressor. Professores ideologicamente formados como promotores de práticas opressoras, independentemente do grau de consciência que tenham, possuem um histórico de vítimas. Aprenderam bem a lição de submeter-se ao paradigma colonizador, perderam a identidade ao negar a própria dimensão de sujeitos socioculturais ativos:

“E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, [1968] 1988, p. 30).¹⁵

O educador só conseguirá libertar-se da condição de vítima ao empreender, junto aos alunos, práticas pedagógicas emancipatórias, em que indivíduos inseridos em uma determinada realidade sócio-historicamente contextualizada, necessitam assumir um posicionamento epistemológico “simétrico” na prática pedagógica ao realizarem coletivamente um processo problematizador e dialógico, confrontando e construindo vivências – sempre assimétricas - e saberes críticos, comprometidos com a humanização dessa realidade.

Como nos lembra Costa (2000, p. 192, 197 e 198) a respeito da obra de Lévinas:

“O primeiro elemento que constitui a estrutura interna do fato de que se estar colocado como um ser existente voltado sobre si mesmo é a necessidade. A necessidade aspira sua satisfação e impulsiona à busca do objeto capaz de satisfazê-la. O que num primeiro momento parece insuficiência (ser necessitado) e limitação (ser limitado) torna-se influxo para um fora de si mesmo em busca do outro que não si mesmo capaz de satisfazer a necessidade do si mesmo. (...) na base da necessidade não há uma deficiência de ser, mas, ao contrário, uma plenitude. Há uma ruptura da compreensão da necessidade no marco da limitação do ser: o ser limitado expressa sua limitação na necessidade e consegue o cumprimento de seu ser na satisfação, pretendendo que em cada necessidade satisfeita o ser seja mais-ser e assim vá superando sua limitação em relação a este ser que lhe cabe ser como ser seu. (...) Assim, ‘a necessidade não está voltada para a satisfação, mas para a libertação e para a evasão. (...) O ser que se revela na necessidade, na satisfação, no prazer, (...) é plenamente ser, totalmente ser, infinitamente ser, mas mesmo assim, necessitado. E é necessitado porque é pleno’”.

Nesse sentido, a dialogicidade na prática pedagógica deve ser concebida como um encontro ético entre necessitados que, evadindo-se, buscam, infinitamente, perseguir a trilha da plenitude coletiva na dependência

¹⁵ Ou, como destaca Ernani E. FIORI na introdução da obra: “A verdade do opressor reside na consciência do oprimido”. Ver também a análise hegeliana da obra de Freire realizada por Carlos A. TORRES (2003, p. 200 e seguintes).

recíproca entre os distintos, os diferentes. O que significaria então, na prática pedagógica concreta, uma educação a partir das vítimas? Que currículo seria condizente com a práxis libertadora? Qual epistemologia fundamentaria a construção pedagógica do conhecimento e a seleção dos conteúdos escolares? Que metodologia pedagógica serviria como base para a construção do processo de ensino/aprendizagem?

Vamos às falas representativas de professores de um antidiálogo cotidiano, muitas vezes presenciado em momentos de acompanhamento dos movimentos de reorientação curricular:

“Os conteúdos mínimos é o máximo que podemos dar para essa gente” – São Paulo, 1989.
“Não quero uma escola pública assim. Desse jeito esses alunos vão estar amanhã competindo com os meus filhos” - Esteio, 2000.
“Eu moro na comunidade deles”. Esteio, 2003
“Cada um tem o seu papel na sociedade. O que não pode é esse pessoal não reconhecer o seu lugar” - Angra dos Reis, 1998.
“O professor não precisa ficar ouvindo os alunos para dar aula. Nós sabemos o que precisamos trabalhar” - Belém do Pará, 2001.
”Só de olhar nós já sabemos se aquele aluno vai dar certo na vida. Tem uns ali que só estão na escola para não atrapalhar a sociedade” - Belém do Pará, 2001.
“Trabalhar aqui é ficar dando pérolas aos porcos” - Chapecó, EJA, 1999.
“Essa gente só gosta do que não presta. É isso que é partir do significativo?” - Criciúma, 2001.
“Eu não preciso me preocupar, eles vão aprendendo fazendo” - Chapecó, 1999.
“Quando fui visitar os alunos, voltei chorando. Eles são uns heróis de ainda viverem pra escola morando naquelas grotas” - Maceió, EJA, 2002.
“Quando acabei a aula, ele veio me dizer que gostava de mim. Eu era a única que tinha explicado direitinho por que a família vivia desempregada” - Chapecó, 2000.
“Eles falaram que fizeram a maior pressão e o pessoal do Posto atendeu todo mundo. Quer dizer ..., minha aula serviu para alguma coisa, não é? Fez diferença. Exigiram um tratamento decente” - Esteio, 2001.

Evidentemente, uma mudança ético-pedagógica, como a que se pretende, não ocorre simplesmente a partir de uma teorização discursiva ou de práticas individuais e isoladas. Exige, sim, um processo histórico constante de conscientização da comunidade escolar, fundamentado na práxis que coletivamente reflete, avalia e propõe diferentes ações curriculares vivenciadas no espaço escolar. É nesse sentido que as necessidades e os conflitos, presentes na prática pedagógica cotidiana e revelados pelo posicionamento crítico dos diferentes sujeitos do coletivo escolar, tornam-se o ponto de partida para construir a superação das dificuldades apontadas. Um projeto pedagógico

que parta de tais dificuldades evidencia, denuncia, nas diferentes dimensões da práxis curricular, como as relações de opressão se concretizam na convivência entre os sujeitos, na gestão escolar, na organização metodológica de programações e práticas pedagógicas, na seleção dos conteúdos escolares das diferentes disciplinas.

Portanto, uma comunidade escolar comprometida com um movimento educacional consubstanciado na ética libertadora faz da pesquisa e da problematização seu cotidiano pedagógico: reorganiza seu currículo a partir das demandas éticas que a realidade perscrutada denuncia; persegue, metodologicamente, a construção de conhecimentos críticos a partir de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade; vivencia a democracia na política pedagógica do encontro entre os distintos sujeitos comunitários, para formar o cidadão construtor de uma sociedade autônoma.

O objeto da presente discussão são os movimentos pedagógicos que procuram reorientar práticas curriculares na escola pública contemporânea, a partir de ações como as relatadas. Nessa análise considero fundamental a contribuição da obra de Dussel para caracterizar os avanços e as dificuldades que precisamos superar no processo de implementação desses projetos educacionais.

Apreender a prática curricular como uma totalidade sociocultural complexa, que envolve todas as interações do espaço escolar, talvez tenha sido a maior contribuição das teorias pedagógicas progressistas nas últimas décadas para a compreensão do processo educacional no cotidiano escolar.

As abordagens que privilegiavam exclusivamente a crítica aos aspectos sociológicos e suas respectivas implicações econômicas desencadearam uma análise que vem aprofundando outras dimensões da vivência humana no espaço escolar. Assim, as perspectivas pedagógicas posteriores passaram a enfatizar aspectos antropológicos, psicossociais e epistemológicos também fundamentais à prática educacional emancipatória.

Um dos grandes desafios enfrentados na educação formal é estabelecer critérios para a seleção de conteúdos condizentes com a realidade dos sujeitos em determinado contexto. A cultura escolar está tão arraigada às práticas pedagógicas tradicionais - no que tange aos conhecimentos sistematizados,

historicamente preestabelecidos nas diferentes disciplinas escolares -, que qualquer questionamento que envolva os porquês da escolha realizada, privilegiando determinado tópico em detrimento de outros, talvez mais pertinentes, é sempre encarado com perplexidade e desconfiança, como se leviano fosse e objetivasse tão somente o óbvio, como se estivesse comprometendo a suposta qualidade dos conteúdos. Dificilmente, no ensino formal, é problematizado como determinada produção de uma área específica das Ciências adquiriu o *status* de conteúdo escolar, ou seja, como e por que se estabeleceu a tradição de privilegiar determinado recorte epistemológico, quais os responsáveis pela sugestão, em que contexto se deu, que interesses e intencionalidades são ou foram considerados e que sentidos e significados poderão ser construídos pelos estudantes daquela escola. Simplesmente, aceita-se o fato de que os conteúdos escolares são anteriores aos sujeitos, aos contextos e aos processos de ensino/aprendizagem. Caso contrário, como explicar as certezas dos planejamentos e das programações com suas grades curriculares preestabelecidas para os diferentes anos do Ensino Fundamental, independentemente das comunidades escolares a que se destinam, de suas respectivas características socioculturais e econômicas, desconsiderando a especificidade dos alunos e turmas? O direito universal à educação é sistematicamente confundido com escola de currículo único, que não se submete às necessidades de sujeitos e práticas concretas de cada coletividade.

Assim, considera-se inadmissível que o conhecimento universal esteja a serviço de um saber local, concreto. Para Dussel ([1974] 1986, p.196):

“O método ana-lético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para ‘servi-lo’ criativamente”.

Ora, cada vez mais, no mundo dito globalizado, o ato de educar é compreendido como uma ação doutrinal de resignação do particular à disposição de um todo global dado. Passividade e contemplação são os principais atributos desse enfoque pedagógico. Para tanto, vencer os obstáculos e a resistência dos alunos à transmissividade epistemológica - que caracteriza o cotidiano do ensino - torna-se o maior desafio para o “educador

bancário”, cuja eficiência é avaliada pela comunidade escolar a partir do número de páginas e capítulos do livro didático que conseguiu “avançar” sobre os educandos, “depositando conteúdos” que, muitas vezes, não possuem significado para nenhum dos envolvidos.

Alterar tal situação exige, inicialmente, um movimento que investigue como a cultura escolar vem historicamente construindo o sentido moral e ético do que seja conteúdo escolar, ou seja, sua eticidade epistemológica:

“Defendemos, então, que a vida humana é fonte de toda racionalidade, e que a racionalidade material tem como critério e ‘referência’ última de verdade e como condição absoluta de sua possibilidade a vida humana” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 632).

Se para a sociologia escolar os hábitos curriculares ocultam interesses que visam a perpetuar as relações de dominação, inculcando concepções sociais alienadas e conformistas, no âmbito da antropologia da prática educacional epistemológica há prevalência do sentido dissociativo entre conhecimentos, métodos e sujeitos. A submissão dos últimos aos produtos especializados e acumulados pelas práticas formalmente consideradas científicas, desconsiderando os processos e os contextos dessa produção, revela uma concepção normativa e estática do conhecimento, deslocando-o para a posição de agente da construção do real, detentor da verdade, de ser o único a ter direito a voz ativa, de ser o referencial último para a escolha nas tomadas de decisão. Nessa perspectiva, cabe aos alunos apenas desenvolver as “virtudes” da obediência e da passividade ao conhecimento instituído, com a promessa da ascensão, da conquista da liberdade e da felicidade pessoais.

Como superar, então, uma prática tão incorporada à concepção educacional, que, ilusoriamente, procura atender às expectativas idealistas tanto dos educadores quanto da comunidade escolar como um todo? Como reverter essa situação, resgatando o papel crítico que o conhecimento precisa exercer na Pedagogia, esta compreendida como prática sociocultural humanizadora? Que organização do ensino seria condizente com a formação de sujeitos que, ao apreenderem conhecimentos pertinentes às suas problemáticas, tornar-se-iam ético-politicamente comprometidos com a construção de uma nova realidade sociocultural concreta, transformando a situação de injustiça e de desigualdade vivenciada? Como o currículo pode se comprometer com o desenvolvimento pleno da vida do aluno em comunidade?

No âmbito da Ética, perseguir respostas a essas questões significa atuar voluntariosamente na superação de práticas e concepções que vêm se revelando como

obstáculos à humanização desejada. Torna-se necessário devolver aos sujeitos concretos o direito à escolha, a realizar conscientemente suas opções, inverter o posicionamento epistemológico, colocando o conhecimento a serviço não de indivíduos isolados, mas sim, do cidadão. Exige reconceptualizar as reflexões sobre a moral liberal individualista vigente, deslocando-a para a consciência ética na política, no campo das relações sociais comunitárias.

Desenvolver a consciência comunitária não é excluir os desejos individuais, mas compreender a busca da felicidade substanciada na interdependência da prática coletiva. Assim compreendido, o processo de construção e o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente acumulado tem um papel fundamental na prática educativa comprometida com a formação ética dos cidadãos. Deixa de ser uma imposição domesticadora, formal, que educa amestrando corpos e mentes a interesses morais individualizados, comprometidos ontologicamente com os valores civilizacionais e colonizadores eurocêntricos, para tornar-se uma criação humana coletiva, que transforma a realidade em busca da autonomia com a superação das necessidades fundamentais de “produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana – critério material universal da ética” (Dussel, [1998] 2000, p. 636, tese 11), promovendo o equilíbrio dinâmico entre a satisfação dos desejos pessoais balizados pela felicidade comunitária. Articular conhecimento e criação é devolver ao cidadão o prazer da consciência humanizadora, a satisfação de ser artífice da práxis comunitária.

Para tanto, faz-se necessária uma releitura crítica das epistemologias das áreas do conhecimento. O currículo deixa de ser concebido como uma somatória de recortes da produção científica que atende a interesses privados, um contrato sociocultural entre epistemologias fragmentadas que, isolando variáveis, proclama verdades descontextualizadas que “reverberam eficácia” ao atuarem em realidades idealizadas.¹⁶ Passa a ser compreendido como um processo de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana em seus diferentes planos de existência orientam a visita criteriosa aos acervos epistemológicos específicos. Inverte-se, assim, a perspectiva: a prática curricular passa a rejeitar a justaposição acordada entre

¹⁶ A respeito do histórico fragmentado das disciplinas, consultar Jurjo T. SANTOMÉ (1998, p. 55 e seguintes).

fragmentos programáticos autojustificáveis que atendem a interesses específicos fundamentados no solipsismo epistemológico das áreas, para - ampliando os limites do campo pedagógico - efetivar-se como uma decisão ético-política coletiva, assumida por agentes socioculturais que se vêm organicamente responsáveis pela transformação da realidade opressora, e, para tanto, partem da problemática revelada pela realidade concreta em busca de uma epistemologia constituinte da conscientização comunitária requerida. É colocar os recortes do conhecimento pertinentes às necessidades comunitárias presentes nas especificidades das áreas à disposição da construção epistemológica do cidadão.

Assim, esse currículo está eticamente comprometido com a concretude da vida humana, com a sua “carnalidade” - “positividade da sensibilidade” para Dussel ([1998] 2000, tese 6, p. 634) -, com o seu desejo constante de perseguir a sua situação inconclusa e negativa, sua vontade infinita de empreitar com o “outro” a procura prazerosa da realização coletiva das exterioridades complementares - exotópicas, nos dizeres de Bakhtin (apud Amorim, 2001, p.289).

A prática pedagógica que parte da materialidade humana, orienta-se pelas “cores locais” – nos dizeres de Machado de Assis¹⁷ -, pela prática curricular encarnada, pelo matiz ético-político escarlate, resgatando a relevância da educação na vida dos cidadãos ao enraizar-se na materialidade da vida sociocultural e econômica da comunidade - compromete-se com a sua humanização. Devolve aos educadores a possibilidade de serem os artesãos de seus fazeres e investigadores constantes da realidade, e, aos educandos, a oportunidade de se tornarem sujeitos curiosos e críticos, construtores do conhecimento próprio das práticas socioculturais em que estão envolvidos, agentes coletivos e emancipatórios, cúmplices solidários na busca da construção de uma realidade comunitária dignificadora.

Vamos avaliar algumas das implicações epistemológicas para a prática pedagógica comprometida com a proposta curricular

¹⁷ Ver Joaquim Maria MACHADO DE ASSIS. “Instinto de nacionalidade & outros ensaios”. Porto Alegre, Mercado Aberto ([1873] 1999, p. 20).

popular crítica, que agora procuro identificar a partir das proposições da ética crítica (“Ética da libertação”, Dussel, [1998] 2000), posto que, tanto os critérios para a seleção dos conhecimentos sistematizados componentes do conteúdo escolar, quanto a compreensão crítica da metodologia pedagógica desenvolvida no processo de ensino/aprendizagem, são obstáculos recorrentes na implementação dos movimentos de reorientação curricular comprometidos com a perspectiva popular crítica.

1.3. - TENSÕES ÉTICO-EPISTEMOLÓGICAS ENTRE CONTEÚDOS DA PRÁTICA ESCOLAR

“Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser ‘tratado’ como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um ‘saber cabal’, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas?” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 25)

Na concepção pedagógica convencional, currículo é sinônimo de conteúdo, correspondendo este a um rol de conhecimentos preestabelecidos de uma determinada disciplina. Como decorrência dessa afirmação, o ato de educar se restringe à prática transmissora desses conteúdos com a expectativa propedêutica de adaptação à realidade social. Isso nos remete à análise dos

critérios para a seleção dos conteúdos escolares e suas respectivas implicações sociais.

Por que, de uma gama enorme de conhecimentos a serem abordados na escola, são privilegiados justamente aqueles historicamente selecionados pelos programas das diferentes disciplinas? Por que o professor só se sente seguro quando ministra tais conhecimentos?

Para tentar responder à primeira questão, precisaríamos nos remeter à história pedagógica de cada área do conhecimento, mas podemos considerar alguns aspectos comuns. A escola sempre teve, nas diferentes disciplinas, a preocupação de levar aos seus alunos a seleção de conteúdos que um determinado grupo, nem sempre formado por educadores e especialistas, considerou a mais pertinente, segundo critérios discutíveis.¹⁸

A segurança e a facilidade dos profissionais de Educação em trabalhar com o rol de conteúdos propostos pelos livros didáticos vêm da própria formação do educador, no ensino médio e no superior. Mesmo na Pedagogia, o critério de seleção dos conteúdos mais pertinentes geralmente não é abordado.

Outros aspectos a considerar são a visão e a expectativa que a sociedade e o próprio educador têm quanto à conduta e seu papel social: o professor é aquele que "domina" a matéria, de quem jamais esperamos um erro conceitual, é o responsável por classificar os cidadãos em aptos ou não para a prática social; a infalibilidade docente deve ser preservada a qualquer custo. Para corresponder a essas expectativas nada melhor que, ao longo dos intermináveis anos profissionais, repetir sempre a mesma matéria até não necessitar mais de qualquer fonte de consulta, saber dar resposta à maioria das perguntas dos alunos, preparar as mesmas provas, e assim por diante, num mundo de infundáveis certezas, segurança e comodismo.

Portanto, nada mais "naturalizado" que, na prática social pedagógica, o professor não questionar o grau de significância efetiva dos tópicos programáticos propostos pelos livros didáticos que já fazem parte de uma "tradição seletiva."¹⁹ Nesse contexto os conteúdos já estão postos e são

¹⁸ Por exemplo, na área de ensino das Ciências Naturais os critérios de seleção datam do início do século e foram todos voltados à preparação dos alunos para a escola superior de Medicina (Myriam KRASILCHIK, 1987). Será que hoje, objetivando a preparação ampla e crítica do cidadão, continuam sendo esses os melhores critérios?

¹⁹ Em relação à "tradição seletiva" considero esclarecedor os dizeres de Michael APPLE (1982, p. 15): (...) "Nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulada como 'a tradição', o passado

inquestionáveis, causando estranheza qualquer indagação sobre a pertinência de um conhecimento incapaz de contribuir para a superação das condições de miséria vivenciadas pela maioria da comunidade.

Qual é a finalidade desse conhecimento disfarçado de conteúdo? Quais são os interesses dissimulados em seus critérios de seleção? Que uso o cidadão fará deles? Representam as verdades científicas acumuladas pela cultura universal e o mínimo exigido para o exercício da cidadania? Ou, seriam mais reflexos da fraqueza de uma tradição pedagógica passiva que se deixa levar pelos interesses externos de uma sociedade injusta, um sofrimento vicioso, na perspectiva ética de Espinosa?

Um posicionamento ético-crítico em relação à nossa prática em sala de aula é a melhor referência para buscarmos respostas a essas questões. Sabemos que, ao longo dos anos, alunos, sociedade, normas, valores morais, conhecimentos, objetivos educacionais e sociais, critérios avaliativos e todos os fatores presentes no processo pedagógico, sofrem modificações e que a significância do processo ensino / aprendizagem está relacionada à contextualização da nossa aula. Porém, negamos a nossa vivência concreta em nome de um conteúdo programático estratificado que, de uma forma ou de outra, deve ser rigorosamente seguido como se fosse juízo de fato, mesmo que continue a ser um testemunho anacrônico da história que se passa além da sala de aula e dos livros didáticos.

Que função terá uma escola que, durante oito anos de convivência com o aluno, deixa de discutir a grande maioria dos conhecimentos e dos objetos socioculturais com os quais a sociedade convive? Será que não há lugar nessa escola para a história contemporânea, para as suas práticas socioculturais, para a ciência e tecnologia do nosso século, nas quais diariamente tropeçamos, para a linguagem viva do educando e de sua comunidade – construtora dos conhecimentos e significados que dão o sentido concreto às suas vidas –, para as diferentes formas de compreensão do espaço e das relações socioeconômicas próximas e distantes que tanto influenciam o nosso cotidiano?

significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos”. Consultar também Capítulo 5, p. 152 e seguintes da mesma obra.

Ora, se quisermos compreender a função da prática curricular na escola precisamos apreendê-la como uma prática sociocultural de uma determinada sociedade em um determinado momento histórico, comprometida com determinadas concepções (Enguita, 1993). Devem ser práticas educacionais humanizadoras - e não humanitárias - para essa mesma sociedade, uma vez que a produção, reprodução e desenvolvimento de seres humanos são responsabilidade da escola, imputadas pela sociedade, de acordo com sua visão de mundo e de organização social, econômica e cultural.

Como decorrência de sua justificativa social, o ato educativo é gerado como prática política, intencional, impregnada de valores, interesses e concepções que visam a formar um determinado tipo de cidadão responsável pela organização da sociedade em suas diferentes instâncias. Essa organização, por sua vez, depende não só das práticas realizadas, mas do cultivo de significados e de sentidos a elas relacionados como formas de interagir e interferir no ordenamento da realidade.

“A vida humana é um ‘modo de realidade’; é a vida concreta de cada ser humano, a partir de onde se encara a realidade constituindo-a desde um horizonte ontológico (...) onde o real se atualiza como verdade prática. (...) A vida nunca é ‘o outro’ que a razão, mas é a condição absoluta material intrínseca da racionalidade. Por isso se exige que não se ponha a razão acima da vida” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 632)

Como conseqüência, o ato educativo humanizador implicará sempre um ato ético-político comprometido com uma determinada compreensão/atuação no ordenamento/organização do contexto social vigente e não no contexto futuro, como se costuma apregoar. A promessa e o compromisso com uma sociedade futura desvirtuam e desfocam metas e perspectivas. Como é possível a construção de uma escola para a cidadania futura se sua fundação desconsidera o presente como processo de construção de nexos, interesses e intencionalidades passadas e se as possibilidades efetivas de intervenção no real são escamoteadas? Seu compromisso é com a humanização desejada ou com a manutenção da desigualdade desumanizadora instituída?

Como nos lembra Morin (2000, p. 16), o conhecimento ministrado nas escolas deve nos subsidiar para o enfrentamento da dúvida, do imponderável, das incertezas, ou, em suas palavras:

“A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências, (...) ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo”.

Ou, nas palavras de Bakhtin (1992] 2000, p.36):

“(...) ainda que conseguíssemos apreender o todo de nossa consciência, no acabamento que ele adquire no outro, esse todo não poderia impor-se a nós e assegurar nosso próprio acabamento, nossa consciência o registraria e o superaria, assimilando-o a uma modalidade de sua unidade que, no essencial, é pré-dada e por-vir; a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro; quanto à nossa consciência, ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento”.

Evidentemente, não se trata de excluir o devir, a esperança do ato de educar, mas sim de não fazer dele uma eterna gestação ideológica, desvirtuar a inconclusão humana, sua necessidade ontológica de “ser mais” - presente em Freire e em Lévinas, mas também na ética aberta de Bakhtin, na constante dependência do “outro” para a construção do acabamento da individualidade -, uma eterna promessa, um estado constante de expectativa e passividade. Pois, ainda para Bakhtin ([1992] 2000, p. 132), o futuro precisa ser compreendido como intenção:

“(...) futuro que não é uma categoria de tempo, mas uma categoria de sentido – a categoria daquilo que, no plano dos valores, ainda não aconteceu, não está predeterminado, não está desacreditado pela existência”.

Assim, a esperança não pode ser estéril de ações, muito pelo contrário, precisa assumir a posição ativa da prática gestora do presente, caso contrário tornar-se-á alienação, ilustração reificada, mantenedora dos escravos do tempo presente, degredados do tempo histórico, fadados ao fetichismo de um futuro ideal prometido, apartados da metamorfose da vida pela permanência em uma eterna existência aprisionada pela prática da não-vida, do não-

ser, do mundo-casulo das coisas, um mundo ocidental eurocêntrico.

A manutenção dessa organização social oclusa depende da legitimação da forma de regular, explicar e controlar as relações socioculturais entre os cidadãos e, para tanto, é necessário que nos diferentes espaços sociais haja investimento no sentido de considerá-la a forma organizadora mais plausível, mais coerente e pragmática de atender a uma natureza humana supostamente previsível em suas necessidades capitais. O espaço institucional é o mais adequado para esse investimento, pois apresenta articulações simbólicas e funcionais entre culturas, é o palco político entre o micro e o macrosocial (Barbier, [1985] 1996).

Para tanto, é necessário que ocorra uma constante intervenção da elite mantenedora social em diferentes níveis e dimensões de participação na vida dos cidadãos. É necessário que as necessidades e problemáticas enfrentadas na dimensão individual e nas relações psicossociais sejam captadas e concebidas como fluxos idiossincráticos inconseqüentes, reduzidos a um desvirtuamento patológico da psicologia individual, típica de uma natureza humana imperfeita sempre em busca de uma perfeição, estando esta reservada aos vencedores sociais, àqueles premiados por demonstrarem capacidade competitiva de acumular bens privados. Como o individual precisa se sobrepor ao coletivo e ao social, a dimensão socio-interacionista precisa ser relegada em nome das prevalências pessoais e particulares. O humano é por excelência o biológico e o psicológico, fadado ao eterno juízo do isolamento, da contingência penal da solidão perpétua. Reconhecer o capital como sujeito histórico é a aprendizagem necessária para a convivência passiva na sociedade heteronômica. Qualquer outra abordagem não passa de retórica diletante.

Como conseqüência da perspectiva do individualismo exacerbado, o coletivo cultural, os sentidos e significados compartilhados e construídos ao longo da história da criação comunitária, precisa ser desqualificado como referencial passível de explicação e de

intervenção qualificada na realidade social e na natureza. O conhecimento instituído precisa de uma roupagem sofisticada e de uma axiologia baseada na verdade irrefutável e mistificadora da epistemologia científica que, negando sua própria gênese, desqualifica o conhecimento não institucionalizado como uma exigência para permitir o exercício, de maneira inquestionável, do poder de dominação da elite que o detém. Assim, a estratificação social e a distribuição iníqua dos bens podem ser preservadas sem risco de transformações em sua forma de organização. Os sujeitos da prática educativa encontram-se aprisionados pelas planificações curriculares oficiais em que procuram o máximo controle sobre as atividades educacionais, sobre os possíveis movimentos na realidade idealizada para os viventes da escola.

A escola e os meios de comunicação de massas são instituições próximas da comunidade e podem cumprir o papel de legitimar e orientar a construção do sentido capitalista na organização social. Assim, é fundamental para o modelo de organização social vigente que a forma capitalista de constituir a sociedade seja ensinada e apreendida pelos cidadãos no sentido de sua manutenção, evitando conflitos, tensões, que coloquem em xeque sua lógica discriminatória e sectária. Para tanto, é fundamental a centralização e o controle das práticas curriculares que ordenem a sistematização pedagógica convencional.

Ora, parece que convivemos em uma contradição explícita. Se quisermos preparar o aluno-cidadão para a ação-reflexão socialmente ética, precisamos nos reportar ao conhecimento histórico acumulado pertinente à vivência do educando, porém não utilizamos esse critério na seleção dos conteúdos. Em algumas abordagens pedagógicas, quando surge a necessidade de contextualizar o conhecimento na história vivida, negamo-nos a fazê-lo, ainda que solicitados por alunos "desavisados". E como justificamos essa descontinuidade do conhecimento escolar? Recorrendo a respostas simplistas, que adiam para séries futuras tal responsabilidade, já que neste ano/série o conteúdo é outro. Na verdade, a escola formal passa os oito anos sem fazer a almejada relação – "pontes" – entre conhecimento sistematizado e realidade, embora no discurso se proponha a fazê-la.

Mas existe mesmo preocupação da escola em estabelecer relações entre realidade e conhecimento?

Se fizermos esta pergunta a educadores da rede pública brasileira a maioria responderá que sim e, muitas vezes justificará sua resposta apontando, de forma genérica, como essas relações ocorrem. A própria importância da escola na sociedade contemporânea é geralmente justificada pela proposta de “educar para o exercício da cidadania no sentido de transformar a realidade” (Buffa et alii, 1995).

Hoje, sem dúvida, há quase um consenso entre as diferentes tendências pedagógicas sobre a meta educacional de viabilizar avanços sociais a partir da formação escolar (Libâneo, 1989). A questão é: por que a escola não tem cumprido esse papel nas últimas décadas? Ou seja, por que o cidadão que frequenta a escola, via de regra, não apresenta um comportamento social diferenciado daquele que não a frequentou? Ou, se a escola vem cumprindo o seu papel, como explicar a inércia e a incapacidade dos cidadãos em transformar a realidade social que, ao longo do tempo, vem se tornando cada vez menos justa e não-promotora do desenvolvimento da maioria dos cidadãos que a constroem?

Pelo menos quatro eixos podem ser identificados como referenciais analíticos privilegiados nas discussões pedagógicas recentes: o psicológico, o cultural, o epistemológico e o sociológico. Como pontos cardeais do espaço sociocultural, tais eixos podem nortear as referências priorizadas por diferentes correntes pedagógicas contemporâneas. Não se trata de categorizá-las pela exclusão de outras abordagens, mas sim pela ênfase que os diferentes autores dão, como se tomassem um determinado eixo como observatório em que se poderia contextualizar leituras e relações / interações entre os demais.

Embora em várias áreas da Ciência, desde o final do século passado, e fundamentalmente ao longo deste século, muitas questões venham sendo colocadas em relação aos aspectos psicológicos, sociológicos e culturais que interagem e interferem diretamente no empreendimento científico, questionando e decompondo o paradigma cientificista tradicional da verdade, da neutralidade e das descobertas científicas (Kuhn, [1962] 1989), é a partir das três últimas décadas que observamos esforços do pedagogo no sentido de construir uma análise crítica da prática educativa, na perspectiva de concebê-la como prática epistemológica, sócio-histórica, e cultural (Moreira & Silva, [1994]

1995), entremeada por momentos não só de continuidades e de evoluções, mas também de descontinuidades e rupturas (Goodson, 1995).

O currículo escolar é entendido não mais como um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais, mas como uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores e de homem que, em um determinado momento histórico, seleciona práticas sociais atendendo a interesses que nem sempre são explícitos e conscientes, preservando tradições culturais e de classes sociais, com a perspectiva de legitimar e perpetuar organizações socioculturais hegemônicas e ratificando o “capital cultural” coadunado a um “currículo oculto” (Apple, 1982). O desvelamento do currículo tornou-se uma referência para a análise da prática educativa a partir do olhar da Nova Sociologia da Educação. No enfoque de muitos dos pressupostos fatalistas de Althusser, a prioridade da análise estava na unicidade da abordagem que denunciava a lógica da reprodução sociocultural nos diferentes espaços institucionais (Bourdieu & Passeron, [1970] 1992), correspondendo para a escola o papel de impor arbitrariamente uma cultura – através de práticas pedagógicas comprometidas com a inculcação de *habitus* que corresponderiam a uma “violência simbólica” -, dando sua contribuição para legitimar a reprodução das relações de poder socialmente vigentes (Morrow & Torres, 1997, p. 172 e seguintes).

Contemporaneamente a essa construção sociológica crítica, começou-se a buscar a caracterização de aspectos antropológicos na diversidade / especificidade da prática educativa. Embasados tanto na esperança da resistência ético-política contra-hegemônica de Gramsci (Morrow e Torres, 1997, p. 238), quanto em diferentes perspectivas antropológicas, foram realçados, para além da questão das classes sociais e da macro-estrutura social, aspectos relacionados às diferentes instâncias e recortes da vida cultural cotidiana, enfatizando questões étnicas e de gênero que perpassam as intenções da prática educativa. Privilegia-se um determinado enfoque cultural no espaço educacional em detrimento de outras teias de significados presentes também na cultura popular, sendo esta a referência epistemológica dos educandos negada no ensino/aprendizagem. Ainda nessa perspectiva antropológica, passa-se a conceber a escola como um espaço de reprodução/construção/reconstrução cultural próprio (Forquin, [1987] 1993),

exigindo do educador um redimensionamento de sua prática a partir da percepção do papel social da escola na díade aparentemente conflitante: inserção pela transmissão, acesso e compreensão profunda da realidade social. Por outro lado, passa-se a vislumbrar, fomentar e construir criticamente formas de intervenção na perspectiva da superação de contradições e desigualdades sociais, apontando simultaneamente para transformações nas relações interculturais, perseguindo a ética da tolerância e do respeito no convívio democrático entre os diversos (Apple, [1994] 1995). A resistência às dominações socioeconômicas e culturais é o substrato para a reconstrução social, inclusive, e principalmente, no âmbito escolar a partir de práticas pedagógicas críticas e comprometidas com tais transformações (Giroux e Simon, 1995). Como enfatiza Giroux ([1983] 1986, p. 150):

“(...) o valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. (...) Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação”.

Portanto, trata-se de uma disputa no plano da ética. O “outro” não é um objeto de estudo a partir de meu horizonte epistemológico, um ente a ser assimilado por uma ontologia preestabelecida. Como nos lembra Costa (2000, p. 142), ao comentar Lévinas:

“Na ontologia acontece o primado do ser em relação ao ente. A relação com um ente é posterior e está subordinada à relação com o ser do ente. Esta impossibilidade do ser que precede o ente na inteligibilidade permite reduzir, representar, objetivar e possuir o ente em ‘meu mundo’ pelo domínio de seu ser. Esta operação ontológica constitui a liberdade do ‘mesmo’ (obra da identificação) e aliena ‘o Outro’ (obra da totalização). ‘Afirmar que o ser tem prioridade sobre o ente já é pronunciar-se sobre a essência da filosofia, subordinar a relação com algo que é ente (relação ética) a uma relação com o ser do ente que, sendo impessoal, permite a apreensão, a dominação do ente (numa relação de saber), é subordinar a justiça à liberdade”.

Conceber a escola como espaço social e historicamente construído, local de relações, disputas e conflitos sociais, econômicos e culturais, prescrito e saturado ideologicamente, mas também de onde emergem resistências e

esperanças de mudanças socioculturais e econômicas, propicia-nos buscar novos roteiros e papéis sociais na cena escolar.

Como construir novos significados para a prática educativa tradicional, culturalmente arraigada, rompendo sua episteme sectária? Como, da apreensão e da decomposição dos *corpus* teóricos pedagógicos (Zemelman, 1992), reconstruir a prática social almejada comprometida eticamente com os excluídos? Como a unicidade dos compromissos e intenções político-pedagógicas pode ser contemplada na diversidade de interesses e valores socioculturais? Como as contradições sociais e os conflitos culturais vivenciados pela comunidade escolar podem ser objeto de problematização / reconstrução para uma nova epistemologia social, contribuindo efetivamente

para uma mudança nas relações e na prática pedagógica e não ser apenas submetidos e incorporados a reformas educacionais que, descontextualizando contradições e cooptando conflitos (Popkewitz, [1991] 1997a), buscam desqualificar tais descontinuidades de sua episteme totalitarista?

Estas questões nos remetem, por um lado, a uma discussão ampla de vários aspectos do processo ético-epistemológico educacional e de suas implicações com a construção da sociedade (Apple, 1982) e, por outro, à indagação de como diferentes interesses socioeconômicos e culturais interferem nas políticas educacionais implementadas em diferentes épocas (Romanelli, 1978). Exige, portanto, discutir como a escola tradicional seleciona os conhecimentos que receberão o *status* de conteúdos escolares implementando a sua proposta pedagógica e social; conseqüentemente, que

critérios éticos e que moral fundamenta a escolha de instrumentos cognitivos para o pensar- atuar como cidadão que se transforma para perpetuar a reprodução da realidade social.

O homem, ao longo do processo de construção histórica do acervo usualmente denominado conhecimento universal sistematizado, direta ou indiretamente, utilizou questões e demandas sociais relacionadas a aspectos da realidade como referências iniciais. A escola tradicional, por sua parte, desconsidera esse processo de construção ao deixar de mencionar os objetos de interesse e os contextos sócio-históricos dos empreendimentos científicos, sugerindo neutralidade em sua produção e uma “descoberta linear e metafísica de verdades naturais” (Simões, 1994). A sala de aula tradicional corresponde à

pedagogia centrada no professor – que se apóia, epistemologicamente, no empirismo (Becker, 1993) e, gnoseologicamente, na metafísica. Esse é o tratamento dispensado pela escola tradicional à relação sujeito-objeto nos contextos contemporâneos.

A história do ensino tradicional aponta para a seleção *a priori* do conhecimento a ser ministrado no espaço escolar, independentemente da realidade na qual a comunidade está inserida. Autores de livros didáticos e planos oficiais de ensino, ao selecionarem arbitrariamente objetos e contextos, perpetuam um rol anacrônico de conteúdos e abordagens, insensíveis às questões que afloram das diferentes realidades que constituem a sociedade moderna. Tais conteúdos eventualmente podem permitir uma nova

compreensão das problemáticas com as quais o cidadão se depara atualmente, não sendo este, entretanto, seu principal objetivo. A realidade, quando abordada, sofre um tratamento genérico e ilustrativo de um conteúdo rígido, uno e irrefutável, constituindo um simulacro de aprendizagem (Torres, R.M., [1992] 1995).

Como consequência dessa esquizofrenia entre realidade e cognição, temos uma escola que remete os objetivos do processo de ensino / aprendizagem exclusivamente para o interior do próprio sistema educacional, justificando a seleção de conhecimentos proposta e a forma de abordá-los como fundamentais para a superação de etapas de

ingresso em diferentes graus de formação escolar. Ou seja, o sistema ministra um conhecimento cujo objetivo principal é o de se retro-alimentar e não o de propiciar o acesso a uma leitura crítica de mundo como propaga genericamente. A formação de futuros educadores sob a mesma perspectiva garante a “estabilidade” e a perpetuação da ementa programática e do sistema como um todo, sendo estes inquestionáveis quando se discute os motivos do fracasso escolar. Evidentemente, tudo isso leva à manutenção do acesso discriminatório ao conhecimento sistematizado, à seleção social dos cidadãos e, portanto, à continuidade de uma organização social injusta, favorecendo elites detentoras de privilégios (Apple, 1982, e Sacristán, [1991] 1998).

Esta escola prepara o indivíduo para o exercício da cidadania? Com qual concepção de realidade a escola está comprometida? Podemos procurar respostas a

essas questões em Apple (1982). Segundo o autor, a hegemonia da classe socioeconômica dominante é também preservada a partir do papel ideológico exercido pela escola. A educação não é distribuída de forma igualitária aos cidadãos. Partindo de práticas sociais discriminatórias e de recortes do conhecimento sistematizado balizados por uma tradição seletiva, a escola reforça, explícita ou implicitamente (currículo oculto), a organização social classista e injusta. Desta forma, a prática educativa, ao privilegiar habilidades, técnicas e “eficiências”, cria a falácia da cidadania por merecimento individual, em detrimento do acesso universal aos bens sociais, escamoteando valores e intencionalidades presentes na produção do conhecimento

científico.

Dissociar a teoria da ação pedagógica é uma prática educacional tão arraigada que muitos dos educadores nem se dão conta de sua existência. Considerar tal dificuldade é fundamental em qualquer movimento de reorientação curricular comprometida com a superação da esquizofrenia pedagógica vivenciada (Severino, 1995).

“Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de

sujeitos cognoscentes, (...) a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, [1968] 1988, p. 68).

Assim, segundo Freire, a pedagogia tradicional aponta objetivos distantes das práticas que a compõem: sujeito cognoscente e objeto cognoscível são mediados por planos de ensino centralizados e por livros

didáticos que os distanciam, inviabilizando uma interação crítica entre cidadão e realidade. Tal distanciamento também é percebido na relação entre os processos de ensino e os de aprendizagem, que não concebem o educando como sujeito sócio-histórico construtor de seu saber, negligenciando sua criticidade e, por outro lado, negando ao professor e à comunidade autonomia na busca de uma compreensão crítica da realidade em que a escola está inserida. Autoritariamente, massificam e restringem a abordagem de recortes

específicos de conhecimentos das diferentes áreas; particularizam e desqualificam os indivíduos e seus saberes a partir de uma concepção hierarquizada de sociedade, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, se propõem a preparar cidadãos para uma atuação social plena e autônoma.

A percepção, por parte dos educadores, das contradições na proposta tradicional de ensino é um aspecto fundamental a ser inicialmente considerado, porém não assevera uma mudança do fazer-pedagógico. Muitas vezes, discussões pedagógicas apontam

dificuldades na prática do ensino que, embora aceitas pela maioria dos educadores participantes, pouco influem na rotina escolar (Becker, 1993). Quando procuramos resgatar com educadores como determinada reflexão influenciou sua prática em sala de aula, é comum a resposta percorrer o caminho das dificuldades e de justificativas evasivas, elaboradas a partir das premissas teoricamente discutidas que, agora, fundamentam a prática anteriormente observada e questionada. Considera-se “natural” alterar o discurso sem modificar a prática, “afinal, teoria e prática não se misturam!”

Que fatores interferem nessa suposta dicotomia entre o agir e o pensar? Como modificá-los?

Evidentemente, muitas questões, historicamente, vêm interagindo na instituição educacional, promovendo uma situação dissociada entre a ação e a reflexão. Sem ter a pretensão de esgotá-las, faz-se necessário abordar algumas relevantes para movimentos de reorientação curricular.

Inicialmente, é preciso ressaltar que a aparente contradição entre agir e pensar é falsa, pois é o agir que efetiva a ação educacional. Assim, é ilusório buscar a identidade nos discursos. O que caracterizará um novo fazer são os elementos transformadores presentes na ação. Devemos, portanto, procurar caracterizar as referências pedagógicas nas práticas usuais da escola para melhor compreender suas propostas educacionais, e não no discurso, para só então planejar possíveis formas de intervenção. A reflexão coletiva das contradições entre *o-que-se-diz* e *o-que-se-faz* é a referência inicial tanto para o desvelamento da ética pressuposta nas ações educativas quanto para fundamentar qualquer mudança na prática pedagógica.

Outro aspecto geralmente usado como justificativa para ações pedagógicas inconsistentes são as condições materiais precárias em que se encontram as unidades escolares, principalmente as públicas. Evidentemente, não se trata de negar tal precariedade, consequência histórica de políticas educacionais elitistas, mas de questionar os limites reais que essas condições impõem a iniciativas comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino. Por outro lado, será que tais condições precárias não seriam resultado também da estagnação histórica e do descompromisso social do próprio fazer-pedagógico vigente? Romper esse ciclo significaria também transformar o nosso fazer a partir das condições hoje existentes, e não condicionar sua transformação às condições materiais prévias.

Portanto, há que se firmar que os objetivos do processo ensino-aprendizagem em diferentes condições serão qualificados pela ideologia da prática escolar. Não nos

esqueçamos que a prática tradicional se faz presente nas condições hoje observadas: educadores mal remunerados, lousa e giz como únicos recursos, presença implícita ou explícita do livro didático (e não de um conhecimento universal sistematizado) e um aluno isolado, socialmente descaracterizado e pedagogicamente inerte. Sem dúvida, são condições herdadas, mas também há opções pedagógicas diariamente assumidas. Quando a escola tradicional solicita recursos tecnológicos é exclusivamente com o objetivo de “aperfeiçoar” sua perspectiva didática e tornar “mais eficiente” sua meta educacional, sem questionar, em momento algum, os objetivos político-pedagógicos e éticos implícitos e suas respectivas referências metodológicas, ou seja, as implicações e o papel dessa pedagogia e modelo moral de escola para a sociedade. As facilidades que a utilização de recursos audiovisuais, por exemplo, trazem para o processo ensino-aprendizagem não estão relacionadas com a forma crítica e contextualizada em que são empregadas, mas apenas como um reforço ilustrativo do próprio livro didático e dos valores educacionais e sociais por ele veiculados.

Só a análise ético-crítica da prática realizada pelos sujeitos efetivará a transformação da precariedade apresentada pela realidade escolar concreta em que estão inseridos. Essa racionalidade emancipatória, que apreende a prática escolar a partir dos contextos socioculturais e econômicos em seu momento histórico, é capaz de denunciar a situação educacional vivenciada, revelando pressupostos e concepções, interesses e intencionalidades que alienam os sujeitos da prática educacional cotidiana (Giroux, [1983] 1986). Para Dussel, é fundamental construir historicamente uma ética que supere o reducionismo da totalidade ontológica eurocêntrica imposta. Não é mais suficiente uma ética enraizada na humanização a partir da racionalidade instrumental, da ilustração da Modernidade cuja factibilidade ética, embora necessária, não é suficiente em sua pretensão de bondade, em suas intenções e possibilidades operacionais positivas. Suas conseqüências denunciam seu esgotamento, sendo este um anúncio dos limites da sua própria concepção filosófica iluminista de mundo que, por ser formalmente fechada em si mesma, promove a cegueira instituída para com o “outro”. Procura, de forma narcisista, reduzir tudo e todos a um auto-retrato, uma projeção ética multidimensional de si mesma. Como destaca Dussel ([1998] 2000, p.269 e 270):

“Quando a factibilidade técnica se situa no nível da escassez econômica do mercado, sob o critério de competitividade, eficácia da racionalidade

instrumental, pode negar a possibilidade da reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito humano. (...) A exigência propriamente ética, em última instância, se ocupa daquilo que se deve fazer deonticamente: obriga a fazer aquilo que não-pode-deixar-de-ser-feito a partir das exigências da vida e da validade intersubjetiva moral. (...) O ético subsume o meramente factível”.

Podemos perceber na epistemologia contemporânea como as bases dessa pretensão ética dogmática se manifestam na construção sociocultural do conhecimento, tanto na dimensão científica quanto na curricular. Um exemplo dessa tensão entre o ontológico idealista e o ético praxiológico pode ser visto a partir da tradição sociocultural do ensino da área das Ciências Biológicas, posto que é uma área do conhecimento muitas vezes utilizada para legitimar saberes e concepções sectários e práticas arraigadas de preconceitos.

Embora prevaleçam visões que procuram reforçar as concepções que abordam os indivíduos de forma isolada e até idealista – representantes típicos de uma espécie, holótipos e parátipos, na Taxionomia e Sistemática -, tanto na Teoria da Evolução, desde o século XIX (com Lamarck, Darwin, Mendel, etc.), quanto na Genética e Evolução, do início do século XX, e a contemporânea (com Dobzhansky, Sturtevant, Mayer e outros), como também na Ecologia (com Odum e Dajoz) em meados do século XX, e dos avanços mais recentes no campo da Genética Molecular e da Bioquímica Celular (com Watson, Crick, Krebs, Monod, Pauling), uma referência constante é a dependência das diferentes dimensões da vida aos respectivos ambientes diferenciados. Há sempre interdependência intra-específica, inter-específica e ambiental para a manutenção de um sistema orgânico em funcionamento.

Os paradigmas biológicos da Modernidade, já de há muito, vêm construindo uma epistemologia fundada na concepção da vida como um sistema aberto – na mesma perspectiva da análise ético-crítica da “sociedade aberta” de Henri Bergson (apud Dussel, [1998] 2000, p.305) -, dependente do meio exterior em seus diferentes planos de realização.²⁰

²⁰ Há vários modelos explicativos: a necessidade vantajosa da existência de um parceiro na reprodução sexuada, observada na maioria dos pluricelulares; o abandono do conceito de indivíduo como representativo de uma unidade orgânica, biologicamente pertinente para a construção das teorias nos respectivos campos do conhecimento; o ambiente celular hoje considerado fundamental para a expressão genotípica - ver discussão sobre o Projeto Genoma Humano na Folha Ciência (Folha de S.Paulo de 12 / 2 2001, p. A12); a relação reguladora entre órgãos e sistemas na fisiologia orgânica; o conceito de população como unidade efetiva do patrimônio genético em um determinado ambiente natural sujeito às suas pressões seletivas substituiu o conceito abstrato de espécie; fluxos de matéria e de energia entre o mundo orgânico e o inorgânico nos nichos; as relações intra e inter-populacionais em um determinado

Em síntese, as abordagens “paradigmáticas ontológicas”, que privilegiam o igual, o individual, a homogenia, a anatomia de sistemas orgânicos oclusos, de há muito vêm sendo questionadas e abandonadas, em nome de uma perspectiva epistemológica que aponta para sistemas heterogâmicos, variáveis, abertos, diversificados, em que a dependência da exterioridade, do ambiente é o princípio. Hoje, o conhecimento é pautado nas relações entre sistemas, nas necessidades mútuas, na interdependência entre o “Eu”, sistema 1, e o “outro”, sistema 2, rompendo com o paradigma descritivo e reducionista que concebe o “Eu”, sistema 1, como uma totalidade capaz de garantir e preservar a vida.

Sem querer abusar das analogias, mas partindo do princípio que todo conhecimento humano é também uma prática histórica sociocultural - impregnada pelos valores, interesses e intencionalidades de seu tempo, e que as comunidades científicas de diferentes escopos intercambiam concepções filosóficas, éticas, políticas e epistemológicas -, permito-me afirmar que os paradigmas biológicos, de uma forma geral, em termos culturais e epistemológicos, vêm construindo respostas mais convincentes no campo das relações e inter-relações entre sistemas nos diferentes níveis de complexidade do campo biológico do que nas abordagens mecanicistas e vitalistas a partir do século XVII, que até hoje fazem parte do pensamento contemporâneo. Nessa perspectiva, Canguilhem, ao discutir o histórico epistemológico da Fisiologia Humana na Medicina, resgata que a caracterização dos conceitos de normal e patológico ocorre a partir da tensão entre flutuações das condições do meio ambiente e a capacidade de respostas fisiológicas de um organismo “aberto” que busca sobreviver de forma dinâmica ao estabelecer diferentes condições biológicas de normalidade na constante interação que realiza com o meio. Afirma Canguilhem ([1966] 1995, p. 187 e 188):

ecossistema, nas relações entre os ecossistemas. A tensão dinâmica entre homeostase e variabilidade é a concepção mais aceita para explicar o fenômeno biológico - a tensão biológica entre conservação e variabilidade - base ontogênica da diversidade -, em termos paradigmáticos, em muito se assemelha às díades permanência / mudança na área de sócio-histórica, tempo histórico / tempo messiânico de Benjamim, aos momentos pulsionais de autoconservação da vida / Eros de Freud, pela disciplina apolínea / criatividade dionisíaca de Nietzsche (Enrique Dussel, [1998] 2000, p. 337, 348 e 356) -: a heterose é fundamental para a adaptação do indivíduo – daí a importância da reprodução sexuada e da mutação gênica; a variabilidade genética tornou-se uma necessidade para explicar o processo adaptativo e de sobrevivência de uma determinada população em um ambiente natural; a diversidade é fundamental para a permanência equilibrada de um ecossistema; a diversidade de ecossistemas é responsável pelo equilíbrio planetário, sendo este dependente do fornecimento permanente da energia solar.

“O homem é são, na medida em que é normativo em relação às flutuações de seu meio”.

Essas observações, em uma pretensa comparação epistemológica – e, de antemão, afirmo, limitada também pelo antropomorfismo exacerbado -, poderiam indicar um movimento de superar a abordagem ontológica limitada no sentido de uma busca de respostas mais convincentes, considerando as exterioridades dos sistemas, construindo os conceitos de regulação, homeostase, equilíbrio dinâmico e aberto, a partir das “políticas” das trocas entre sistemas e níveis de complexidade biológicos, ou seja, a compreensão se dá a partir da análise da interdependência de uma “ética” da natureza aberta à infinitude do fenômeno vida e base para a construção da bioética contemporânea.

De todo esse recorte específico para um campo da ciência, é importante abordar criticamente o processo de construção da ciência a partir da história e da filosofia de uma área do conhecimento, a partir do contexto sociocultural e econômico, fundamentais para compreender a produção da comunidade científica. A racionalidade instrumental da ênfase pragmática e utilitarista dos produtos não é suficiente para uma compreensão efetiva da prática epistemológica científica,²¹ portanto, não permite o acesso ao que hoje diferentes matizes da Filosofia e da História denominam de ciência.

Além disso, na contemporaneidade, há uma distribuição social do “capital cultural” científico pela mídia que, muitas vezes, atua e interfere de forma mais significativa no cotidiano comunitário do que a abordagem epistemológica ritualista e ilustrativa, via de regra, recorrente no cotidiano pedagógico da instituição escolar. Como destaca Sacristán ([1998] 1999, p.126 e 127):

“Neste processo universal de impregnação etnocientífica [relação entre conhecimento científico e senso comum] da sabedoria comum, o papel das instituições escolares sofre alterações. Dentro de uma sociedade com grande fluxo de informações, o domínio do conhecimento especializado, articulado, disciplinar ou científico transcende para importantes e amplas camadas da população e já não tem nos canais escolares os únicos caminhos de sua propagação, nem sequer como um dos mais importantes para essa função. (...) A instituição escolar

²¹ “As condições externas que os fatos da experiência colocam (ao cientista) não lhe permitem, ao erigir seu mundo conceitual, que ele se prenda em demasia a um dado sistema epistemológico. Em consequência, o cientista aparecerá, aos olhos do epistemologista que se prenda a um sistema, com oportunista inescrupuloso...” (Albert Einstein, apud Paul FEYERABEND, [1975] 1993, p. 24).

‘ilustradora’ e o corpo docente deixam de ser fonte essencial da transformação do senso comum”.

Assumir exclusivamente a racionalidade instrumental para negar a importância e o papel filosófico, ético e político da razão e dos construtos da ciência – como defendem alguns -, é impossibilitar o acesso e a participação do cidadão na realidade atual, hoje ufanisticamente chamada de “sociedade do conhecimento” – denominação fetichista para o sistema-mundo do capitalismo globalizado (Casali, 1995, p. 253). É, em outras palavras, reforçar, ideologicamente, o elitismo vigente, na medida em que reserva a poucos a possibilidade de se apropriar do conhecimento sistematizado que contribui significativamente para a construção dessa realidade.²² Nesse sentido, a defesa de uma pedagogia crítica implicaria em promover práticas curriculares que possibilitassem:

“a) Abordar de forma aberta, não-determinista, a relação entre conhecimento elaborado e sujeito, em que o poder de imposição da ciência sobre os não-científicos desaparece; b) Compreender essa transformação do sujeito como esclarecimento do seu senso comum, como teoria crítica que abra os conteúdos da própria consciência e da reflexão de primeiro nível à discussão, destruindo as barreiras que ocultam a deformação ideológica, abrindo-lhe caminhos para a sua emancipação pessoal e para a liberação social a partir de um discurso que desvenda a realidade de maneira mais rigorosa” (SACRISTÁN, [1998] 1999, p. 124).

Porém, toda essa discussão e suas conseqüências sociais, passam ao largo dos tópicos priorizados pelos livros didáticos e dificilmente são abordadas pelos professores do ensino da área. Pelo contrário, toda a abordagem está voltada aos produtos científicos depositados sobre os educandos com a

²² Como esclarece DUSSEL (1995, p. 154 e 155), no diálogo que mantém com Rorty sobre a importância da razão na Filosofia da Libertação: “(...) creio que o diálogo [com o oprimido] poderia continuar [após a pergunta: ‘Você está sofrendo?’] de maneira honesta e séria graças a duas perguntas; a primeira: ‘Por que sofre?’ e a segunda, inevitável se a solidariedade de Rorty fosse séria: ‘Como poderia te ajudar?’. Só que, para alguém fazer essas duas perguntas de maneira honesta e séria, é preciso que esteja disposto a ‘entender’, a ‘compreender’, a ‘raciocinar’ sobre o que o Outro me disser. Será preciso utilizar a ‘razão’ para interpretar um ‘significado’, um ‘referente’. Além do mais, a descrição do tipo e da causa (do porquê) do sofrimento exige que, partindo das estruturas pessoais, privadas, (ontogenéticas ou biográficas), examinemos as estruturas sociais e históricas, públicas (filogenéticas ou econômico - políticas). É nesse ponto que precisamos concordar com Rorty em abandonar o mero ‘diálogo’, a fim de nos comprometermos com a utilização prática da razão. (...) qualquer diálogo [com marginalizados pelo capitalismo periférico] não consegue evitar esse tema: ‘Tenho fome! Ajuda-me!’ a conseqüência necessária é a solidariedade, em forma de atuação, em forma de política, em forma de razão estratégica e tática, iniciada como ato de comunicação (segundo Habermas), como cara-a-cara (segundo Lévinas) e partindo da utopia enquanto idéia reguladora ou situação transcendental da ‘Comunidade de pessoas livres’, de Marx”.

pretensão de que assimilem conceitos científicos construídos como a descoberta de uma verdade neutra - como enfatiza Cortella (1998, p. 55 e seguintes) -, e, simultaneamente, concepções ontológicas, fundamentadas em uma ética helênica e eurocêntrica, a partir da totalidade instituída que vitima, negando o direito à vida em suas diferentes dimensões, toda a comunidade escolar. Com denúncia Giroux ([1983] 1986, na nota da p. 154):

“Uma teoria de resistência é central ao desenvolvimento de uma pedagogia radical porque indica às práticas sociais nas escolas, que são organizadas em torno de princípios hegemônicos e da mistura de práticas acomodativas e resistentes que os acompanham. (...) aponta para o currículo hegemônico e seus corpos hierarquicamente organizados de conhecimento, particularmente a maneira pela qual o conhecimento da classe trabalhadora é marginalizado”.

Costa (2000, p. 200) caracteriza, em Lévinas, o pensamento ético capaz de anunciar as ações transformadoras dessas situações de sofrimento e opressão:

“Lévinas parte da corporalidade humana vivente e pulsante. (...) Uma corporalidade vulnerável que pode tornar-se vítima que sofre da barbárie de uma civilização cujo pensar e agir estão fundados no ser. A vida humana está sempre em risco diante da estreiteza das totalidades e dos universalismos sem freio. O Ocidente moderno (...), em sua decadência, produz vítimas. Lévinas pensa a partir das vítimas que aparecem no face-a-face como o rosto do outro e propõe um diferentemente de ser, corporal e pulsante, que sofre e é vitimado, mas que é, ao mesmo tempo, pré-originariamente sensível e ético. Para Lévinas é justamente aí que se deverá radicar a pré-originariedade de um novo pensamento e de uma nova ação humanos. Pensamentos e ação que sejam capazes de forjar uma sociedade na qual, de acordo com as palavras de Hinkelammert, ‘caibam todos’, sem excluídos e sem vitimados, na concepção de Lévinas, uma sociedade justa”.

Uma ética com pretensão universal, necessariamente, precisa estar fundamentada na práxis da crítica material, econômica, sócio-histórica e cultural (Dussel, [1998] 2000, p. 301). Só a partir dessa ética e dessa racionalidade críticas é possível apreender a negação a que a vida humana está submetida no sistema vigente, cujo ponto de partida encontra-se na expressão do sofrimento pelas vítimas. É justamente a construção da ética – crítica no processo analético - que propicia a conscientização, subsumindo as racionalidades historicamente construídas e superando-as na positividade do eticamente factível a partir da práxis da transformação libertadora.

Como explicita Dussel ([1974] 1986, p.196), esse movimento analético caracteriza-se por:

“Tratar-se de um método (...) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que con-fiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria. O método dia-lético é a expansão dominadora da totalidade desde si; a passagem da potência para o ato de ‘o mesmo’. O método ana-lético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para ‘servi-lo’ criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dia-lética; tinha, porém, razão Feuerbach ao dizer que ‘a verdadeira dialética’ (há, pois, uma falsa) parte do diálogo do outro e não do ‘pensador solitário consigo mesmo’. A verdadeira dia-lética tem um ponto de apoio ana-lético (é um movimento ana-dia-lético); enquanto a falsa, a dominadora e imoral dialética é simplesmente um movimento conquistador: dia-lético”.

No contexto curricular contemporâneo, a questão ética pode, então, ser traduzida como uma constante tensão entre a perspectiva educacional ontológica e a discussão no campo da política da prática pedagógica concreta. Somente as ações ético-críticas factíveis são capazes de desencadear a práxis dialógica, problematizando a realidade material desumana, conscientizando pela construção do conhecimento pertinente, teorizando e atuando coletivamente para a transformação emancipatória dessa realidade injusta. É justamente nesse campo das proposições curriculares críticas e eticamente factíveis que se inscreve o projeto de pesquisa que venho procurando desenvolver.

Dussel ([1998] 2000, p.469), ao abordar critérios e princípios éticos para a construção crítica da validade no discurso comunitário, destaca a importância de buscar, através de um diálogo simétrico entre os sujeitos, o consenso crítico na perspectiva de:

“1) ‘interpretar’, ‘compreender’ ou ‘explicar’ as ‘causas’ materiais, formais ou instrumentais da ‘negatividade’ dessas vítimas, e 2) ‘desenvolver’ criticamente as alternativas materiais, formais e instrumentais ‘positivas’ da utopia e projeto possíveis. (...) Este processo comunitário da ‘consciência crítico-ética’ (diferenciando a ‘consciência ética’ ou crítica que ouve os gritos do pobre e a ‘consciência moral’ que aplica os princípios morais do sistema vigente) é cumprido antes que ninguém pela própria subjetividade da vítima (origem última monológica da conscientização à la Paulo Freire sempre comunitária) a partir do horizonte intersubjetivo das vítimas, do sujeito histórico-social, do próprio povo oprimido e/ou excluído”.

Entretanto, deve-se destacar que interpretar, compreender e servir não podem ser concebidos como concordar, pois, como destaca Bakhtin ([1930] 1995, p. 132):

“A compreensão é uma forma de diálogo (...) Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”.

Nesse sentido, é importante enfatizar que, embora partam de objetos, perspectivas e contextos de análise distintos, tanto o diálogo presente em Freire e Dussel, quanto o dialogismo de Bakhtin, apresentam interseções e congruências significativas. Entretanto, dentre as diferenças, cabe, inicialmente, destacar que a concepção de diálogo em Freire e Dussel é a de um diálogo face-a-face – como citado anteriormente, posicionamento ético de Lévinas, fundamental para a ética da libertação de Dussel -, e o dialogismo em Bakhtin diz respeito, sinteticamente, como apresenta Amorim (2001, p. 139 e 140):

“(...) não é a presença física de dois locutores e de dois enunciados que constitui o princípio dialógico, mas sim a presença de duas ou mais vozes no interior de um mesmo enunciado de um mesmo locutor. Ou, dito de outra maneira, a presença de dois contextos de enunciação para uma mesma palavra enunciada”.

Destaca ainda a autora, na mesma obra, a respeito da concepção de diálogo em Bakhtin ser um conceito espacial, muito mais uma contextualidade – situacionalidade para Freire ([1968] 1988, p. 101) -, e não temporal:

“O dialogismo de um enunciado é um acontecimento; (...) Para se tornarem dialógicas é preciso que essas relações [lógicas e semânticas] se encarnem: transformem-se em enunciado em um dado contexto de enunciação. (...) a relação dialógica não é dialética. (...) O mundo polifônico é concebido antes no espaço que no tempo. E ainda, (...) somos levados a crer que esses termos [polifonia e dialogismo] se equivalem” (AMORIM, 2001, p. 140 e 141).

Entretanto, para as análises que apresentamos, são relevantes alguns dos conceitos bakhtinianos que Geraldi (2003, p. 42 e seguintes) utiliza para categorizar as concepções de “alteridade” e de “dialogia” na obra do autor:

1. Um “excedente de visão” – o “outro” nos vendo como um todo que não somos capazes de dominar, uma “exotopia”, “(...) Este acontecimento nos mostra a nossa incompletude e constitui o “outro” como o único lugar possível de uma completude sempre impossível”;
2. uma “memória do futuro” – “(...) o próprio sujeito desloca-se, no tempo, e estabelece no futuro a razão de ser da sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre orientadas pelo sentido que lhe concede a razão perpetuamente situada à frente”;
3. um “cálculo de possibilidades” – “(...) Decidimos por um ou

outro caminho a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado”; 4. um “acabamento” – “(...) No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. Ávida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução”.

A partir dessa caracterização, dentre outras, podemos considerar que há relações pertinentes entre os posicionamentos epistemológicos de Freire e Dussel com os assumidos por Bakhtin. Sem pretender realizar uma análise mais profunda, podemos afirmar que nas duas perspectivas o conceito de ser mais é inerente à alteridade, à postura ética da incompletude – ou do inacabamento –, à perspectiva de uma exotopia analética transitiva, em busca de sucessivas totalizações, a intersubjetividade como uma interdependência epistemológica, etc., podem dialogar a partir também de convergências, para além das contrapalavras anteriormente mencionadas. Como afirma Freire ([1968] 1988, p. 82):

“Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo”.

É pertinente, ainda, trazer alguns esclarecimentos sobre como Freire concebe o diálogo. Em outras obras,²³ afirma:

“(...) penso que deveríamos entender o ‘diálogo’ não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. (...) Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (...) Por outro lado, nós, seres humanos, sabemos que sabemos,

²³ Basicamente, em todas as obras consultadas de Freire há referências à categoria diálogo ou dialogicidade. Fiz destaques de apenas duas por considerar as citações mais pertinentes à análise desenvolvida.

e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (...) A educação dialógica é uma posição epistemológica. (...) O diálogo não existe num vácuo político. (...) O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE & SHOR, 1987, excertos das p. 122-127).

O conceito bakhtiniano de polifonia, em que o enunciado de cada sujeito é concebido como uma fala historicamente construída - filogeneticamente eivada de vozes e ideologias inconclusas, prenas de possibilidades -, pode ser uma contribuição importante e promissora para aqueles que tentam trilhar o caminho da prática dialógica, metodologia político-pedagógica freiriana. Em uma simples exemplificação, a partir do Capítulo III da obra “Pedagogia do oprimido”, Freire ([1968] 1988) diz que tanto a análise das visões de mundo - pronúncias que permeiam os enunciados dos temas geradores (p. 93), ponto de partida para o processo de “descodificação” da realidade opressora vivenciada (p. 104) -, quanto o momento epistemológico de realizar a “redução temática” (p. 115) – momentos curriculares da prática político-pedagógica da pedagogia libertadora -, podem ser aprofundados a partir das contribuições bakhtinianas para a práxis ético-crítica aberta da dialogicidade emancipatória. É nesse posicionamento ético-crítico de diferenciação que a incompletude dos sujeitos estabelece uma relação de interdependência mútua, uma busca constante e esperançosa do outro, da contrapalavra distinta compartilhada, que se constitui, na história, a dialogicidade crítica e negativa. Pois, como observa Nobre (1998, p. 139) a respeito do conceito adorniano de experiência na Dialética Negativa:

“Adorno sustenta que a dialética ‘não tem seu teor de experiência no princípio de identidade, mas sim na resistência do outro contra a identidade”.

Em síntese, o que se busca é, portanto, um processo praxiológico e coletivo de superação na ação educativa que parta da “negatividade das vítimas”, desalienando e construindo um saber-fazer humanizador. Tanto o discurso quanto a prática pedagógica são fundamentados por posicionamentos ético-políticos. Mas a prática é o acontecimento ético-político por excelência.

Cabe-nos indagar como obter essa coerência ético-política entre a prática e o discurso pedagógico, mas não no sentido do discurso para a prática, e sim o contrário, da prática para o discurso. Ou seja, a prática deve ser o acontecimento revelador do discurso ético-político, do compromisso, das intencionalidades, e não, como corriqueiramente acontece na tradição oral do educador, um aspecto secundário de um discurso educacional justificador.

Tomando a prática como objeto pedagógico crítico, revelam-se conflitos, tensões e intenções. Suas contradições é que nos permitem replanejá-la, construir novas ações. Assim, se a prática pedagógica, como prática política, pressupõe um “por quê” se ensina, consubstanciado no “para quem” e “para que”, tais pressupostos se revelam nas concretudes do sobre “o quê”, do “como” e do “com quem” se faz o processo ensino-aprendizagem: o discurso pode ser contundente, mas a contradição está na prática.

Concebo a pedagogia popular crítica como uma ação ético-política, uma intencionalidade concretizada na prática que, a partir de uma racionalidade problematizadora, orienta o fazer comprometido com a humanização e com ela coerente. O fazer que organiza esse percurso é a meta curricular que persigo. Portanto, trata-se de uma reflexão intencionalmente fundamentada na indignação e denúncia da desumanização vigente, esperançosa.

O que se busca é o estabelecimento de uma desconfiança permanente das positivities discursivas que permeiam a práxis educacional, concebendo esse ceticismo como criticidade elucidativa das aparências e sombras das práticas curriculares. O presente contexto de realidade educacional, que reflete muito a barbárie econômica e sociocultural, exige um método eticamente comprometido com a destrutividade das positivities ideológicas nefastas, estritamente reprodutivistas e amplificadoras de uma proposta civilizatória que, em nome de um bem educacional universalizado irrefutável, busca legitimidade na desumanização praticada.

É, portanto, nosso anseio singrar pela construção curricular concreta que se contraponha a essa perspectiva dogmática que culpabiliza as vítimas pelos seus próprios sofrimentos e “possíveis fracassos”. Para tanto, a conjuntura educacional nos faz crer na exigência de uma continuidade do posicionamento pedagógico ético-crítico, negativo, que liberte os sujeitos das falsas ilusões das vivências educacionais fugazes e aparentes, devolvendo-lhes o direito à esperança da transformação social, de submeter as “ilusões da identidade” entre conceito e conceituado às necessidades emancipatórias.²⁴

²⁴ A esse respeito consultar Marcos NOBRE (1998, p. 162).

Como ressalta Horkheimer (1980, p. 156):

“Por maior que seja a ação recíproca entre teoria crítica e ciências especializadas, em cujo progresso aquela teoria tem que se orientar constantemente e sobre o qual ela exerce uma influência liberadora e impulsionadora há setenta anos, a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”.

2 – os sentidos da negatividade à Sombra das práticas Curriculares

“Toda colaboração, todo humanitarismo por trato e envolvimento é mera máscara para a aceitação tácita do que é desumano. É com o sofrimento dos homens que se deve ser solidário: o menor passo no sentido de diverti-los é um passo para enrijecer o sofrimento”. (ADORNO, [1951] 1993, p.20)

Falar em negatividade na pedagogia contemporânea pode soar para muitos como retrocesso, um discurso anacrônico, há muito superado na Educação, últimos suspiros da decadente e moribunda modernidade. O correto seria abordar as positivities, o bem intrínseco, conotativo ao projeto educacional, o contingencialmente afirmativo. Entretanto, na prática curricular, aprendi a desconfiar do discurso do bem, das obviedades benéficas das pedagogias. Quando me deparo com dificuldades curriculares, com situações de desumanização, desconfio sempre das positivities educacionais que as justificam. Ou seja, resisto a abandonar os pressupostos críticos como referência para a análise da realidade educacional, resisto a deixar as “velhas categorias do negativo”²⁵ para orientar minha ação político-pedagógica, pois elas continuam a me responder às necessidades práticas melhor do que as positivities legitimadoras dos poderes educacionais instituídos.

“(…) Desde a simples ordem que supõe que a ação em si mesma tenha um propósito, assumindo valores e motivos coletivos, até a ação dirigida por normas éticas que envolvem critérios conscientes para discernir entre as alternativas e compromissos com as mais convenientes, há toda uma hierarquização do impulso dinâmico da ação. A aspiração a uma racionalidade ética seria expressada na busca que a ordem conata, ou seja congênita, que as atividades têm fosse explicitamente desejada de acordo com a aceitação de certas normas. Mas a prática é mais complexa e nem sempre tão coerente” (SACRISTÁN, [1998] 1999, p. 39).

²⁵ Divergindo da sugestão proposta por Michel Foucault (1977, apud Tomaz. T SILVA., 1999, p.121). Entre o ponto de vista epistemológico do olhar pan-óptico foucaultiano e a exotopia bakhtiniana, ético-criticamente, escolho a última.

Refletir sobre as dificuldades práticas de uma proposta pedagógica é, na verdade, procurar contribuir, criticamente, para viabilizá-la, pois da discussão sobre suas intenções e seus limites práticos, surgem e se efetivam movimentos educacionais inovadores. Atuar no campo da prática curricular, acompanhando a elaboração e a implementação de políticas educacionais, vem sendo minha preocupação central, tanto como objeto da presente investigação quanto na atividade profissional, no assessoramento de movimentos de reorientação curricular na escola pública, desencadeados por Secretarias Municipais de Educação de Administrações Populares. Por meio de análises coletivas das práticas vigentes, tensiona-se a partir dos princípios e diretrizes de uma pedagogia ético-crítica, apreendendo os porquês dos limites dessas práticas, procura-se fomentar propostas educacionais que reorientem e reorganizem os fazeres curriculares. Portanto, partir das dificuldades observadas pela comunidade escolar nas práticas pedagógicas cotidianas, apreender coletivamente suas motivações, interesses e significados, interpolar discursos e fazeres, são procedimentos recorrentes dos movimentos de reorientação curricular para a construção crítica de práticas educacionais alternativas.

Nesse sentido, concordo com a caracterização do posicionamento crítico que o pesquisador deve assumir de Sacristán ([1998] 1999, p. 25):

“A perspectiva da teoria crítica (...) estabelece que a prática esconde interesses ocultos que obstaculizam a participação em condições de igualdade dos seres humanos, sendo missão do conhecimento descobrir essa situação de falseamento. (...) impõe ao conhecimento teórico a função de ser iluminador das condições que produzem a realidade, desmascarador das injustiças, das relações de domínio e de desigualdade, da alienação das pessoas, das limitações ao desenvolvimento das possibilidades de expansão das potencialidades humanas. Ao estimular-se e auxiliar a conscientização, os agentes da prática se desalienam, e a emancipação para uma realidade mais justa pode começar o seu curso. É a função nitidamente política da teoria sobre a prática perante a qual o teórico e o pesquisador adquirem uma responsabilidade clara”.

Dentre as dificuldades observadas nesses acompanhamentos, cabe destacar a presença recorrente de positivities permeando mentalidades e espíritos curriculares. Perpassando níveis e modalidades de ensino, macro e micropolíticas curriculares, apresentam-se como regularidades que, fundamentadas em um humanismo civilizatório ordinário - muitas vezes, orientado por diferentes matizes político-filosóficas -, afloram intermitentemente, tanto no plano teórico quanto no prático, como valor educacional

incontestável, quase instintivo, manifestação moralista a favor da aspiração pedagógica incondicional pelo bem.

Para mim, essa hegemonia da positividade revela-se como um limite à implementação de uma práxis pedagógica crítica, uma interdição concreta dos sujeitos e dos momentos de apreensão e reconstrução da prática curricular, referendadas nas dinâmicas culturais da escola. Discursos balizados por promessas humanistas difusas, tendo em um “bem universal” sua intencionalidade, legitimam as práticas desenvolvidas, “verdades curriculares incontestáveis”. Jameson ([1990] 1997, p. 36 e 38), citando a Dialética Negativa de Adorno, destaca:

“A identidade se revela antes como zona de indiferenciação entre a psicologia e a lógica dentro do próprio idealismo. (...) [a ideologia] realiza seu trabalho secreto dentro da própria construção fundacional de algo afirmado como primeiro ou primário (não importa qual o conteúdo do último), no interior da identidade implícita entre conceito e a coisa, o que justifica o mundo tal como é, mesmo quando uma doutrina prega sumariamente a dependência da consciência em relação ao ser”.

No plano político, a defesa irrefutável de procedimentos educacionais envolvendo o controle reducionista da dinâmica pedagógica e curricular e a busca da padronização identitária de comportamentos morais, até mesmo a justificativa para a perpetuação de determinados conteúdos e metodologias escolares, têm legitimidade para a homogeneização, independentemente da diversidade de contextos e realidades. Apple, citando Bobbitt, vai realçar como a homogeneidade social é uma das funções históricas da escola e, especificamente, do currículo. Para desenvolver a consciência de grupo no currículo, Bobbitt sugere:

“Como desenvolver um sentimento genuíno de pertencer a um grupo social, quer grande quer pequeno? Parece haver apenas um método, e este é: pensar, sentir e agir com o grupo como fazendo parte dele, à medida que ele vai exercendo suas atividades e se esforça por atingir os seus fins. Os indivíduos fundem-se em pequenos grupos coesos, os pequenos grupos divergentes fundem-se no grande grupo de cooperação interior, quando atuam juntos para fins comuns, com visão comum e com juízo unificado” (BOBBITT, apud Apple, 1999, p.121).

Noutras palavras, a certeza inerente às positivities desse espírito, que fundamenta essa forma de conceber o fazer educacional - mais especificamente o próprio currículo -, é necessária para desconsiderar, ou mesmo negar, a negatividade humana como objeto de estudo da prática educacional no próprio ato de educar e em qualquer outro plano da realidade

concreta. Portanto, observar a valoração negativa dispensada ao conflito nas práticas escolares é uma das formas de estabelecer a legitimidade da ordem sociocultural e econômica vigente. Apple (1999, p. 144), discorrendo sobre as práticas que instituem o currículo oculto nas escolas, destaca a ausência proposital do conflito nas abordagens curriculares, afirmando:

“Uma suposição básica parece ser a de que o conflito entre grupos de pessoas é inerente e fundamentalmente mau e que nos deveríamos esforçar para o eliminar dentro do quadro estabelecido das instituições, em vez de ver o conflito e a contradição como ‘forças propulsoras’ da sociedade”.

Ainda, na mesma obra, Apple vai destacar como a prática de ensino das Ciências Sociais e Naturais desconsideram os conflitos pessoais, socioculturais e políticos inerentes à história da produção das comunidades científicas, optando por apresentar abordagens consensuais das teorias científicas. Em consonância com a abordagem epistemológica kuhniana, destaca a importância dos conflitos para o desenvolvimento científico ocasionada pela introdução de um novo paradigma na comunidade, contudo,

“Nas escolas, o trabalho científico está sempre ligado aos padrões aceitos como válidos e é visto (e ensinado) como estando sempre sujeito à verificação empírica sem influências externas, quer pessoais quer políticas. (...) Pelo fato de o consenso científico se revelar constantemente, não se permite que os estudantes vejam que, sem discordância e controvérsia, a ciência não avançaria ou então avançaria mas a um ritmo mais lento” (APPLE, 1999, p. 146).

Ou seja, trata-se de excluir do currículo qualquer menção às dimensões negativas, não discutir ou analisar as práticas materiais e socioculturais desumanizadoras na implementação e na orientação das atividades escolares. A indiferença consciente à negatividade concreta das condições de vida dos sujeitos fica à sombra, encoberta pela positividade desse espírito curricular. Adorno observa em “Dialética negativa” (apud Zuin et alii, 1999, p. 92):

“Toda dor e toda negatividade, motor do pensamento dialético, são múltiplas mediações, frequentemente figura do físico tornado irreconhecível, assim como toda felicidade inclina-se à satisfação sensível e nela assume objetividade”.

E, como complementa Zuin et alii (1999, p. 92):

“O sofrimento é a expressão de objetividade que pesa sobre o sujeito”.

Assim, independentemente dos sujeitos e das especificidades dos contextos, observa-se na rotina discursiva da escola uma exacerbação de positivities, instituindo práticas nem sempre tão coerentes com os princípios humanistas proclamados. Muitas vezes, o sofrimento e as necessidades materiais, a humilhação sociocultural e o desprezo epistemológico são relativizados, secundarizados, ou mesmo considerados exigências corretivas para o êxito dos objetivos humanistas das positivities pedagógicas. É o incontestável “primado do bem”, que fundamenta a positividade rousseauiana da prática educacional negativa.

Tenho presenciado práticas curriculares que exemplificam bem essas considerações. É o caso dos recorrentes comportamentos disciplinadores: a proibição do uso de bonés pelos meninos, ou de minissaias pelas meninas, momentos da rotina escolar que revelam bem a positividade de espíritos e mentalidades. Outra situação significativa observada diz respeito ao momento de escolha dos conteúdos escolares - conhecimentos sistematizados - que comporão as programações das diferentes disciplinas.

Mas, voltemos às falas, pois, como afirma Geraldi, ao comentar Bakhtin:

“[as línguas] não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. (...) Enquanto ‘instrumentos’ próprios construídos nesse processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepitível, do insolúvel, mostrando sua vocação para a mudança” (GERALDI, 2003, p. 48).

Trilhando por entre vozes e práticas de professores, nos processos de construção curricular acompanhados, procurarei sintetizar nas citações abaixo, empecilhos recorrentes de educadores ao negativo significativo, revelando a origem das renúncias às mudanças curriculares.

“Não gosto quando meus alunos começam a contar aquelas ‘desgraças’ da vidinha deles. Vou logo mudando de assunto. Começo a cuidar da lição.” Porto Alegre, 1998.
--

“Nesta comunidade não tem jeito. Você não conhece. Aqui o pessoal é muito ignorante. Escola aqui é só um paliativo, uma coisinha pra dar uma folga pra miséria deles. Eles vêm, aprendem qualquer coisa, comem e vão viver do jeito que estão acostumados. É assim. Mas sabe que eles gostam?” Criciúma, 2001.
--

“Aqui tem que ser no berro, senão ninguém escuta. É a forma deles se comunicarem. Temos que respeitar.” São Paulo, 2001.
--

“Quando percebo que meus alunos estão com fome ou frio, canto uma musiquinha antes de começar a aula para ver se eles esquecem dessas coisas ruins e se concentram nas aulas” Angra dos Reis, 1998.

“Eu considero a realidade dos meus alunos. Eu os preparo para ser alguém, para passar no vestibular” Porto Alegre, 2000.

“Sempre fui um professor problematizador. Antes de começar a aula deixo os alunos falarem aquele monte de ‘abóboras’ que eles gostam. Aí começo com os conteúdos.” São Paulo, 1991.

“Por que trabalhar com temas geradores e falas significativas da comunidade se ambas abordam problemas e dificuldades vivenciadas, conflitos e sofrimentos? Isso não é papel da escola, mas sim das autoridades. Nós não podemos fazer nada. A educação precisa trabalhar com o que é bom, com o sonho, com a imaginação das crianças, dos alunos. É pensando no bem que eles ficam calminhos” Chapecó, 2000.

“Detesto trabalhar nesta escola. Aqui só tem pobre. Eles não têm nada, não trazem nada de casa, não dá pra trabalhar, ninguém faz nada e ainda não tomam banho, cheiram mal. Não nasci pra isso” Professora do NAE 6 - SME-SP/ 2001.

O cotidiano escolar revela uma infinidade de falas e situações, mas acredito que essas mencionadas sejam suficientes para caracterizar como as realidades dos alunos, das comunidades, são constantemente relegadas, desconsideradas em suas diferentes vivências e contextos, nos seus planos obtusos do real, em suas dimensões existenciais negativas. Um simples exercício de distanciamento e de análise problematizadora dessas falas bastaria para revelar que as condições materiais, culturais e sociais concretas que interagem na constituição dos sujeitos - e, portanto, os próprios sujeitos -, não fazem parte das positivities proclamadas, são veementemente ignoradas e rejeitadas em nome de verdades identitárias falseadas pelos projetos educacionais. E, como destaca Nobre (1998, p.158) a respeito da concepção de Adorno, em “Dialética negativa”:

“O estado falso é o estado de identidade, a absorção do conceituado no conceito”.

Em síntese, só um estado falso de realidade é capaz de servir de referência para legitimar ideologicamente tais positivities apriorísticas da prática educativa hegemônica. O uso irrestrito dessa positividade discursiva busca, acriticamente, legitimar práticas curriculares arraigadas na tradição sociocultural escolar, presente tanto nas propostas educacionais convencionais quanto em muitos projetos pretensamente inovadores ou reformistas. Desconsideram a materialidade da vida comunitária, generalizam e homogeneizam comportamentos, conhecimentos e práticas, desqualificando sujeitos e contextos. Portanto, desse discurso educacional fundamentado na positividade emanam atividades curriculares que negam sujeitos e contextos e, ao mesmo tempo é construída uma verdade positiva desumanizadora.

Evidentemente, tal comprometimento não se deve simplesmente a um processo passivo de incorporação cultural, há sentidos e significados historicamente construídos nas tradições escolar e comunitária. É importante considerar que a incapacidade dessas tradições em lidar com os conflitos por elas gerados na construção da realidade educacional não propiciou movimentos que as questionassem e a elas fizessem resistência. Não podemos esquecer também a prevalência dos interesses e intencionalidades das políticas educacionais de conservar essa inércia nas heranças culturais.

Entretanto, a recorrência dessa política cultural escolar, simplista e monológica nas palavras de Bakhtin, apesar de construída a partir do pressuposto de uma positividade inata da atividade educativa explicitada pelo discurso tradicional - positividade moto-contínua -, necessita constantemente ampliar seus domínios, destituir de sentido e de legitimidade as diferentes formas de resistência que a prática curricular concreta suscita, procurando inviabilizar qualquer projeto político-pedagógico que questione e, assim, propicie práticas críticas de recriação sociocultural. Esse esforço pela manutenção da hegemonia educacional ocorre também pela incorporação no discurso das propostas educacionais que a ela se contrapõem, aquelas que denunciam, explícita ou implicitamente, a negatividade material e sociocultural presentes na prática pedagógica do currículo oficial.

Uma análise documental dos projetos pedagógicos das escolas públicas nas últimas décadas pode auxiliar a compreensão dessa disputa por sentidos e significados para a prática pedagógica. Há confusão entre propostas e paradigmas, uma busca incansável de educadores para incorporar no discurso, e tratar linearmente, tendências e projetos de diferentes matizes, origens e compromissos político-pedagógicos. “Formar cidadãos críticos”, “Partir da realidade dos alunos”, “Práticas dialógicas”, “Conteúdos pertinentes aos alunos”, tornaram-se expressões triviais, lugar-comum, retórica recorrente dos projetos pedagógicos de escolas públicas, disputando, lado a lado, espaço com proposições humanistas constitutivas de regimentos, programações e práticas pedagógicas díspares e contraditórias às promessas de criticidade.

Nesse contexto tenso de disputa na implementação dos projetos pedagógicos, em busca de consensos políticos mantenedores da hegemonia educacional, é fundamental enfatizar o esvaziamento de significados que sofreram muitas das categorias curriculares promotoras das transformações almejadas por projetos pedagógicos radicais. O empobrecimento dos sentidos revelados nas falas anteriormente expostas é

um bom exemplo do resultado das batalhas educacionais: práticas conservadoras eivadas de jargões críticos – “realidade, problematização, cultura e conhecimento locais” -, porém, utilizados na perspectiva de justificar posturas e procedimentos educacionais refratários aos pressupostos de uma teoria crítica.²⁶

Mas, que criticidade é essa em que não há lugar para a prática da não-identidade, para as diferenças entre concepção e realidade, para a desconfiança conceitual e para a incompletude do real? Como podemos denominar crítico um fazer curricular comprometido em reduzir todos e tudo a totalidades, à homogeneidade? Como podemos falar em priorizar emoções e sensações positivas quando a materialidade dos sujeitos, seus sofrimentos e as condições de sobrevivência são escamoteadas da prática educacional? Como chamar de práxis um discurso piegas que, argumentando a favor do humanismo universal idealista, fundamenta sua prática pedagógica em uma racionalidade instrumental reificadora? Como pode se comprometer com a criação e com o desenvolvimento humanos se fecha suas portas para refletir sobre as condições mínimas necessárias para a reprodução da vida, para sua recriação? Como podemos admitir a positividade discursiva, a sociabilidade como projeto educacional transformador se nela não cabe o questionamento da negatividade humana concreta?

Lembra-nos Gramsci em “Cadernos do cárcere” ([1999] 2001, v 1, p. 94):

“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise”.

Nesse sentido, cabem ainda as observações de Theodor W. Adorno ([1951] 1993, p.19):

“É de bom alvitre desconfiar de tudo que é ingênuo, descontraído, de todo descuidar-se que envolva condescendência em relação à prepotência do que existe. (...) A própria sociabilidade é participação na injustiça, na medida em que finge ser este mundo morto um mundo no qual ainda podemos conversar uns com os outros, e a palavra solta, sociável, contribui para perpetuar o silêncio, na medida em que as concessões feitas ao interlocutor o humilham de novo na pessoa que fala. O princípio mau, que sempre esteve escondido na afabilidade, desenvolve-se, no espírito igualitário, em direção à sua plena bestialidade. (...) Ajustando-nos à fraqueza dos oprimidos, confirmamos nesta fraqueza o pressuposto da dominação e desenvolvemos nós próprios a medida da grosseria,

²⁶ Alias, “crítico” é um verbete obrigatório tanto no glossário pedagógico conservador quanto no liberal, haja vista o destaque que tem nas concepções e nos objetivos centrais das publicações que referenciam esses projetos - sem dúvida, “formar cidadãos como sujeitos críticos” faz parte da preferência do mercado editorial da educação contemporânea.

obtusidade e brutalidade que é necessária para o exercício da dominação”.

Para desenvolver uma proposta educacional fundamentada em princípios e pressupostos críticos, humanizadores, não é suficiente uma retórica progressista, e sim buscar na práxis curricular respostas às dificuldades imanentes à realidade prática. Para tanto, precisamos romper com as tramas das análises estritamente pedagógicas, desnudando o isolamento faccioso da escola, apreender a prática educacional vigente como parte de um contexto sociocultural amplo, cooptada por um projeto político e filosófico de uma civilização decadente, e, ao mesmo tempo, constituir uma prática inovadora em movimento criativo, emancipador. Ou seja, se não pode haver dúvidas sobre a positividade da educação como exigência para o desenvolvimento do processo civilizacional de nossa sociedade, é fundamental compreender como essa concepção de educação civilizadora constrói práticas socioculturais e modos de pensar para, supostamente, cumprir e legitimar sua função humanizadora. Deve-se procurar sempre responder em que medida o paradigma educacional civilizacional, vigendo tacitamente pelas positivities reducionistas, corresponde a uma prática ética de um projeto efetivamente emancipador, crítico.

Entre a polissemia que envolve a concepção do que seja teoria crítica, para além da denúncia sociológica e política da crise epistêmica da racionalidade instrumental, faz-se necessário, entretanto, destacar algumas implicações gerais

para que a prática educacional possa ser filiada à teoria crítica. Embora em Giroux ([1983] 1986, p. 21-63) a temática receba uma análise mais pertinente e detalhada, a caracterização genérica do conceito de crítica na teoria crítica, realizada por Torres (2003), é suficiente para o que se pretende aqui enfatizar. Afirma Torres (2003, p. 110 e 111), citando vários autores:

“(...) a teoria crítica implica em várias dimensões. Trata-se de uma ciência humana, portanto, de uma ciência que provê uma abordagem humanística e antipositivista da teoria social. (...) de uma ciência histórica da sociedade, portanto, de uma forma de sociologia histórica. (...) trata-se de uma crítica sociocultural, que se preocupa com a teoria normativa, isto é, uma ‘teoria sobre valores e sobre o que deveria ser’. (...) Uma característica definitiva [da teoria crítica] é a sua natureza interdisciplinar (...) e a procura de (...) uma síntese que (...) pode ser realizada apenas por grupos coletivos(...) que almejam uma transformação social”.

Ao abordar uma sociologia política como aplicação da teoria crítica no âmbito educacional, o autor, embora faça ressalvas a algumas posições adotadas, destaca:

“Para a tradição da teoria crítica, a teoria não pode ser facilmente separada da prática, o que constitui uma premissa das perspectivas emergentes na sociologia da educação. (...) não se resume à extensão de uma crítica derivada da noção de filosofia negativa, mas constitui também um convite à mudança, contribuindo em nível macro, para aperfeiçoar a prática dos formuladores de políticas, (...) e, em nível micro, para melhorar tanto os resultados cognitivos quanto os não cognitivos do ensino e da aprendizagem” (TORRES, 2003, p. 112).

Em contrapartida, a permanência da desumanização no plano educacional depende, portanto, da construção dinâmica e constante do discurso legitimador do bem, ou seja, de sua positividade axiológica. A denúncia de tal contradição se dá pela desconstrução das ideologias dessas positivities, pela revelação de sua incapacidade e de seus limites em lidar com o concreto pedagógico, retirando seus

interesses das sombras, esclarecendo suas intencionalidades. Esse processo constante de desvelamento constitui a prática crítica a partir da negatividade:

“(...) a negatividade é constitutiva de todas as coisas finitas, e é o momento dialético genuíno de todas elas. (...) A negatividade que se encontra em todas as coisas é o prelúdio necessário à realidade delas. É um estado de privação que força o sujeito a procurar remédio. (...) O processo dialético tem sua força motivadora na pressão para superar a negatividade” (MARCUSE, [1941] 1978, p. 72 e 73).

Podemos afirmar que a negatividade – ou “negação determinada” a partir de Hegel, mas também em Marx, é a fundamentação metodológica da teoria crítica, pois, como afirma Smith (1989, apud Torres, 2003, p. 105), é:

“(...) o princípio de desenvolvimento que exhibe o movimento de uma categoria ou forma de consciência para outra. Ela constitui um método para se mover de uma etapa para outra que não é imposto externamente. (...) A lógica da negação determinada tem um aspecto tanto crítico quanto construtivo. Ela é crítica porque não aceita meramente o que um corpo de pensamento, um sistema filosófico, ou até mesmo uma cultura inteira dizem sobre si mesmos, mas está preocupada em confrontar aquele pensamento, sistema ou cultura com suas próprias tensões, incoerências e anomalias. Ela é construtiva porque a partir desta negação ou confrontação nos tornamos capazes de chegar a corpos de proposições e formas de vida cada vez mais completos, abrangentes e coerentes”.

Assim, reafirmo que o compromisso ético da educação passa, obrigatoriamente, pela crítica desveladora das intencionalidades efetivas das práticas socioculturais – revelando suas origens históricas e cismas -, e, ainda, pelo esforço de construir, coletivamente, práticas ético-críticas alternativas, resgatando o papel humanizador da educação, questionando as positivities na práxis curricular.

O que se segue é a tentativa de caracterizar manifestações dessa positividade na rotina curricular e o reconhecimento dos respectivos matizes político-filosóficos que as balizam no sentido de ser o início da construção de uma proposta educacional que efetive a crítica como práxis educacional popular.

Nesse sentido, sinteticamente, podemos voltar a Gramsci:

“Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de

hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos” (GRAMSCI, [1999] 2001, v 1, p. 104).

2.1 - O MOMENTO DA NEGATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO POPULAR CRÍTICO

“Tire o seu sorriso do caminho,
que eu quero passar com a minha dor
Hoje pra você eu sou espinho,
espinho não machuca a flor.”
“A flor e o espinho” (N. CAVAQUINHO)

NÃO HÁ DUVIDA SOBRE O CARÁTER ÉTICO QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA EDUCATIVA. UMA PREOCUPAÇÃO DE EDUCADORES COMPROMETIDOS COM A IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS CRÍTICOS DEVE SER RECONCEPTUALIZAR A FUNÇÃO DA NEGATIVIDADE NA PRÁTICA EDUCACIONAL HUMANIZADORA. “O ESPINHO NÃO MACHUCA A FLOR”, AO CONTRÁRIO, PROTEGE-A, POSSIBILITA O SEU FLORESCIMENTO, A REALIZAÇÃO HISTÓRICA DE SUA ESTÉTICA.

ENFRENTAR O DESAFIO ÉTICO DA PRÁTICA EDUCACIONAL PASSA PELA INSERÇÃO CRÍTICA DA NEGATIVIDADE COMO RECURSO EPISTEMOLÓGICO, OU SEJA, DEVE SER ENCARADO COMO UMA CATEGORIA CURRICULAR. EVIDENTEMENTE, TRATA-SE DE UMA EMPREITADA COMPLEXA NO PLANO DA REFLEXÃO TEÓRICA, E AINDA MAIS DIFÍCIL QUANDO CONSIDERADA REFERÊNCIA OBRIGATÓRIA PARA A SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR CRÍTICA, COMO ESBOÇADO NOS PARÁGRAFOS ANTERIORES. MESMO ASSIM - CORRENDO O RISCO DE TROPEÇAR NAS NOSSAS CURTAS PERNAS FILOSÓFICAS -, DEVEMOS ENFRENTAR O DESAFIO DE EXPOR NOSSOS LIMITES NA BUSCA DO ESCLARECIMENTO DOS SIGNIFICADOS DA NEGATIVIDADE NO EXERCÍCIO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO, COM PRETENSÕES ÉTICO-EMANCIPATÓRIAS.

Ao apontar alternativas à implementação dessa perspectiva educacional na prática da formação profissional dos educadores a partir do desenvolvimento concreto do currículo na escola na perspectiva da “reconstrução social”, Sacristán & Gómez ([1996] 1998, p. 378) chama atenção para o enfoque da “investigação-ação” apresentado por J. Elliott, sinteticamente, caracterizada pelo autor, da seguinte forma:

“A investigação/ação, que requer a participação de grupos, integrando participantes e observadores no processo de indagação e diálogo, é, para

Elliott, um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes ao necessitar um processo de reflexão cooperativa; ao focar a análise conjunta de meios e fins na prática; ao se propor a transformação da realidade da escola e da aula mediante a compreensão prévia e a participação dos professores/as no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das estratégias de mudança; ao colocar como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional, não apenas como marco de atuação, mas como importante fator causador de comportamentos e idéias; ao propiciar, enfim, um clima de aprendizagem profissional ‘baseado na compreensão da prática na aula e orientado para facilitar a compreensão e transformação da própria prática’”.

Cabe, inicialmente, destacar que qualquer perspectiva de positividade pressupõe sempre um elemento de apreciação negativo, um parâmetro de negatividade de realidade. Há sempre uma negatividade como referência da positividade expressa. A questão é saber de que negatividades e de onde estão falando. Restringindo a questão estritamente ao campo curricular, essa negatividade depende, evidentemente, do mirante axiológico - depende dos valores éticos, estéticos e políticos do observador da realidade educacional -, que pode ou não explicitar suas perspectivas, suas intenções e interesses ao se posicionar perante as práticas pedagógicas. Ao ocultar a negatividade que se toma como referência para a positividade educacional, ou ao não mencionar o lugar de onde se posiciona para conceber a negatividade, estamos, por um lado, implicitamente, propiciando ao conceito um relativismo sem limites, uma negatividade idiossincrática, esvaziada de ética, e, por outro, assumindo uma postura autoritária, impondo uma verdade irrefutável, idealizando uma representação de realidade para todos.²⁷ Giroux e McLaren (1995, p. 144 e 145), partindo da perspectiva de uma pedagogia crítica da representação, alertam:

“(...) existem pedagogias padronizadas que codificam a experiência e moldam a produção de significados de forma predizível e convencional e, ao fazê-lo, naturalizam o significado e as estruturas sociais e as formas culturais que contribuem para reproduzir esse significado. (...) a pedagogia crítica deve ser compreendida como um esforço deliberado para influenciar qual conhecimento e quais identidades são produzidas (e como são produzidas) no contexto de conjuntos particulares de práticas ideológicas e sociais. (...) As representações são sempre produzidas dentro de limites culturais e fronteiras teóricas e, como tal, estão

²⁷ Sobre o conceito psicossocial de representação (Serge Moscovici, 1961), consultar de Celso P. SÁ (1995, p. 19 e seguintes). Ver também José A. PEDRA ([1997] 2000), sobre as representações sociais no âmbito curricular.

necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder. (...) é necessário perguntar: A quais interesses servem as representações em questão? Dentro de um dado conjunto de representações, quem fala, para quem, e sob que condições? Onde podemos situar essas representações, ética e politicamente, com respeito a questões de justiça social e liberdade humana? Que princípios morais, éticos e ideológicos estruturam nossas reações a essas representações?”.

Portanto, não há como efetivar uma educação democrática em que a positividade desejada não seja construída a partir da explicitação das concepções de negatividade presentes nas representações que balizam os sujeitos envolvidos, em um constante diálogo axiológico sobre a ética que deve fundamentar a prática.

Como anteriormente destacado, a visão eurocêntrica é a representação que está mais ou menos implícita na maioria das manifestações das positivities educacionais contemporâneas, sistema-mundo ocidental, que baliza e determina o que pode e o que não pode ser considerado negativo ou positivo. É o poder do “mito fundador”²⁸ civilizacional europeu que se faz concreto. Ele discerne entre positivities e negatividades. Sua “visão de paraíso” determina que o bem esteja intrínseco à prática curricular, transformando a educação na expectativa mitológica de um “mundo sem mal”.²⁹ Ora, se na educação quisermos superar a condição histórica de ser o sonho do outro, do europeu, precisamos partir da negatividade que essa condição nos traz. Utilizando uma linguagem dusseliana, precisamos construir a nossa própria positividade, pois a materialidade da libertação se concretiza somente a partir das vozes das vítimas desse sistema-mundo dominador. Superar essa negatividade exógena seria o primeiro desafio de um projeto educacional crítico.

As implicações pedagógicas dessa educação eurocêntrica são evidenciadas em todos os níveis e planos da prática curricular.³⁰ A escolha de objetos de estudo desconsiderando sujeitos e contextos concretos de realidade, os critérios apriorísticos adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados que comporão o rol de conteúdos das disciplinas, as metodologias explanativas priorizadas no processo de ensino-aprendizagem, a organização de uma gramática escolar prescritiva, a submissão institucional do tempo-espaço pedagógico ao administrativo, são exemplos práticos dessa imposição cultural

²⁸ A partir de Marilena CHAUI (2000, p. 57 e seguintes).

²⁹ Ver Sergio Buarque de HOLANDA ([1955] 1996, p. 259 e seguintes).

³⁰ Ver Tomaz T. da SILVA & Antonio F.B. MOREIRA ([1994] 1995, p. 193), sobre o conceito pós-colonialista de representação do “outro”.

eurocêntrica, via cotidiano escolar negativo, carente de explicitação e de contraposição ética.

Por outro lado, não poderíamos conceber tais manifestações curriculares como instinto de autoconservação do sistema educacional, comprometido com um “princípio de realidade” que, historicamente, busca a conservação das condições materiais de valorização da vida no espaço educacional?³¹ As negatividades são necessárias, capazes de viabilizar, na prática, a sobrevivência de um sistema educacional que, prevenindo o mal intrínseco à realidade, promove a reprodução do bem por meio de um currículo preservacionista? Nos dizeres de Dussel ([1998] 2000 p. 361 e 362):

“(…) num primeiro nível (…), os instintos de vida em geral exigem um tipo de instintos ou pulsões de autoconservação que tendem à segurança, repetição, dentro de instituições culturais históricas, que têm um lugar no desenvolvimento evolutivo cerebral, o primeiro de todos a língua, que abrirá a possibilidade de ‘acordos intersubjetivos’ que tendem à felicidade. Este nível é regido pelo ‘princípio de realidade’ – sempre histórico e concreto, redefinido como ‘princípio de atuação’ no Marcuse de ‘Eros e civilização’, (...) – que regula os instintos de agressão ou defesa, de construção ou destruição, para alcançar, por um rodeio, de maneira retardada, porém garantida, a satisfação. (...) a auto-regulação dos sistemas sociais como autoconservação institucional cultural permitem ainda uma atitude ‘monológica’ ou ‘etnocêntrica’ que não deve necessariamente fechar-se como totalidade”.

Nessa perspectiva, as manifestações negativas teriam sua gênese não mais na imposição de um contexto colonizador, mas constituiriam um mal necessário, decorrência de um movimento cultural endógeno comprometido com a reprodução das condições mais adequadas à sobrevivência, à preservação e preparação do sujeito para a vida, para o trato das condições desfavoráveis impostas pela realidade.

Evidentemente, não se questiona o papel positivo de adaptação que a prática educativa necessariamente precisa cumprir. Pois, como reafirma Adorno (Theodor W. Adorno, apud marcos Nobre, 1998, p. 161):

“(…) a ilusão de identidade é inerente ao próprio pensamento segundo sua forma pura. Pensar quer dizer identificar”.

Assim, garantir o acesso e colocar o acervo cultural da humanidade à disposição de todos é uma exigência de qualquer projeto educacional comprometido com a distribuição democrática dos bens sociais. O questionamento que se faz é em que medida tal modelo de educação preservacionista não está muito mais preocupado com a

³¹ A esse respeito, consultar Sigmund FREUD ([1920] 1998, p. 12 e [1932] 1997b, p. 28).

reprodução das relações de poder, com a dominação instituída – e, portanto, com a manutenção das negatividades vigentes -, do que com a transmissão de uma herança cultural que viabilize condições adequadas de sobrevivência. Além do mais, convém destacar que, como a realidade é mutável e não pode ser reduzida a uma compreensão anterior, em qualquer situação, sempre haverá a necessidade de superar os limites da contribuição do patrimônio cultural para o novo contexto de realidade. Portanto, sempre há uma demanda de criatividade envolvendo o processo de adaptação e sobrevivência dos sujeitos ao contexto concreto de suas vidas. Não haverá desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões sem essa relação crítica entre os limites da reprodução e as demandas criadoras, ou seja, uma constante recriação da realidade pelos sujeitos nela inseridos. Daí a insuficiência, em qualquer situação educacional, da prática estritamente reprodutivista e transmissiva.

Assim, podemos conceber como uma das exigências intrínsecas à prática educacional crítica, a explicitação das negatividades que compõem as raízes das práticas positivas que se busca confrontar com o processo pedagógico por todos os sujeitos envolvidos com o desenvolvimento curricular. Evidentemente, não se trata de justificar os porquês de determinadas atitudes ou procedimentos pedagógicos, mas de construir, pelo diálogo, as próprias referências éticas para o projeto político-pedagógico que se pretende implementar. Nesse processo, a construção e a implementação da proposta curricular pelo coletivo escolar já é o processo educativo de formação crítica comprometido com a produção material, a reprodução e criação cultural e o desenvolvimento social e político da vida comunitária a partir das condições desfavoráveis apresentadas pelo contexto de realidade (Dussel, [1998] 2000, tese 11, p.636).

É exatamente nesse sentido que a negatividade cumpre um papel ético-crítico fundamental na educação. Ela representa a fonte criativa de reinvenção da realidade, um recurso que inspira a construção de novas práticas, estando, portanto, na própria gênese da positividade do processo educacional ético-crítico. Sem tomar a negatividade como referência primeira para o desafio da prática educacional, estaremos comprometendo o próprio projeto de desenvolvimento da vida, pois a dinâmica pedagógica torna-se carente de criatividade, reduz-se à tentativa de reprodução mecânica de sujeitos e realidades, aprisionados na mimese do tempo-espaço de um eterno *déjà-vu* curricular.

“Professor não pede para a gente falar porque nós não sabemos nada. Aqui é só o professor que tem que falar”.

Romper a ilusão do mito fundador,³² de que o tempo e o espaço são independentes, estáticos e determinísticos, é buscar fragilidades nos elos sucessivos que compõem a prática curricular cíclica. É possibilitar que os limites à reprodução, criação e desenvolvimento da vida comunitária, que a negatividade concreta, a não-identidade, se tornem a razão de ser do currículo, objeto de estudo de uma prática pedagógica problematizadora que, partindo da contextualização histórica das racionalidades identitárias presentes nas vozes dos sujeitos concretos, provoque, dialogicamente, um movimento transformador de desconstrução/recriação da realidade imediata.

Vamos orientar a presente discussão para a análise de alguns desses parâmetros que precisam necessariamente balizar a práxis do currículo crítico.

A empreitada desafiadora do currículo crítico é a sistematização de uma prática curricular que, partindo da negatividade concreta, efetive a criticidade como ética educacional. Para tanto, torna-se indispensável partir das vozes dos sujeitos vitimados pelas realidades desumanizadoras. Assim, voltemos às falas. Parto da exposição de posicionamentos sobre a negatividade em diferentes planos da prática educacional, no sentido de introduzir uma reflexão distanciada que propicie a revelação material, cultural e social da ética que necessariamente deve parametrizar a organização de um currículo crítico. Como propõem Giroux e McLaren (1995, p. 146 e 151):

“(...) é crucial que os/as educadores/as radicais desenvolvam práticas pedagógicas que legitimem as condições que permitam aos/às estudantes falarem a partir de suas próprias experiências, sem que sejam simplesmente convidados/as a romantizar suas próprias vozes. (...) No contexto de possibilidade, a resistência deve ser uma trans-avaliação ativa (...) se quiser gerar novas perspectivas que sirvam de guia para a ação (...) uma pedagogia crítica da representação deve ser assumida como uma forma de interpelação ética que fundamente a relação entre o eu e os outros em práticas que promovam preocupação e solidariedade, em vez de opressão e sofrimento humano”.

“O pobre não tem capacidade para falar na sociedade, não tem dinheiro, não tem capacidade pra nada. O pobre vive muito é de teimoso e tudo pro pobre é difícil”. Tema gerador da Escola Municipal Nise da Silveira, Maceió /AL, a partir da fala de uma moradora da comunidade (bairro periférico de Maceió, 2002).

“Educação boa é aquela que fala do sofrimento do índio”. Cacique Guilherme da etnia Terena, Dourados /MS – 2002.

³² Marilena CHAUI (2000, p. 9, 10 e 58).

“Essa mania de falar de fome, de miséria, é um perigo. Reforça isso tudo. Cria raiva nos alunos. Temos que valorizar a afetividade, o convívio saudável. Com o resto não podemos fazer nada. Você já viu alguma escola acabar com a fome?” Educador Chapecó / maio /2000.

“A violência dos alunos está impossível. Não se respeita mais ninguém. A violência é mais por causa da criação. Os pais soltam os filhos na rua. É, mas sempre foi assim, ou você se impõe no berro, manda calar a boca, domina a turma e vai ensinando todo dia qual é o lugar deles, ou eles tomam conta, vira uma bagunça só. Você sabe, você também é professor”.(Educador, Caxias do Sul, 2001).

“Professor, quando começamos a discutir a AIDS, não gostei. Eu tinha medo. Não sei explicar... parecia que discutir a doença podia atrair, trazer coisa ruim. Agora eu sei que esse medo faz parte da doença” (Aluna da escola pública de São Paulo, 1998).

“Gostaria de ter tempo pra abordar essas coisas, fazer essas pontes entre o conteúdo e as necessidades dos alunos, mas não dá. O conteúdo da sexta série é muito extenso, exige que a gente trabalhe tudo que é o importante pra freqüentar a sétima, são os subsídios da série, você entende? Estou pensando no futuro deles, falta tempo pra essas coisas” (Educadora, Porto Alegre, 1999).

“Antes, não sabia mais o que fazer. O desinteresse dos alunos era tão grande que eu matava a aula pra me livrar mais rápido deles. Agora sei que eles gostam de mim. A minha aula está fazendo diferença na vida deles. Quando fui visitá-los para fazer a pesquisa fui recebida com a maior festa! A mãe do Cristiano me disse até que levou o meu texto sobre os porquês do mau funcionamento do postinho (Posto de Saúde) para discutir lá na Associação de Moradores. Fiquei super feliz” (Educadora, Maceió, 2002).

Esses discursos, que por vezes soam como um jogral atonal, exemplificam bem a relevância do tema da negatividade para a organização da prática curricular crítica, revelando o posicionamento político-filosófico dos diferentes sujeitos e as implicações deste para o desenvolvimento das atividades educacionais. Vamos destacar alguns dos aspectos abordados nas falas no intuito de identificar referenciais pedagógicos, político-epistemológicos mais precisamente, que balizem e auxiliem a sistematização de uma proposta curricular crítica, emancipatória. Pois, como afirma Freire (1992b, p.107):

“É neste sentido que volto a insistir na necessidade impiedosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura de mundo, de perceber suas ‘manhas’ indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos”.

Um primeiro elemento relevante evidenciado pelas falas é justamente o exercício do direito à voz: “O pobre não tem capacidade para falar na sociedade, não tem dinheiro, não tem capacidade pra nada”. O poder de falar está relacionado ao poder econômico, ao direito de participar ativamente da sociedade. Negar as condições concretas da existência do sujeito, na interdição do discurso da vítima, é a manifestação

da prática de exclusão, pois é na fala do “outro”, exteriorizado pelo sistema-mundo, que os limites das positivities afloram, revelando e denunciando a materialidade da desumanização. Pois, como observou Foucault ([1970] 1996, p. 9):³³

“Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar”.

Partir do discurso concreto dos sujeitos, das falas significativas das vítimas é, sem dúvida, a primeira exigência de um projeto educacional comprometido com a democratização, pois a fala do excluído representa o ataque mais radical à pretensão de totalidade que o sistema instituído pode sofrer. É nesse sentido que a perspectiva ético-crítica dusseliana se diferencia, radicalmente, de uma ética estritamente discursiva. Afirma Dussel ([1998] 2000, p. 418):

“A diferença essencial nesta questão entre a Ética do Discurso e a Ética da Libertação situa-se precisamente no seu ponto de partida. A primeira parte da própria comunidade de comunicação; a segunda, dos afetados excluídos dessa comunidade: as vítimas da não-comunicação. Por isso, a primeira se encontra praticamente em posição de ‘inaplicabilidade’ das normas morais fundamentais em situações ‘normais’ de assimetria (e não propriamente excepcionais), ao passo que a Ética da Libertação se situa justamente na ‘situação excepcional do excluído’, isto é, no momento mesmo em que a Ética do Discurso descobre os próprios limites”.

Assim compreendidas, as vozes dos sujeitos, a denúncia das negatividades presentes nos discursos e na linguagem das vítimas assume o papel de momento inaugural da expressão da prática curricular crítica. Pois, como diz Giroux ([1983] 1986, p.248):

“(…) a racionalidade emancipatória não renuncia à primazia da intencionalidade e do significado, (...), ao invés disso, tenta localizar tal significado e ação em um contexto da sociedade, a fim de explorar como essa poderia colocar limitações e restrições específicas sobre o pensamento e ação humana”.

³³ Sobre essa interdição do discurso, ver também Michel FOUCAULT ([1970] 1996 p. 61).

Mas como trazer as falas significativas da comunidade escolar para compor organicamente a dinâmica curricular? Seria suficiente apenas garantir o direito às vozes dos excluídos sem, entretanto, desenvolver qualquer tipo de atividade pedagógica a partir delas, sob o argumento de que “Isso não é papel da escola, mas sim das autoridades, e assim nós não podemos fazer nada?” E mais, não correríamos o risco de “Reforçar isso tudo, criar raiva nos alunos”? Não seria mais prudente e educacionalmente adequado “Valorizar a afetividade, o convívio saudável”?

Esse é o conflito político-pedagógico que a mudança para uma prática curricular crítica nos apresenta: tomar a própria negatividade como o objeto de estudo pedagógico, o conteúdo concreto das disciplinas escolares. Se o pressuposto da prática crítica é partir da realidade da comunidade, serão justamente seus problemas e necessidades materiais, seus conflitos culturais, os objetos curriculares que mediarão as tensões epistemológicas, desvelando consciências ingênuas e as contradições sociais e econômicas que dominam e vitimam a comunidade. Desta forma, ouvir o “outro” como prática curricular, representa não apenas garantir o direito à voz, assumir a postura ética de garantir um posicionamento simétrico para os sujeitos em relação às concepções de realidade, mas reconhecer que a fala significativa da

comunidade traz o sentido do fazer pedagógico, pois, ao revelar a negatividade das vivências comunitárias, está apresentando os conteúdos pertinentes à prática curricular crítica.

Portanto, o “Pobre vive muito é de teimoso”, o “sofrimento do índio”, a “fome e a miséria”, a “violência”, deixam de ser encarados como obstáculos ao bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para se tornar a própria razão de ser da prática curricular, as negatividades inspiradoras da criatividade educacional, do diálogo pedagógico, o ponto de partida “manhoso” para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, crítica, pois, conforme Freire ([1996] 1997, p. 34).³⁴

“A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão”.

É nesse sentido que “a paixão pela inconformidade de as coisas serem como são” (Cortella, 1998, p. 157), não pode ser compreendida apenas como um discurso educacional eticamente correto, mas como um posicionamento político-epistemológico³⁵ que consubstancia a práxis pedagógica.

Entretanto, tomar a própria negatividade dos sujeitos como tema para a prática pedagógica desencadeia receios, angústia em lidar com a própria

³⁴ Ainda sobre a curiosidade epistemológica, consultar Paulo FREIRE ([1982] 1995b, p. 74).

³⁵ Evidentemente, toda epistemologia política. Entretanto, em função da polissemia e do caráter proteiforme do verbete – “crítica do conhecimento científico, filosofia das ciências, história das ciências, teoria geral do conhecimento, gnosiologia, sociologia das ciências, etc.”, ver Dicionário Básico de Filosofia, Hilton JAPIASSU e Danilo MARCONDES ([1989] 1996, p.84) - ao longo do texto, sempre que considerar necessário, vou reafirmar o caráter político, sociocultural e histórico das intencionalidades dos sujeitos no processo de construção teórica do conhecimento, utilizando a forma composta político-epistemológico para enfatizar esses aspectos.

consciência que a comunidade possui de sua realidade. É a sensação de que ao “discutir a doença, possa atrair, trazer coisa ruim”.³⁶ Sem dúvida, a passagem da consciência ingênua à conscientização envolve superar resistências culturais, limites explicativos e suscita a assunção de responsabilidades sociais. Enfim, permeando as discussões pedagógicas das necessidades presentes nas falas significativas há um constante medo de liberdade. Medo hegeliano que o escravo sente da morte (Torres, 2003, p. 191), que é, por sua vez, o início da consciência da auto-existência. Medo que inspira Freire a comentar:

“O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada. (...) Liberdade que se confunde com o status quo. Por isto, se a conscientização põe em discussão este status quo, ameaça, então, a liberdade” (FREIRE, [1968] 1988, p. 24).³⁷

É essa epistemologia da negatividade que precisa ser apreendida como práxis para a implementação de um currículo crítico. Ter a negatividade como objeto de estudo dialógico para a organização do currículo não significa tomá-la como centro de interesse, como um artifício motivacional³⁸ promotor de uma

³⁶ Cabe destacar como essa fala revela o receio freqüente de abordar uma doença como a AIDS apresentando manifestações semelhantes àquelas sensações de impureza e de contágio descritas por René GIRARD ([1990] 1998, p. 42 e seguintes), em que o sangue impuro da vítima do ritual religioso é o vetor de contaminação da violência, o contato com os aparatos sacrificiais pode gerar a transmissão do mal. Nessa fala não se trata de um fluido que impregna os objetos, mas as próprias palavras que parecem atuar como vetor da doença ao atrair e contaminar emissores e receptores do discurso sobre o tema. Essa rejeição às temáticas patológicas é recorrente em aulas de Ciências Naturais e de Biologia.

³⁷ Ver comentários de Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 438) sobre “medo da liberdade”, a partir da análise da mesma obra de Paulo FREIRE ([1968] 1988).

³⁸ Ver Antoni ZABALA (1998, p. 145 e 151).

aprendizagem que se desenvolve despretensiosamente a partir de uma curiosidade ingênua. Tampouco, orienta-se pela pretensão linear de anunciar o conhecimento sistematizado como o detentor das respostas positivas às carências comunitárias, promotor de verdades irrefutáveis e definitivas responsáveis pela salvação e emancipação redentora. Se assim fosse, estaríamos reforçando nas vítimas a responsabilidade e a culpabilidade pelas condições desfavoráveis vivenciadas e, ao mesmo tempo, fetichizando o conteúdo escolar, reafirmando as positivities educacionais instituídas. Cabe lembrar que:

“Ao disciplinar tudo que é único e individual, ele [o esclarecimento] permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens. Mas uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça” (ADORNO & HORKHEIMER, [1969] 1985, p. 51).

Antes, trata-se de um posicionamento político-epistemológico, que, ao perscrutar metodologicamente as vítimas sobre os porquês das negatividades vivenciadas, busca realizar um cerco problematizador – cerco epistemológico para Freire ([1982] 1995b, p. 74) - à realidade desumanizadora, investigando, simultaneamente, contribuições e limites dos conhecimentos e saberes, tanto da comunidade quanto daquele que compõe os conteúdos selecionados a partir do acervo cultural sistematizado. Como processo de formação

permanente, é importante observar a posição epistemológica de Elliott, comentada por Sacristán e Gómez ([1996] 1998, p. 378):

“Para Elliott, fica claro, (...) que o conhecimento especializado, criado fora do processo de investigação/ação, tem sempre um papel instrumental, subordinado ao serviço do processo de reflexão. Já que o conhecimento não tem valor independente de sua função para ajudar a compreender as peculiaridades da situação em que se trabalha, esquecer este aspecto supõe, como tem sido ao longo da história em muitas experiências, mais um modo de provocar a alienação do professor/a, impondo-lhe um conhecimento que não domina e que voltará a abandonar frente às exigências peremptórias da prática”.

Cabe destacar que Elliott (2000, p. 29) considera as contribuições da racionalidade prática de Stenhouse, para a construção do Humanities Curriculum Project (1967):³⁹

“Refletindo a tendência de centralizar em temas da vida diária como fundamento da organização dos conteúdos curriculares, o ponto de partida de Stenhouse consistiu na articulação de um objetivo geral para temas que abordem situações e atos humanos que suscitem questões axiológicas controvertidas em nossa sociedade. (...) De acordo com Peters (1968), Stenhouse dizia que, a partir de um objetivo educacional, se podia deduzir logicamente uma forma de processo pedagógico coerente com esse objetivo. Os princípios que definiam o processo pedagógico eram: 1. tratar em sala de aula com os adolescentes questões controvertidas; 2. os professores não devem utilizar a autoridade de seu cargo como trampolim para promover seus próprios pontos de vista; 3. o núcleo central da forma de investigação nas áreas controvertidas deve ser constituído pelo diálogo e não pela instrução; 4. o diálogo deve proteger a divergência de pontos de vista dos participantes; 5. o professor, enquanto moderador do diálogo, deve ser responsável pela qualidade e pelo nível da aprendizagem”.⁴⁰

É importante destacar que nessa proposta são as “questões sociais controvertidas” os pontos de partida para a prática curricular, ou seja, as negatividades

³⁹ Ver também Jurjo T. SANTOMÉ (1998, p. 211).

⁴⁰ Tradução livre a partir do texto original.

socioculturais, ético-epistemológicas e políticas vivenciadas pelos adolescentes. Portanto, saliento que não considero a proposta dos “mapas conceituais” de David Ausebel (1973, apud Gobara e Moreira, 1985), também citado por Sacristán e Gómez ([1996] 1998, p. 285 e [1996] 1998, p.302), e Saviani (1994, p. 127), ou a proposta do “turbilhão de idéias” ou “teias de aranha”, construídas pelos professores com ou sem a participação dos estudantes (Santomé, 1998, p. 233 e seguintes) para a organização do conteúdo uma referência condizente com os pressupostos éticos e político-epistemológicos que fundamentam a perspectiva de formação a partir da construção e implementação de uma proposta curricular crítica, como pressupõe a proposta apresentada. Pois, embora busquem “referências no mundo real”, não partem de uma problemática ou “controvérsia” sociocultural ou econômica concreta para os alunos e educadores, mas sim de uma epistemologia que toma como referência um campo de relações conceituais pertinentes a uma dada disciplina específica ou apenas as relações descritivas de uma dada realidade, de acordo com os interesses dos alunos – no caso das teias de aranha. Por exemplo, o campo conceitual para a temática “Água” apresentado Novak, J. D. e Gowin, D. B. (1988, apud Sacristán e Gómez, [1996] 1998, p. 285) - também sugerido como proposta de avaliação conceitual por Santomé (1998, p. 262) - é representativo desse posicionamento intradisciplinar que parte muito mais do conteúdo da disciplina para a realidade do que no sentido inverso.⁴¹

Como consequência, para um posicionamento ético e político-epistemológico, podemos afirmar que só a negatividade do conhecimento, na tentativa de apreender a realidade, pode ser objeto da positividade pedagógica do sujeito, pois ela é reveladora da interdependência entre conhecimento e contexto, conceito e realidade, sempre não-identitários. A negatividade material, passando a ser objeto de intervenção social,

⁴¹ Cotejar essa forma de organização dos conteúdos com a rede temática sobre falta d’água, Apêndice, p. 404.

propicia a recriação crítica do real, desafiando a dimensão cultural em seu projeto de dominação estável da realidade. Na tensão entre negatividade material e inconsistência das significações instituídas, a cultura se sente desafiada, depara-se com seus próprios limites, busca novos sentidos e significados. Não se contentando com o conceito identitário, parte em busca do ainda não conceituado, do desconhecido, dos desafios éticos e estéticos do intuído, da expressão instituinte. Como enfatiza Zuin et alii (1999, p. 102 e 103), sobre o posicionamento estético de Adorno:

“(...) a estética é [para Adorno] ao mesmo tempo o âmbito da reflexão sobre a arte e também o âmbito da sensibilidade, do concreto, do material, e portanto o âmbito de uma problematização especificamente epistemológica. (...) Eliminar da arte a reflexão, reduzindo-a ao âmbito do simplesmente irracional, significa para Adorno trilhar o caminho da indústria cultural. Mostrar, porém, a participação da arte na racionalidade passa a ser então uma das tarefas centrais da ‘Teoria estética’. Isso porque a arte faz bem à filosofia. A filosofia precisa da arte. (...) Tentar exprimir conceitualmente o não conceituável: eis o paradoxo da filosofia. (...) Daí a necessidade do ‘momento expressivo’ no interior da filosofia, pois é na ‘expressão’ que a arte – promessa de felicidade – se com(tra)põe à filosofia – promessa de redenção, possibilitando a construção de um saber diferente do dominante”.

Cabe, aqui, cotejar o posicionamento estético de Adorno com o de Bakhtin, buscando um diálogo entre as perspectivas dos autores. Se para Adorno a arte é um desafio à epistemologia instituída - portanto uma negatividade que a faz avançar em busca da inovação ético-epistemológica -, a estética bakhtiniana vai na mesma direção, mas, de certa forma, no sentido inverso, pois seu ponto de partida é justamente a necessidade estética que temos do “outro”, da exterioridade para, esteticamente, nos construir. Afirma Bakhtin (2000, p. 55):

“O homem não pode juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído, porque vive a sua vida na categoria de seu eu. Não é por falta

de material no plano de sua visão externa (...) mas por falta de um princípio valorativo interno que lhe permitisse, de dentro de si, ter uma abordagem para a sua expressividade externa. (...) É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe propiciar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano da existência”.⁴²

Por outro lado, ao perscrutar o real com seus significados, mesmo com seus limites intrínsecos, as significações fecundam a realidade, abrindo-lhe possibilidades, mas também estabelecendo novas relações limítrofes - negativas, reconstruindo a tensão concreto-abstrata, o intangível, suscitando novos conflitos e necessidades, reconstituindo a extensão e as fronteiras da práxis. É a sabedoria manifestando-se pela sua destrutividade. Portanto, nas sucessivas tentativas de apreender o real, por sucessivas representações em campos conceituais, há uma interferência recíproca, pois, ao mesmo tempo em que a realidade reage com a negatividade do incognoscível, sofre a interferência da investida cognoscente, transformando-se, recriando-se em possibilidades, desvelando-se em novas negatividades. Ocorre, assim, a mútua indeterminação fecunda entre criador e criatura. A gênese da positividade do sujeito está nessa constante busca pela superação da negatividade conceitual representativa de uma realidade que não pode ser reduzida a uma totalidade.

Portanto, não se trata de conceber a negatividade como a matriz construtora da totalidade, um anseio por universalidade que busca incessantemente pela identidade hegeliana idealista entre espírito e substância, entre ser e saber,⁴³ nem simplesmente uma ausência de

⁴² Ver também comentários de João W. GERALDI (2003, p. 47) sobre o mesmo trecho da obra de Bakhtin.

⁴³ Ver Georg W. F. HEGEL ([1806] 1999, p.311) sobre o papel da negatividade na Fenomenologia do Espírito. E a análise do conceito de negatividade na obra do autor realizada por Herbert MARCUSE ([1941] 1978, p. 72 e seguintes).

positividade formal, de um materialismo niilista, mas, ao contrário de perspectivas deterministas, revela-se como o cerne do esforço constante por uma razão que construa sucessivas totalizações - incertas, descontínuas, insuficientes e parciais, finitas -, por uma racionalidade problematizadora que coloque em xeque tanto o conhecimento que se prende às primeiras impressões sobre a realidade quanto às tentativas históricas de buscar racionalmente instrumentalizá-la, sem a pretensão de esgotar as diferenças no necessário cotejamento entre conceito e conceituado. É a tentativa de se chegar além do conceito, ao “não-conceito, através do conceito”. Como comenta Nobre (1998, p. 166) a respeito do posicionamento dialético de Adorno:

“(...) Entendemos, portanto, por que a dialética é a ‘consciência conseqüente da não-identidade’, não-identidade que é propriamente o ‘limite’ do pensar, pensar que, segundo Adorno, quer dizer identificar. Dessa fonte primeira da ‘ilusão necessária’ adorniana surge também a tarefa de ‘alcançar para além do conceito através do conceito’, pois seria a utopia do conhecimento ‘descortinar o sem-conceito com conceitos, sem torna-lo igual a eles”.

Assim, é no plano dessa “dialética negativa” que se busca construir a crítica como práxis curricular. Se a imposição ética nos faz partir da fala significativa do “outro”, as próprias denúncias que esta fala manifesta tornam-se os objetos de uma epistemologia curricular, comprometida com a apreensão distanciada e crítica da realidade denunciada, exigindo excursos pelos conhecimentos sistematizados que compõem o patrimônio cultural das ciências, no sentido de trazer as contribuições epistemológicas pertinentes à análise investigativa e à construção de esclarecimentos que propiciem intervenções e recriações da realidade problematizada.

Tais visitas às áreas do conhecimento envolvem um posicionamento diacrônico, em que a história e a filosofia das ciências é desnudada, revelando as relações

socioculturais que permeiam as metodologias e as produções científicas. Para além de uma simples humanização do processo epistemológico das ciências, o que se busca com essa delimitação espaço-temporal da atividade científica é explicitar as implicações do processo de construção do conhecimento, suas motivações políticas e culturais, desvelando os interesses e intencionalidades imbricadas nas suas tentativas de compreensão universal e de apreensão total da realidade. Nessa abordagem, ao se historicizar a empreitada científica, revela-se, por um lado, a necessária modéstia epistemológica de perceber avanços e limites na prática da construção conceitual na temporalidade e, por outro, lança-se o desafio da criatividade, de ir, além da mimese epistemológica reificadora, para o desafio da originalidade da reconstrução conceitual eticamente comprometida com a intervenção emancipatória, com a construção da autonomia da comunidade. Como observa Pucci (1994, p. 38), comentando o pensamento de Horkheimer em “Teoria tradicional e teoria crítica”:

“A teoria tradicional colocava o mais alto grau de felicidade na autocontemplação da razão. A teoria crítica, no entanto, que visa à felicidade do homem concreto e de todos os homens, que não aceita, pois, a continuação da miséria, fez com que a razão descesse do Olimpo e se transformasse no conceito materialista da sociedade livre e autodeterminante”.

Dussel, ao citar também a mesma obra de Horkheimer, destaca nos escritos do autor o ponto de partida de toda a teoria crítica - as vítimas do sistema vigente de dominação:

“O que a teoria tradicional se permite admitir sem mais como vigente, seu papel positivo numa sociedade em funcionamento (...) é questionado pelo pensamento crítico. A meta a que este quer alcançar, isto é, uma situação fundada na razão, se baseia na miséria presente. Mas essa miséria não oferece por si mesma a imagem de sua superação. A teoria esboçada pelo pensar crítico não atua a serviço de uma realidade já

vigente: só expressa seu segredo” (HORKHEIMER, apud Dussel, [1998] 2000, p. 331).

Mas, complementa Dussel ([1998] 2000, p. 332), analisando a mesma obra:

“Não é possível descobrir as vítimas (miséria) sem uma prévia afirmação de sua materialidade (entenda-se ‘corporalidade’ e ‘conteúdo’) que a primeira escola de Frankfurt nunca perdeu. (...) O que tem como claro (...) é que a materialidade negativa é o ponto de partida, e que a vida é referência necessária de conteúdo.(...) Horkheimer situa o tema explicitamente dentro do âmbito prático. (...) Ao tentar definir o tipo de racionalidade e discurso no qual consiste a Teoria Crítica como crítica refere-se (...) tanto a racionalidade material como a negatividade”.

Assim compreendida, tomada como posicionamento político-epistemológico, a negatividade apresenta-se como uma crítica interna à produção científica no seu intuito de construção conceitual em que o conhecimento é tratado como objeto de troca, como “ilusão de identidade” intercambiável, de representação neutra da realidade e, simultaneamente, crítica externa ao procedimento científico, tendo seu papel ético como campo de disputa na produção conceitual comprometida com a transformação das relações sociais desumanizadoras. Dussel ([1998] 2000, p. 334) sintetiza da seguinte forma a racionalidade crítica:

“A razão crítica é material e negativa, pressupõe uma Totalidade vigente, uma vítima desta totalidade e a reflexão daquela (vítima) negativamente sobre esta (a Totalidade)”.

O trato do conhecimento na prática curricular dessa crítica político-epistemológica imanente não pode abrir mão da fertilidade desses dois planos da epistemologia crítica, mas viabilizá-las como momentos pedagógicos na abordagem negativa, rompendo a homogeneidade da totalidade, com a falsa positividade de aspirar à possibilidade de reduzir a realidade ao conceito. Finaliza Dussel ([1998] 2000, p. 636), na tese 11:

“Nesta Ética da Libertação, as palavras ‘produção, reprodução, e desenvolvimento’ da vida humana do sujeito ético ‘sempre’ significam não só o vegetativo ou o animal, mas também o ‘superior’ das funções mentais e o desenvolvimento da vida e da cultura humana. (...) a ‘autoconservação’ do sistema terminará por opor-se à reprodução da vida humana”.

É nesse sentido que a práxis curricular, balizada pela negatividade material e sociocultural, pode subsumir a reprodução conceitual na prática criativa da reconceituação, orientada pelo vetor ético do desenvolvimento da vida humana. Ou seja, prioriza nessa prática pedagógica dialética, ético-crítica, a perspectiva metodológica de promover uma tensão constante entre dois pólos epistemológicos: por um lado, as

singularidades das falas significativas e de seus respectivos objetos de denúncia, eivados pelas parcialidades culturais⁴⁴ e, por outro, uma história sociocultural da produção do conhecimento universal, ambas decodificadas e desconceituadas em seus limites identitários e perpassadas por uma ética crítica com pretensão universal. Esse procedimento político-epistemológico antropofágico,⁴⁵ que parte dos sujeitos da práxis, não pode ser concebido como uma adequação contextualizada do conhecimento sistematizado às parcialidades do acervo cultural local, ao contrário, busca, pela negatividade materializada, destituir a legitimidade das positivities da racionalidade unitária em sua pretensão de inculcar verdades universais à realidade concreta, de tratar de forma instrumentalista o que carece de sentido vital, de ética. Por isso:

“Enquanto órgão de semelhante adaptação [confiança dócil na tendência objetiva da história], enquanto mera construção de meios, o esclarecimento é tão destrutivo como o acusam seus inimigos românticos. Ele só se reencontrará consigo mesmo quando renunciar ao

⁴⁴ Sobre a tensão entre epistemologia e ética na prática curricular no âmbito do singular, do parcial e do universal, ver Alípio M.D. CASALI (2001, p. 110 e seguintes).

⁴⁵ Utilizo antropofágico no sentido político-epistemológico apontado pelas manifestações de Oswald de ANDRADE ([1990] 1995, p. 48 e 49), em que afirma que “nunca admitimos o nascimento da lógica entre nós” e ainda assevera a “Morte e vida das hipóteses. Da equação *eu* parte do Cosmos ao axioma Cosmos parte do eu. Subsistência. Conhecimento. Antropofagia”.

último acordo com esses inimigos e tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (ADORNO & HORKHEIMER, [1944] 1985, p. 52).

Assim, tanto no plano político-epistemológico como no metodológico, podemos afirmar que a prática curricular substanciada na negatividade desenvolve-se no esforço constante de questionar, pelas contradições, a universalidade, sem, entretanto, abrir mão da universalização possível. Como afirma Marco Nobre (1998, p. 179 e 183), no âmbito da dialética negativa:

“(…) não se trata de opor radicalmente sistema e momento de não-identidade, mas de pensá-los como inseparáveis. (...) e trocar a categoria de totalidade por processo de totalização, nos leva a transferir nossas preocupações dos universais políticos para os procedimentos de universalização”.

Trata-se, portanto, de uma epistemologia eticamente aberta, cuja senda caracteriza-se pela sucessiva alternância entre apreensões conceituais (identitárias) e desconstruções (não-identidade), rompendo os limites do autoritarismo das regularidades do pensamento unitário, transformando a pretensão de totalidade em revelação das heterogeneidades, o reconhecimento do “outro”, que, por sua vez, insinua a necessidade de novas regulações socioculturais, suscita simetrias, regularidades reconciliadoras, parâmetros históricos que atuam como apelos balizadores dos desafios para o estabelecimento de novas sínteses efêmeras, totalizações possíveis, saudosas e ansiosas por experienciar a doce ilusão da identidade, de uma universalidade temporária, frágil e refutável.⁴⁶ Ainda, segundo Freitag (apud Zuin et alii, 1999, p. 182):

“(…) a dialética negativa consistiria no esforço de evitar as falsas sínteses, de desconfiar de toda e qualquer proposta definitiva para solução de problemas, de rejeição de toda visão sistêmica, totalizante da sociedade”.

Será esse o papel ético, político-epistemológico e metodológico que a negatividade vem cumprindo nas diferentes propostas curriculares críticas?

Convém atentar como as tensões entre identidade / não-identidade vêm pautando a discussão educacional crítica contemporânea e, portanto, como acarretam diferentes perspectivas no papel da negatividade, tanto na construção de sentidos e significados, quanto nas representações e interpretações sociais no desenvolvimento da prática curricular. Ora, se o conceito de identidade pode ser compreendido nos planos

⁴⁶ Ainda sobre a tensão identidade / não-identidade consultar Rolf WIGGERSHAUS ([1986] 2002, p.637 e seguintes).

psicológico e sociocultural como dinâmicas relacionais entre o mundo interior e o exterior, a forma como uma comunidade constrói suas concepções de homem e de mundo,⁴⁷ a identidade, torna-se uma categoria indispensável para a análise e compreensão das proposições teóricas e diretrizes práticas educacionais das diferentes correntes fundamentadas na pedagogia crítica.

Passarei a caracterizar, sucintamente, algumas dessas perspectivas e suas respectivas implicações na organização da prática curricular crítica e o tratamento dispensado à negatividade nessas diferentes correntes do pensamento pedagógico contemporâneo.

Ao longo dos anos 70, como forma de se contrapor à perspectiva essencialista presente no positivismo que fundamenta a educação tradicional, a identidade passou a ser compreendida, direta ou indiretamente, pelas tendências educacionais críticas, ora como processo ideológico de dominação, ora como forma de resistência às tentativas de totalidade. Se, primeiramente, no início dos anos 70, no campo sociológico, a identificação apresenta-se indiretamente como mecanismo ideológico de reprodução social e manutenção do *status quo* do modelo econômico capitalista (Althusser, [1973] 1985, p. 85), no campo da reprodução cultural a não-identidade representou a possibilidade de dominação, de violência simbólica do “capital cultural” e dos seus mecanismos de impor e introjetar hábitos e valores das classes dominantes em um modelo liberal individualista (Bourdieu e Passeron, [1970] 1992), passando a ser valorizada como forma de construir socialmente o conhecimento pelos grupos dominados. A identidade de classe representou, implicitamente, a possibilidade de constituir o amálgama da resistência ao “reprodutivismo sociológico” (Young, apud Silva, T. T., 1999, p. 69).

Segundo Moreira (2001, p. 22), nesse período, nos Estados Unidos, na análise curricular, a categoria “classe social” passa a ser integrada a outras, gênero e raça, relacionando-as entre si nas esferas culturais, econômicas e políticas. Destaca o autor:

“À medida que se aprofunda a preocupação com a influência de raça e gênero, além da classe social, nos elementos de discriminação e/ou libertação presentes nos currículos, acentua-se o foco nas contradições, nos conflitos e nas resistências que ocorrem no encontro pedagógico. O pessimismo das teorias da reprodução acaba substituído pela perspectiva mais otimista das teorias da resistência”.

⁴⁷ Consultar William OUTHWAIT e Tom BOTTOMORE ([1993] 1996, p. 369 e seguintes).

Entretanto, no Brasil, ainda na perspectiva de Moreira, (2001, p.15), o início dos anos 80 foi mais um período de denúncia e contestação que de proposições concretas. Diz o autor, citando “Paraíso” (1994):

“Na primeira metade da década de 1980, os artigos publicados sobre currículo refletem pouco a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nem mesmo a obra de Paulo Freire, bastante influente nos pensamentos de teóricos como Ira Shor, Henry Giroux e Peter McLaren, recebe lugar de destaque nas análises dos especialistas. Os estudos desse período representam, assim, mais esforços de criticar as diretrizes curriculares dos anos de 1970, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira (Paraíso, 1994). Ilustram bem, em resumo, a época da ‘denúncia’ e do questionamento das identidades de campos, como o Currículo e a Didática, marcados pelo tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-64”.

Segundo Lopes e Macedo (2002, p.13 e 14), a segunda metade dos anos 80, no Brasil, caracterizou-se por uma disputa entre duas tendências curriculares marxistas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora, embora já se notasse a presença teórica das influências de propostas curriculares críticas européias e americanas. Moreira (2001) destaca, no período, o início das atividades do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a publicação e um artigo sobre a análise curricular de Domingues (1988), como um “marco do campo”, pois neste aprofunda-se tanto a caracterização das duas tendências curriculares críticas supracitadas, quanto a difusão dos pensadores críticos americanos. Salienta, ainda, que na virada da década, há modificações significativas no campo curricular em função das influências teóricas inglesas e da implementação de propostas de renovação curricular, pois:

“(…) entre 1988 e 1992, [há] uma incidência crescente de artigos brasileiros que refletem a influência da sociologia do currículo inglesa (Mendes, 1997). Vale realçar, nessa década, os esforços feitos por educadores, associados tanto à pedagogia dos conteúdos como à educação popular, de aplicar suas idéias em processos de renovação curricular em diferentes sistemas escolares do país. Ressalto os trabalhos de Guiomar Namó de Mello em São Paulo, Neidson Rodrigues em Belo Horizonte e Paulo Freire em São Paulo” (MOREIRA, 2001, p. 17).

Para Lopes e Macedo (2002, p.15), esse foi um período em que proliferaram e tornaram-se hegemônicas as concepções curriculares que

defendiam a contextualização política, econômica e sociocultural.

Segundo as autoras:

“Nesse período, podemos situar como centrais as discussões sobre currículo e conhecimento. Especialmente no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mas também em periódicos da área, foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção dos conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. (...) temos o desenvolvimento de trabalhos em torno da multirreferencialidade (Burnham, 1993), indicando o campo do Currículo como complexo e capaz de exigir uma rede múltipla de referenciais para a sua interpretação”.

Na primeira metade dos anos 90, a temática da identidade passou a ser concebida como território explícito de contestação e resistência ao poder social instituído, tanto de construção fenomenológica das singularidades no mundo vivido, quanto de busca de legitimidade, forma de constituir, no plano cultural, uma prática educacional que fomente a autoconsciência e se caracterize como movimento contra-hegemônico (Gramsci, [1955] 1995, e Apple, 1982), como política cultural escolar que resistisse e se rebelasse aos significados impostos pela dominação do sistema socioeconômico, pela participação transformadora e criativa dos injustiçados, sob a teoria da crítica dialética (Giroux, [1983] 1986, p. 92). Portanto, explicita-se que a identidade não pode ser mais compreendida de forma isolada, mas compondo a díade identidade / movimento, permanência e transformação.

Entretanto, cabe destacar que, para a identidade compreendida como prática política de uma cultura curricular (Giroux, [1983] 1986, p. 92), a negatividade aparece como uma rejeição à “representação oficial da realidade”, como fonte de contradição e de mediação, um questionamento das verdades universais e de suas pretensões de neutralidade, uma forma de “explodir mitos e reificações”. Citando Buck-Morss, Giroux afirma que o verdadeiro objetivo da negatividade é a resistência do pensamento às estruturas de dominação, a afirmação da

diferença, “a busca de uma consciência que pudesse reconhecer sua própria não-identidade com a realidade social” (Buck-Morss, 1977, apud Giroux, [1983] 1986, p. 93). Mesmo defendendo uma racionalidade radical, politizada, histórica, problematizadora e inserida em um quadro conceitual relacional, em que tanto as presenças conceituais quanto as ausências devem ser consideradas a partir da análise crítica de “contradições e conflitos da vida diária”, para Giroux ([1983] 1986, p. 224 e seguintes), a negatividade ainda é explorada como anomia, reflexo de uma cultura oficial para as massas que ideologicamente desarticula o eu da cultura comunitária, tornando-o individualista, narcisista. Sem dúvida, esse é um plano fundamental da criticidade, mas o que se questiona é não se perceber a não-identidade no plano conceitual como fonte criadora nessas abordagens, a negatividade como substrato para a transformação coletiva do estado de dominação, para a construção da prática da autodeterminação. Ou seja, o potencial emancipatório da negatividade, sua capacidade generosa de, metodologicamente, gerar positivities práticas, não é explorado, a negatividade é concebida apenas como denúncia, não há troca de sinal na práxis da negatividade capaz de construir o desconhecido, inovar.

“A intenção – ‘in-tensão’ – da contradição dialética é dirigir-se para a construção do novo, do distinto” (ZUIN ET ALII, 1999, p. 80).

Enquanto, nos Estados Unidos, o final da década de 80 foi marcado pelo enfraquecimento da perspectiva da resistência, ganhando maior espaço as discussões que envolviam estratégia de intervenção pedagógica (Moreira, 2001), no Brasil, em meados dos anos 90, dentre as pedagogias denominadas críticas, ganha espaço a abordagem do “multiculturalismo crítico” (McLaren, 1997b, p. 122), inspirada nas críticas ao marxismo estruturalista, nas contribuições da antropologia cultural dos anos 70 e também nas práticas das políticas das identidades dos anos 60. Embora considerando as ressalvas feitas por Canen e Moreira (2001, p. 20) sobre a polissemia do termo, podemos considerar, sinteticamente, a conceituação geral de Canen (2002, p. 175) para multiculturalismo, como:

“(...) movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, (...) Cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos”.

A perspectiva multicultural crítica preconiza o conceito de identidade como categoria pedagógica que se consubstancia na tensão entre as diferenças culturais e as relações de poder, na heterogeneidade das práticas políticas e socioculturais presentes no espaço curricular, tanto na vertente discursiva quanto na material. Como reafirma McLaren (1997b, p. 125):

“Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente construídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de ‘esferas culturais incomensuráveis e assimétricas’”.

Aqui, a díade identidade / diferença nunca é absoluta, é sempre relativa - só faz sentido falar em diferença e em não-diferença nas relações de poder que avaliam positiva ou negativamente as práticas materiais e sociais, à luz dos conflitos interculturais.⁴⁸ A ênfase na diferença passa a ter a função de fomentar uma política da resistência cultural pelo reforço das positivities identitárias que na Educação questionam os critérios políticos adotados para validar os referenciais epistemológicos do campo curricular⁴⁹. Assim, além da classe social, gênero, etnia e sexualidade, os critérios políticos precisam ser considerados parâmetros de uma proposta curricular

⁴⁸ A esse respeito, consultar Tomaz T. da SILVA (1999, p. 87 e 101).

⁴⁹ São relevantes as considerações sobre o papel da pedagogia crítica que Sophie C. DEGENER (2001) faz ao resgatar, historicamente, as diferentes influências da teoria crítica na educação de adultos, enfatizando como, ao longo das últimas décadas, além de Freire - principal referência a partir da publicação da “Pedagogia do oprimido” -, outros matizes críticos influenciaram a construção de programas – currículos – na constituição dessa modalidade de ensino nos dias de hoje. Consultar Sophie C. DEGENER. “Making sense of critical pedagogy in adult literacy education”, http://ncsall.gse.harvard.edu/ann_rev/vol_II.pdf.

comprometida com a superação das representações das desigualdades oriundas da expropriação cultural das práticas do currículo hegemônico.

Ao se opor o multiculturalismo crítico ao liberal, da tolerância, rompe-se o essencialismo cultural e busca-se compreender a díade identidade/ diferença de forma contextualizada, histórica e relacional. A alteridade deixa de ser a defesa de um discurso nacionalista centrado que, direta ou indiretamente, referencia-se em uma cultura comum, para se tornar um espaço de disputa política, de contestação sociocultural. Como anuncia McLaren (1997b, p. 123):

“Para a perspectiva do multiculturalismo crítico, a [perspectiva] conservadora/liberal da igualdade e a ênfase liberal de esquerda na diferença formam uma falsa oposição. Tanto as identidades formadas na ‘igualdade’ quanto as formadas na ‘diferença’ são formas de lógica essencialistas: em ambas, as identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas. O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir dessa perspectiva, é compreendida como tensa – não como estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”.

Canen (2002, p.181 e seguintes) assinala, ainda, após pesquisas realizadas no campo curricular, “alguns perigos do multiculturalismo em educação”. Entre tantas, destaca as perspectivas: a) do “multiculturalismo reparador” – reduzido a ações afirmativas de acesso às identidades plurais a espaços educacionais no sentido de reparação às injustiças históricas; b) do “folclorismo” – redução do multiculturalismo a uma perspectiva acrítica de valorização de práticas e hábitos “exóticos” em atividades pontuais, em que estereótipos e abordagens superficiais ocultam sectarismos e omitem relações de poder desiguais; c) do “reducionismo identitário” – em que não se reconhece a pluralidade dentro das identidades étnicas ou de gênero, ou seja, não se percebendo que a identidade é construída por uma variedade de “marcadores identitários” e não por generalizações reducionistas; d) da “guetização cultural” – em que o currículo passa a ser a manifestação de um grupo étnico, um reforço intra-cultural à homogeneização de identidades e à exclusão dos distintos. E continua a autora:

(...) Trabalhar no sentido de promover uma visão das identidades como frutos de construções, sempre provisórias e híbridas, pode ser um importante ponto em propostas curriculares multiculturais (...) requer que sejamos críticos em relação aos nossos discursos, (...) que não ignoremos as diferenças dentro das diferenças (...) que trabalhemos com o plural, o diverso, em nossas dinâmicas de sala de aula e em nossas ‘traduções’ de diretrizes curriculares par o currículo em ação” (CANEN, 2002, p.192).

Uma observação relevante é que, segundo Lopes e Macedo (2002, p. 47), após buscar o descritor “currículo” nos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), encontraram 117 entradas, representando uma grande pluralidade de abordagens sobre a temática, o que as levou a concluir que a marca do campo do currículo nos anos 90, no Brasil, foi mais o convívio entre uma diversidade de tendências – “hibridismo” entre perspectivas críticas e pós-modernas – do que uma uniformidade nas abordagens. Convém, entretanto, lembrar que, nesse período, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estava construindo uma proposta curricular para o País, o que tem uma influência direta nas discussões nacionais sobre esse campo de pesquisa educacional. Os “temas transversais” representaram, na prática, muito mais abordagens “folcloristas” do que o desenvolvimento de uma criticidade no enfoque curricular. Além disso, como recorda Moreira (2001, p. 19):

“Nos anos de 1995 e 1996, os pesquisadores associados à ANPED agrupam-se em torno da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em inúmeros encontros realizados por todo o país, expressam enfaticamente sua rejeição à determinação governamental de controlar, por meio dos Parâmetros e de mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimir-lhe a qualidade de que careceria”.

São evidentes e inúmeras as contribuições dessa perspectiva multicultural para a prática do currículo crítico. Trazer para o campo epistemológico a colonização e a disputa política pelo poder sobre o “outro”, ampliando, para além das classes sociais, a compreensão dos níveis das opressões realizadas pela cultura curricular hegemônica, é uma reflexão que propicia avanços significativos necessários à criticidade que se deseja como práxis curricular. Porém, há também a necessidade de a política das diferenças do multiculturalismo explicitar como se dá na prática o movimento de construção de resistência sociocultural fundamentado na identidade/diferença. Embora seja fundamental afirmar a participação das vozes oprimidas no

currículo, não é suficiente para o desenvolvimento da prática pedagógica crítica. É preciso que o reconhecimento da alteridade vá além das positivities das identidades e se comprometa com o dever ético-crítico de assumir a responsabilidade pelos distintos excluídos, com uma práxis curricular fundamentada em uma racionalidade problematizadora, tomando a negatividade presente na voz da vítima, concebendo-a não somente como objeto de crítica ao sistema, mas também como objeto de estudo da prática curricular ordinária. Que subsuma o conhecimento instituído na práxis político-epistemológica culturalmente criativa a serviço do “outro”. O que ocorre, no mais das vezes, é que se desconsidera o poder da própria negatividade, da não-identidade conceitual, como força motriz da resistência, da emancipação de uma realidade que inculca sentidos e significados para naturalizar o estado de injustiça social.

Moreira (2002, p. 10) discorre sobre a importância do conceito de diálogo como postura multicultural no âmbito curricular, enfatizando as diferenças que o conceito pode apresentar entre os defensores da teoria crítica e os pós-estruturalistas, porém, ambas em busca de estabelecer relações abertas com o “outro”, priorizando a importância de teorizar no campo pedagógico sobre a tensão entre a “política da igualdade” e a “política da diferença”, a partir das práticas escolares concretas.⁵⁰

A pesquisa contemporânea da temática - por exemplo, no Grupo de Trabalho (GT-12) da ANPEd -, desde meados dos anos 90, demonstra preponderância das abordagens multiculturais, mas também o aumento progressivo da influência das abordagens propostas pelos defensores das correntes pós-estruturalistas e pós-modernas. A partir da análise dos trabalhos do pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, desde 1992 até os dias atuais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Lopes e Macedo (2002) destacam como algumas categorias curriculares apresentadas pelas vertentes críticas foram, ao longo dos anos, sendo questionadas pelo autor, negadas, ou ganharam significados distintos dos originalmente propostos pela teoria crítica. Para a presente discussão é relevante destacar como a díade identidade/diferença - que no

⁵⁰ Antonio F. B. MOREIRA, “Currículo, diferença e diálogo. Educação e Sociedade”, vol 23, nº 79, Campinas, 2002. [http:// www. scielo.Br/ scielophp?script=sci_ abstract.](http://www.scielo.Br/scielophp?script=sci_abstract)

multiculturalismo privilegiava a parcialidade, a construção cultural dos sentidos e significados - perde força para o poder de uma identidade pós-moderna, em que se enfatiza a micro-história dos contextos, assumindo estes a função de escultores que realizam sua obra anárquica, esculpindo diferenças pessoais polimórficas, talhadas pelas genealogias fragmentadas dos micropoderes locais. Para reforçar a concepção de indivíduo como produto dos poderes do discurso contingencial, do intertexto das identidades locais, desconsidera as análises que se referenciam na narrativa da história macrossocial das filogenias econômicas hegemônicas, concebendo-as como totalizações, metanarrativas universalistas, ilusões míticas de um iluminismo anacrônico.

“(…) não há possibilidade de uma educação, de um currículo e/ou de uma pedagogia que estejam ao lado de uma visão libertadora, justa, igualitária do homem e da sociedade. Tal possibilidade constituiria uma metanarrativa, negada pelo pós-modernismo em função de seu caráter opressor da complexidade e variedade do mundo.(…) Com base em Foucault e em sua concepção de que existem micropoderes descentrados com ações não apenas coercitivas, mas também produtivas, Silva desenvolve o questionamento à idéia da teorização crítica de que o conhecimento e o saber constituem fontes de libertação, esclarecimento e autonomia” (LOPES E MACEDO 2002, p. 22 e 26)

No âmbito da pós-modernidade, o tempo e o espaço são efêmeras imagens velozes que se manifestam a partir de signos fugidios, irracionais e dispersos, incapazes de ser apreendidos por qualquer tipo de epistemologia com pretensão de síntese.⁵¹ Nessa perspectiva, o conhecimento é apenas a maquiagem que a modernidade fomentou para disfarçar seus reais interesses. Portanto, não faz sentido falar em negatividade, não-identidade ou criticidade, mas apenas nas positivities identitárias que as relações de poder são capazes de realizar. No campo da prática curricular, a identidade assume um caráter de prática instintiva, natural e estática, sem proposições transformadoras ou emancipatórias; com o fim da razão sobra apenas a realização do desejo de poder e não da autonomia. Como observa Rouanet (1987, p. 335):

“O erro do irracionalismo é a pretensão de prescindir do conceito: todo o sal dialético se evapora, e a ‘vida’ que ele pretendia redimir se revela uma simples miragem”.

Por conseguinte, opondo desconstrução à totalização, reforça-se a desconstrução dos sujeitos em defesa de um contexto esquizofrênico e não da destrutividade presente nas racionalizações opressoras. Assim, ao colocar a alteridade em um gueto, priva, na

⁵¹ Ver Marilena CHAUI (1992, p. 346).

prática, do poder de voz justamente aqueles que nunca tiveram direito a ela.⁵² É o fatalismo da estética desconstruindo a ética. A prática curricular proposta ganha um estilo conformista e contemplativo das identidades híbridas que constata heterogeneidades descentradas e produzidas a partir da exterioridade de micropoderes espalhados. Sua marca é muito mais acrítica que pós-crítica como os seus defensores apregoam. Nesse sentido, são relevantes os comentários de Moreira (2001, p. 25 e 28) sobre os posicionamentos de Apple e de Santos:

“Embora reconhecendo que as relações de classe não dão conta de explicar toda a dinâmica das relações de poder e dominação, considerar o abandono da categoria ‘classe social’ é uma tragédia de imensas proporções (Apple,1992). Recusa também a visão do mundo como um texto, capaz tanto de secundarizar a materialidade da realidade social, do estado, da economia e das relações de classe/raça/gênero, como de estimular a equivocada crença de que mudanças no discurso provocam mudanças na sociedade (Apple, 1996). (...) Para Boaventura de Souza Santos (1996), um projeto educativo emancipatório visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Nessa perspectiva, a abordagem neomarxista continua útil, tanto por propiciar uma compreensão mais aguda da sociedade e da escola capitalistas, como por conclamar à cumplicidade na proposição de novas alternativas”.

Em relação aos posicionamentos curriculares do pós-modernismo, Canen e Moreira (2001, p. 39), citando Heloisa Buarque de Hollanda (1992) – para quem existe duas posições opostas em relação ao projeto moderno: “uma procura desconstruir o modernismo e resistir ao *status quo*, e outra que repudia o modernismo para celebrar o *status quo* (...), um pós-modernismo de resistência e um pós-modernismo de reação” -, reconhecem essas duas vertentes distintas no pensamento pós-moderno educacional contemporâneo e se posicionam a favor de um diálogo entre os curriculistas críticos e os ditos pós-modernos de resistência.

“O pós-modernismo de resistência, por sua vez, preocupa-se com a desconstrução crítica da tradição (em vez de instrumentalizar pastiches) e com a crítica das origens (não com a volta delas), procurando ‘problematizar mais do que manipular os códigos culturais, interpretar mais do que dissimular as articulações políticas e sociais’. A adoção do segundo tipo de pós-modernismo pode, então, favorecer não uma ruptura com a teoria crítica, mas sim uma constante negociação com suas categorias e seus princípios” (CANEN E MOREIRA, 2001, p. 39).

Resgatando estudos de Apple em meados da década de 90, em que se observa perspectivas “neogramscianas”, associadas a categorias pós-estruturalistas na análise de

⁵² Ver David HARVEY ([1989] 1996, p. 112).

políticas educacionais, afirma, ainda, Moreira (2001, p. 26, 27 e 29), em relação a esse possível diálogo entre a perspectiva crítica e algumas propostas pós-modernas:

“O esforço [de Apple e Oliver, 1995] é alentador, por: a) oxigenar interpretações mais ortodoxas, sem que ao mesmo tempo adesões apressadas se façam sentir; b) e procurar combinar abstrações teóricas e o ‘mundo real’. Trata-se de outra tentativa de articular estrutura e ator social. Em vez de se valer da fenomenologia, porém, como nas primeiras fases, Apple recorre ao pensamento pós-estrutural. (...) Menciono ainda outros trabalhos, [referenciados pelos estudos culturais] que enriquecem o debate em torno do ‘direito à diferença’ e de suas implicações para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem, ou seja, de um currículo informado por uma perspectiva multicultural. (...) importa buscar redimensionar concepções, categorias e ações de modo a associar pós-modernismo e projetos emancipatórios. Trata-se de trabalho em desenvolvimento, no qual o foco deve ser a promoção de interações, para que os elementos críticos das duas tradições se reforcem mutuamente”.

Entretanto, considero fundamental que uma ação cultural para a libertação não possa ser confundida com a perspectiva antropológica para a análise contemplativa e descritiva de uma determinada cultura. Desse modo, as diferenciações entre consciência e conscientização presentes nas obras de Freire – ver, por exemplo, Freire (1980, p. 90) e Freire ([1968] 1978a, p. 143) – são bem esclarecedoras. É nesse sentido que a denominada “crise da teoria curricular crítica” se faz presente, a distância entre a teoria e as proposições práticas são negligenciadas em nome da supremacia de reflexões que, muitas vezes, estão distantes do cotidiano curricular de educadores e educandos. Moreira (2001, p.13) faz as seguintes considerações sobre a situação do campo curricular contemporâneo, citando Gore (1993) e Cunha (1997):

“(...) a crise é mais evidente no setor em que se inscrevem os trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren. As razões são fundamentalmente duas: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores. (...) No caso do Brasil, Regina Céli Cunha (1997), (...) sustenta que a concepção crítica de currículo vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos. (...) Em recente investigação (Moreira, 1996), procurei entender (...) como os especialistas em currículo percebem os rumos do campo (...) A opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para a sua renovação”.

Lopes e Macedo destacam que a perspectiva do currículo em rede nos cursos de formação de professores ganhou relevância nacional ao longo dos anos 90, principalmente em função dos trabalhos realizados na Universidade Federal Fluminense, pelas pesquisadoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Enfocando os planos subjetivos que interagem na construção do conhecimento no cotidiano de diferentes contextos educacionais, sob a influência de pensadores que vão de Lefebvre a Deleuze, Guattari e Morin, essa perspectiva curricular de formação de professores busca, na metáfora da rede,

“(…) subverter o papel da inferioridade do conhecimento produzido no senso comum, em relação àquele conferido pela modernidade ao conhecimento científico” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 38).

Ainda, tornam-se relevantes as considerações sobre as tensões observadas nas últimas décadas entre teoria e prática no campo curricular brasileiro, em função das políticas educacionais públicas implementadas no período, pois,

“(…) na segunda metade da década de 1990, os estudos e os debates sobre o currículo no Brasil intensificam-se e diversificam-se temática e teoricamente. No entanto, apesar da efervescência, a teoria curricular crítica, semelhantemente ao que ocorre nos Estados Unidos, é vista como crise, como padecendo de grave problema ‘o distanciamento entre a produção teórica e a realidade vivida no cotidiano das escolas’ (Souza, 1993, p. 126). Ou seja, a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país” (MOREIRA, 2001, p. 19).

Mas, voltemos à temática da identidade a partir de uma outra perspectiva, pois, como diz Torres (2001, p. 238 e 239):

“(…) a identidade também está relacionada com sentimentos e experiências fundamentais de proteção, associação e reconhecimento.(…) mas também como uma maneira de encontrar o ser em evolução, que muitos de nós achamos tão difícil de realmente compreender, captar ou mesmo de dar nome”.

Assim, no campo da psicologia social implicado na prática curricular, cabe ainda destacar que o enfoque da díade identidade / não-identidade pode ser considerada um esforço analítico a serviço da conscientização, da crítica à ideologia hegemônica da sociedade repressora que se consubstancia na complexidade da tensão psicossocial entre a superestrutura cultural e a infraestrutura social, de reconhecer as bases psicológicas inconscientes que fundamentam a aceitação e a identificação com a autoridade, dos pressupostos instituídos pelas práticas educacionais das verdades civilizadoras, da

incapacidade da razão de reconciliar pulsões individuais e leis sociais, da resistência da cultura às universalidades.⁵³ Comentando o conceito de cultura adorniano, afirma Zuin et alii (1999, p. 65):

“A própria definição de Adorno sobre cultura encontra-se consubstanciada ao raciocínio psicanalítico, quando afirma que a cultura é o ‘perene protesto do particular frente à generalidade, na medida em que esta se mantém irreconciliada com o particular’”.

Essa conceituação de cultura, a meu ver, em nada deixa a desejar em relação à denominada “virada cultural” do final dos anos 90 (Hall,1997 e Silva, 1999, apud Canen e Moreira, 2001, p.22), para quem

“(…) a cultura constitui campo de conflitos, constitui espaço em que se desenvolvem relações de poder em torno de práticas de significação e de representação” (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 23).

Assim, se no plano individual, por um lado, a identidade representa o início da construção de um necessário desenvolvimento psicológico, por outro, no plano sociocultural, pode se tornar um limite ao desenvolvimento maduro das individualidades, ao processo de individuação, pois a submissão inconsciente e irracional do sujeito ao grupo, a partir da repressão das pulsões, gera tanto manifestações de violência, quanto processos autodestrutivos. Ou seja, a negatividade passa a ser concebida como manifestação da não-identidade, a rebelião à pretensão identitária traduzida como a tensão entre os princípios do prazer e o da realidade, opondo desejo e sobrevivência, indivíduo e sociedade, liberdade e segurança, nos diferentes contextos históricos do superego cultural, civilizatório e repressor.⁵⁴ Observa Zuin et alii (1999, p. 67):

“Uma das principais observações é a de que a indústria cultural não sublima, mas sim reprime. No transcorrer da dialética psicanalítica da análise cultural, tal como foi exposta nos textos freudianos ‘O mal-estar na cultura’ e ‘O futuro de uma ilusão’, fica evidente que os impulsos que foram reprimidos para propiciar a vida em sociedade não deixam simplesmente de existir. As energias libidinal e agressiva continuam presentes e são deslocadas de seus fins primários para a concretização de atividades socialmente aceitas”.

Como não se trata de uma sublimação, essas repressões deslocam as pulsões destrutivas para as práticas sociais desumanizadoras e buscam ideologicamente homogeneizar culturas e indivíduos, utilizando a coerção social para construir os falsos

⁵³ Sobre as contribuições do freudismo à teoria crítica consultar também Paul-Laurent ASSOUN ([1987] 1991, p. 77 e seguintes).

⁵⁴ A esse respeito, ver Sigmund FREUD ([1929] 1997a, p. 52, 68 e 77).

consensos identitários que legitimam agressividades e violências contra os não-iguais, os maus, os diferentes. Observa Gramsci (apud Carnoy, [1984] 1994, p.99):

“O Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ela governa”.

Portanto, nessa perspectiva psicossocial, o maniqueísmo responsável pelo sofrimento imposto ao “outro” pode estar fundamentado na identidade que propicia a coesão do grupo cultural, cabendo à não-identidade tanto o papel da manifestação das pulsões eróticas para além do grupo original, para o “outro”, quanto a libertação da autodestruição do indivíduo pela reificação das políticas culturais homogeneizadoras. Dessa forma, não é a identidade obrigatoriamente positiva, erótica, e nem a não-identidade destrutiva, mas a forma como elas se inter-relacionam na práxis sociocultural é que vai revelar sua validade, sua pretensão ética. Afirma Freud ([1929] 1997, p 71):

“A pulsão de morte torna-se pulsão destruidora quando, com a ajuda de órgãos especiais, é dirigida para fora, para os objetos”.

Não há como dicotomizar conservação e destrutividade, positivities e negatividades, identidades e não-identidades. A destrutividade pode ser sublimada como o poder capaz de desconstruir significados, representações e paradigmas da dominação repressora, e pode ser subsumida no esforço consciente de estar a serviço das práticas emancipatórias humanizadoras. Buscar o papel político-epistemológico da não-identidade, da negatividade do conhecimento e do reconhecimento do “outro”, no tempo da práxis pedagógica, é o desafio ético para a implementação de um currículo crítico. Em síntese, como observou Casali (2003), ao comentar a presente discussão:

“(…) a idealização das positivities na escola pode ser uma das formas mais dissimuladas de se produzir a violência em seu nível mais sofisticado: a pretexto de ‘valorizar’, nega sumariamente a vida real, o mundo real, a cultura real, os sujeitos reais, a escola real”.⁵⁵

Ainda em relação ao caráter psicossocial / antropológico que a diáde identidade / não-identidade pode assumir, convém retomar as contribuições de René Girard sobre a temática.⁵⁶ Para ele, a identidade é positiva como fonte de escolha da vítima para a prática religiosa do sacrifício comunitário, apresentando este a função social de evitar a propagação da violência entre seus membros. Mas essa identidade entre a vítima desejada e a efetivamente sacrificada é parcial, ocorre o deslocamento e a substituição

⁵⁵ Alípio M. D. CASALI (2003), em comunicação pessoal.

⁵⁶ Ver René GIRARD ([1990] 1998, p. 24-26).

do objeto de realização da violência desejada. Ou seja, o sacrifício como ato de contenção da violência, proteção dos “germes” da desavença, atua empiricamente no sentido da substituição da vítima por um deslocamento das identidades, a canalização positiva do anseio de saciar o apetite pela violência, pela vingança. Esse ritual é amálgama da identidade sociocultural, atuando para além dos limites do significado, da racionalidade, no plano limítrofe dos sentidos, na não-identidade parcial entre a vítima do sacrifício e a comunidade, evitando ciclos de vinganças que a identidade total acarretaria, ou seja, utiliza o parcialmente diferente para evitar a repetição do idêntico - atos de vingança. Mas, também, o autor denuncia o valor negativo mais profundo que a identidade pode assumir em contextos socioculturais de identidade totalitária, em que a minimização das diferenças entre os indivíduos da comunidade ocasiona uma “crise sacrificial”, uma indiferenciação capaz de promover violências e sucessivas vinganças trágicas no interior do grupo.⁵⁷ Desta forma, são agora as diferenças, as não-identidades, que possibilitam a construção das individuações nas inter-relações diferenciadas que ordenam a cultura comunitária. É justamente a incompreensão desse valor dual da identidade - ora positiva ora negativa, mas sempre na perspectiva da diferenciação -, que leva a escola a reduzir o ritual à reprodução das atividades curriculares, do discurso das positivities. Pela repetição das práticas identitárias positivas, procura-se evitar e controlar possíveis conflitos oriundos da diferenciação, mas esquece-se das dimensões negativas da identidade, do papel da não-identidade como instituinte de práticas positivas nas diferenciações internas do grupo ou comunidade.

Ponderando as especificidades e as pertinências das temáticas, é possível estabelecer algumas relações entre a abordagem que René Girard faz da gênese do religioso na contenção da violência e a prática curricular crítica fundamentada nas contribuições político-epistemológicas da abordagem das negatividades. Como enfatiza René Girard ([1990] 1998, p. 50):

“(…) o problema imediato não é a arrogância do saber ocidental ou o seu ‘imperialismo’, mas sua insuficiência”.

Tanto a violência identitária (instância intercultural) quanto a da diferenciação intra-comunitária, como as tentativas de aprisionamento do real em identidades epistemológicas, são processos intermináveis que reagem destrutivamente, na prática, a qualquer tentativa de racionalidade repressora, indiferentista e reprodutivista. As tentativas de eliminá-las pela força ou pelo convencimento dos perigos que representam

⁵⁷ Ver René GIRARD ([1990] 1998, p. 64, 67 e seguintes).

para uma suposta harmonia sociocultural não são suficientes, pois são obstáculos à dinâmica criativa capaz de constituir sucessivas adaptações às infinitas facetas e modificações que ocorrem na realidade, propiciando à vida, em sua fragilidade, a possibilidade de desenvolvimento diferenciado no esforço constante de obter êxitos, mesmo que parciais e históricos, em sua realização. Em síntese, a violência é consequência das tentativas de excluir a não-identidade do processo de formação dos indivíduos e da comunidade.

A crise dos rituais escolares, construtores de positivities identitárias, a disseminação da violência, se associa ao império da racionalidade instrumental, da imposição da identidade epistemológica. Se, no âmbito social, cabe à Justiça a tentativa de evitar a constante ameaça da vingança, no curricular cabe à ética não-identitária orientar a práxis político-epistemológica que, ao partir das negatividades concretas, possibilita, na prática, um tratamento crítico e positivo, evitando os riscos de suas manifestações desumanizadoras se tornarem rituais educacionais naturalizados⁵⁸ pelo seu deslocamento inconsciente para outras esferas da intersubjetividade escolar. Uma racionalidade problematizadora que promove, dialeticamente, movimentos sucessivos de destrutividade do conceito estático e identitário pelo conceito politicamente comprometido com a ética traz a violência para o plano simbólico, desloca a violência contra o “outro” para fomentar, político-epistemologicamente, a diferenciação, a recriação cultural, a conscientização, a convivência ético-crítica com o “outro”.

Assim, se a ritualização presente nas práticas socioculturais escolares traz benefícios para a construção das identidades comunitárias, manifestando-se no sentimento positivo de pertença, de comprometimento coletivo, de ludicidade mimética, por outro lado, ao esquivar-se do novo, da incerteza em lidar com as dimensões incognoscíveis da realidade concreta, evitando o tratamento das negatividades na prática curricular - a violência comportamental, a vingança ou mesmo a destrutividade como objeto de estudo -, faz da rotina um ritual atávico, fomenta ciclos inexpugnáveis que procuram ratificar em um mito fundador as justificativas para o controle da realidade, tanto no plano das práticas que apresentam desajustes socioculturais, quanto do conhecimento, fechando as portas para a construção epistemológica criativa, não-identitária.⁵⁹

⁵⁸ A proibição de determinados ornamentos no vestuário dos alunos, bonés, saias curtas, etc., como as práticas violentas de iniciação realizadas pelos alunos mais experientes contra os novatos no início do ano letivo, na iniciação sexual, nas práticas esportivas, etc., são exemplos comuns desses rituais.

⁵⁹ Como enfatiza Theodor Adorno e Max HORKHEIMER na “Dialética do esclarecimento” ([1944] 1985, p. 39), ao cotejar a ciência positivista com a repetitividade sazonal do evento mítico (no caso, o

Deve-se salientar que, assim como ignorar a negatividade, satanizando a não-identidade, é um equívoco da prática curricular negar a função identitária do mito que baliza a agregação comunitária. Ou seja, é necessário reservar ao mito identitário o seu devido lugar histórico na gênese da criação dos sentidos que, ao mesmo tempo, fecundam e são fecundados pelos significados na práxis político-epistemológica da Educação. Portanto, o mito fundador não pode ser confundido com o identitário criativo. Este não é fundamentalista, literal, e não está preso a um passado determinístico como o primeiro. Ao contrário, é histórico e propositivo, possui uma face negativa que demanda diferenciações e destrutividades para melhor compreender o seu não-cumprimento no presente histórico.⁶⁰ É formador, submete-se às interpretações espaço-temporais, à hermenêutica esclarecedora dos significados no passo historiográfico que busca criticamente apreendê-los através de uma constelação conceitual à procura do não-conceito. Daí, o esclarecimento de Nobre (1998, p.168):

“Para Adorno, o esforço do conceito de superar a sua própria ‘insuficiência inevitável’ chama-se constelação: ‘Dar-se conta da constelação em que a coisa se encontra significa tanto quanto decifrar a constelação que o singular carrega dentro de si como algo que veio a ser’”.

Sinaliza o devir, o percurso ético que deve orientar a recriação do presente e do futuro, do “tempo messiânico” de Walter Benjamin, o tempo da esperança em que há cumplicidade histórica entre o mito inovador e a humanização na construção da realidade.⁶¹

Assim, negatividade não-identitária e mito identitário-criativo não se anulam mutuamente, não alienam, não são momentos sucessivos de um mesmo ciclo e nem se equivalem, são simétricos no sentido filogenético, eticamente homólogos e esteticamente heterogâmicos.

rapto de Perséfone): “Com o enrijecimento da consciência do tempo, o evento foi fixado como tendo ocorrido uma única vez no passado, e tentou-se apaziguar ritualmente o medo da morte em cada novo ciclo das estações com o recurso de algo ocorrido há muito tempo. Mas a separação é impotente. Em virtude da colocação dessa ocorrência única do passado, o ciclo assume o caráter do inevitável, e o medo irradia-se desse acontecimento antigo para todos os demais como sua mera repetição. A subsunção do factual, seja sob a pré-história lendária, mítica, seja sob o formalismo matemático, o relacionamento simbólico do presente ao evento mítico no rito ou à categoria abstrata na ciência, faz com que o novo apareça como algo predeterminado, que é assim na verdade o antigo”.

⁶⁰ “A sabedoria de Deus manifesta-se principalmente por seu poder destruidor”. Livro de Jó, cap.12.

⁶¹ Ver Andrew BENJAMIN et al (1997, p. 99 e seguintes) e Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p.337).

Precisam ser contemplados de forma relacional e imbricada no tempo/espaço da práxis curricular, em função das necessidades demandadas nos diferentes momentos da prática. O tempo da criação dos sentidos subsume o tempo dos significados históricos possíveis, projetando-os para o plano da realização das impossibilidades, para o futuro, para a construção do tempo das possibilidades identitárias almejadas. Criação e construção, arte e conhecimento, englobam criação de sentidos e teorização histórica de significados.⁶² Buscam superar o sofrimento da prática material destrutiva dos mitos fundadores e das positivities conceituais, transformando-os em engenho da criação/construção da felicidade. São complementares na ética-crítica e na dialética negativa que denuncia a insuficiência do mito fundador e do pensamento, alternam-se em teses e antíteses, político-epistemológicas e socioculturais, éticas e estéticas existenciais.

Em várias circunstâncias, as práticas curriculares críticas almejam a construção de positivities a partir da articulação de manifestações identitárias: em situações de baixa auto-estima em comunidades excluídas, freqüentemente observadas na Educação de Jovens e Adultos; no estabelecimento de rotinas espaço-temporais na Educação Infantil; em análises fragmentadas e descontextualizadas de uma realidade que se apresenta de forma fatalista; na busca de regularidades entre fenômenos imbricados; em práticas individualistas em que os interesses pessoais se sobrepõem aos anseios da coletividade; na construção de movimentos de resistência a políticas institucionais autoritárias; etc.

A não-identidade, por sua vez, torna-se uma categoria essencial na sistematização das práticas curriculares em que se manifestam resistências à aceitação do novo – indivíduos não pertencentes ao grupo, práticas pedagógicas inovadoras, medidas administrativas de desburocratização etc.; momentos em que a rotina pragmática é sinônimo de inércia e conservadorismo – poder cultural; na problematização das concepções político-pedagógicas que expressam verdades e certezas irrefutáveis – típicas quando a comunidade escolar revela-se refratária a qualquer questionamento da grade curricular, das metodologias empregadas, das normas disciplinares, das exigências administrativas praticadas, das políticas curriculares

⁶² É a tensão entre o “sim-bólico e o dia-bólico” nos dizeres de Leonardo BOFF (1998, p. 71 e 83 e seguintes).

instituídas, etc.; na promoção de mudanças que envolvam maior participação da comunidade –relações de poder que envolvem a democratização da gestão escolar, envolvimento dos alunos e da comunidade nas decisões sobre o que pautar na organização das práticas pedagógicas; na busca de ações que possibilitem a manifestação das diferenciações internas, das especificidades e subjetividades entre os integrantes de um mesmo grupo ou classe – integração entre adultos e adolescentes, por exemplo; na apreensão crítica do processo de construção do conhecimento – resgate histórico, filosófico e axiológico das epistemologias dos sujeitos contextualizados e das ciências; etc.

Enfim, o que se pretendeu destacar nessa breve passagem pelas abordagens críticas para a teoria curricular foi a ênfase na denúncia à negatividade do sistema, sem a preocupação de considerar a dimensão criativa e propositiva da não-identidade, sem explorar a capacidade propulsora da negatividade na viabilização da prática pedagógica comprometida com a humanização. Se para os pós-estruturalistas a “virada lingüística” dos anos 90 significou a passagem de um “relativismo fraco” presente na perspectiva da Nova Sociologia da Educação (NSE) para a assunção de um “relativismo forte” (Lopes e Macedo, 2002, p. 27), levou também, na prática, a uma teorização curricular que supervalorizou as identidades e as positivities, em detrimento de abordagens críticas que traziam as não-identidades - negatividades / diferenciação – para o cerne da discussão pedagógica, e, por conseguinte, ao enfraquecimento das propostas que propunham intervenções curriculares transformadoras. Se a crítica à racionalidade instrumental do currículo oficial continuou a ser recorrentemente explorada e denunciada, assim como a valorização das identidades socioculturais e dos saberes locais, a perspectiva político-epistemológica a partir da negatividade, embora latente em muitos dos discursos das teorias críticas de currículo, vem sendo negligenciada nessas tendências pedagógicas que, quando muito, procuram abordá-la ou como condição de subordinação epistemológica às práticas socioculturais, políticas e ideológicas de dominação, ou ainda, a partir de enfoques estritamente cognitivistas, interacionistas ou mesmo sócio-interacionistas, que, embora apresentem contribuições significativas à atividade pedagógica crítica, desconsideram a dimensão político-epistemológica negativa da prática curricular, levando a um esvaziamento do tempo, da reflexão ética e estética no processo de construção do conhecimento⁶³. Trazem a crítica externa, mas

⁶³ Ver também debate entre Mark FREIN e John F. COVALESKIE no Yearbook (1998), <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/1998toc.html>.

não conseguem romper, internamente, a rotina epistemológica escolar, o tempo do conhecimento fetichizado no fazer curricular.

Daí a importância da ênfase no diálogo político-epistemológico de Freire partir do tempo da denúncia para o tempo da construção do anúncio. O tempo da denúncia é catártico, analítico, epistemologicamente destrutivo. É o primado das negatividades que desconceitualiza o império da razão para chegar, criticamente, à criação pela reconceitualização. Este é o tempo do anúncio esperançoso – messiânico, para Walter Benjamin -, é a possibilidade de viabilizar do devir, o movimento que constrói, no tempo-espaço historicizado, a humanização. Portanto, é na tensão da identidade/não-identidade que se manifesta o movimento epistemológico na prática do currículo crítico, inspirada e fundamentada nas negatividades.

Mas do tempo do fetiche é possível se chegar ao tempo da práxis? Talvez seja o tempo identitário uma das maiores certezas de homens e mulheres, sujeitos da prática curricular contemporânea. Na sua irreversibilidade ancora a certeza humana, sua consciência, a identidade de suas verdades sobre o real, prescreve o seu fazer, estabelece a rotina, confirma o conceito, destrói a história. Como adverte Freire (1982, p. 101):

“(...) ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelam a um passado de exploração e de rotina”.

Nesse tempo não há movimento, pois é a identidade que reduz a previsibilidade à certeza, é quem, do presente, organiza o passado e o futuro, a determinação da própria existência da sua natureza e de sua finitude fatalista, não há tempo para o homem novo, para a incógnita do real, para o diálogo na prática curricular. Como reforça sua fala inicial: “Gostaria de ter tempo para abordar essas coisas, fazer essas pontes entre o conteúdo e as necessidades dos alunos, mas não dá”. Comenta Freire, ([1969] 1992a, p. 51):

“Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação. Ainda quando, para nós, o trabalho do agrônomo-educador se restringisse apenas à esfera do aprendizado de técnicas novas, não haveria como comparar a dialogicidade com a

antidialogicidade. Toda demora na primeira, demora simplesmente ilusória, significa um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e interconfiança que a antidialogicidade não oferece”.

No currículo da escola, a história inicia-se com a regularidade cronológica e rotineira delineando o estado e a cotidianidade dos personagens, das suas relações sociais e profissionais, imutáveis e irreversíveis em seus contextos pedagógicos pragmáticos. É quando o tempo, e somente o tempo cronológico, deixa de ser contínuo para os educadores da identidade, os protagonistas das positivities. Alienados pela qualidade de suas relações sociais, tornam-se aprisionados em uma única dinâmica, o tempo da sala de aula é um intervalo da vida real, é a prática da identidade no ensino que se repete de forma irremediável.

“O conteúdo da sexta série é muito extenso, exige que a gente trabalhe tudo que é importante pra frequentar a sétima, são os subsídios da série, você entende? Estou pensando no futuro deles, falta tempo pra essas coisas.” Essa fala demonstra que não há saída. A previsibilidade dos acontecimentos apresenta-se como uma “situação–limite” que impossibilita mudanças e transformações. O epicentrismo conteudista das identidades epistemológicas a serem ensinadas não deixa o educador vislumbrar e transpor os limites do idealismo das positivities científicas, do individualismo. Sua visão de mundo opressora o impede de conceber a liberdade do devir, a negatividade, a não-identidade como possibilidade histórica do “inédito viável” (Freire, [1968] 1988, p. 94).

Mas como construir a práxis no tempo curricular? A emancipação não é um ato passivo. Enquanto as relações sociais permanecem imutáveis, o tempo identitário não permite a transitividade, mas escraviza e mata a possibilidade de criatividade, de vida. A rusticidade da positividade epistemológica dos conteúdos tenta dominar as cores e as fragrâncias que emanam do trabalho pedagógico com a vida, do trato com os artefatos curriculares de natureza humana. As negativities curriculares se acumulam, clamando por humanização. As necessidades materiais dos alunos, da escola, dos educadores, seus conflitos, trazem para a sala de aula o tempo não-identitário da contradição, da não-identidade, o movimento. “Antes, não sabia mais o que

fazer. O desinteresse dos alunos era tão grande que eu matava a aula pra me livrar mais rápido deles.” É o tempo da identidade, da permanência; anacronismo é o “tema gerador”, pois, Freire ([1968] 1988, p. 92) diz que o tema gerador é:

“Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época”.

Nesse sentido, a alienação significa estar preso ao passado fundador do instituído, e a sua superação não é negar esse passado, mas sim incorporá-lo historicamente como substrato para a construção / criação do novo, a partir das necessidades coletivas, das instituições reflexivas, estando estas efetivamente a serviço da sociedade como um todo, abertas às transformações instituintes e democráticas constantemente demandadas. É da incapacidade do velho paradigma em lidar com as negatividades que transbordam em contradições que o novo pode emergir. “Agora sei que eles gostam de mim. A minha aula está fazendo diferença na vida deles.” Assim, sem perspectivas e sem esperança, educador e educando, carcereiro e prisioneiro das positivities, começam a estabelecer novas relações, outras conversas, diálogos epistemológicos, intersubjetividades críticas. Insatisfeito com a redundância de sua prática, o educador começa a atuar de uma forma que até então era inusitada, deixando de lado a forma inerte, possessiva e “bancária” que sempre marcou seu comportamento, volta-se para o mundo do aluno e com ele começa a dialogar. Devolve-se o tempo da criação ao espaço sociocultural e histórico do currículo. Em “Pedagogia do oprimido” ([1968] 1988, p. 90), Freire observa:

“Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as ‘situações limites’, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em ‘percebidos destacados’ em sua ‘visão de fundo. Revelam-se assim como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de ‘atos-limites’ - aqueles que se dirigem à superação e à

negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva”.

A não-identidade é o tempo em movimento, é o tempo histórico da formação. A não-identidade revela a imprevisibilidade que está à sombra das obviedades curriculares, demovendo do esperado a certeza, evidenciando a ilusão do previsível, acolhendo a concretude histórica do inesperado, transformando o redundante em diferente, o conteúdo em práxis. Observa Freire ([1968] 1978a, p. 148):

“(...) venho aprendendo também quão importante se faz tomar o óbvio como objeto de nossa reflexão crítica e, adentrando-nos nele, descobrir que ele não é, às vezes, tão óbvio quanto parece. (...) Daí a ênfase que dou (...) não propriamente à análise de métodos e técnicas em si mesmos, mas ao caráter político da educação, de que decorre a impossibilidade de sua neutralidade”.

Assim, as relações sociais deixam de ser sobre os “outros” para ser com os “outros”. A fome de um aluno, o desemprego de um pai e a violência na comunidade deixam de ser fatos indiferentes e naturais, passando a ser objetos curriculares que exigem uma nova maneira de agir e de se relacionar com o real, buscando a pertinência da prática pedagógica na transformação do estado de sofrimento comunitário.⁶⁴ A negatividade como categoria político-epistemológica é o deixar de ser em si mesmo conceitual, para a criação/construção de um conhecimento a serviço de uma nova realidade, é um novo estar curricular mais justo, que procura contribuir concretamente, atuando, buscando humanizar pela simetrização das relações socioculturais e econômicas presentes na comunidade, dignificando todos que o fazem. Partir das negatividades é, segundo Freire ([1968] 1988, p. 91), a objetivação de situações-limites, pois,

“(...) o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que,

⁶⁴ Como observa Mikhail M. BAKHTIN ([1930] 1995, p. 114): “De que maneira será marcada a sensação interior de fome? Isso depende ao mesmo tempo da situação imediata em que se situa a percepção, e da situação social da pessoa faminta, em geral. Com efeito, essas são as condições que determinam o contexto apreciativo, o ângulo social em que será recebida a sensação da fome. (...) Pode-se descrever a fome, acrescentando-se um apelo à revolta, à agitação; nesse caso a atividade mental será estruturada em função de um apelo potencial, a fim de provocar a agitação; a toma de consciência pode tomar a forma de protesto, etc.”

historicamente, se dão as 'situações limites'. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as situações-limites”.

Contrapondo-se à racionalidade das identidades instrumentais,⁶⁵ anistórica, a racionalidade negativa e problematizadora inspira-se nos princípios éticos e na práxis política da não-identidade para, dialeticamente, recriar o conhecimento e construir a transformação do real. Pressupõe que o processo civilizacional é histórico, pois a universalização é dinâmica. Só uma racionalidade transitória, fruto da atividade relacional humana, pode ser orgânica a ele e é capaz de contribuir com sínteses históricas, totalizações. É na práxis da destrutividade dessa razão, pela própria razão, que a racionalidade negativa manifesta, no tempo-histórico, seu potencial analítico e seu comprometimento ético-político.

A perspectiva curricular da inserção crítica na negatividade do real visa à conscientização da situação de oprimido/opressor nos planos da reprodução, criação e desenvolvimento da vida, à busca da transformação do mundo das positivities reificadoras e, paulatinamente, proporciona a criação / construção de novas práticas sociais, alterando o relacionamento educador-alunos e escola-comunidade. “A minha aula está fazendo diferença na vida deles. (...) A mãe do Cristiano me disse até que levou o meu texto sobre os porquês do mau funcionamento do postinho, para discutir lá na Associação de Moradores.”

O tempo já não mais os oprime nem os escraviza, a vida deixa de ser a repetição do mesmo, a cotidianidade não é dada pelo mito fundador de positivities identitárias, passa a ser reconstruída pelo homem dia após dia, no tempo dos sentidos, das singularidades. Rasgam-se os véus funcionais da totalidade fundadora pelas sucessivas totalizações críticas que rompem a imobilidade do tempo, com seus maneirismos comprometidos com a autoconservação. Sujeitos e realidade formam-se pela mútua transformação. A inserção crítica no real proporciona o enfrentamento das tensões, a construção de novos planos de ação, de novas práticas sociais, alterando os relacionamentos socioculturais entre os envolvidos na superação possível e histórica das contradições que emanam dos conflitos. Só assim o tempo já não mais os oprime nem os escraviza; a vida passou a ser coletiva e deixa de ser a repetição do

⁶⁵ Ver Armando A.SIMÕES (1994, p. 119).

mesmo; a cotidianidade não é dada, vai sendo reconstruída, concretamente, pelos homens e mulheres, educadores, alunos, pais e funcionários. Não há mais as certezas do passado tentando aprisionar o presente, só a transitividade para o inédito. Agora o tempo é formação, construção humana, e a natureza humana é sociocultural, histórica, inconclusa. Como ressalta Castoriadis ([1975] 1995, p. 418):

“(…) assim como o ultrapassá-la (a alienação), (...) (está na) instauração de uma história onde a sociedade não somente se sabe, mas se faz como auto-instituente explicitamente, implica uma destruição radical da instituição conhecida da sociedade (...) que só pode ser como posição / criação não somente de novas instituições, mas de um novo modo do instituir-se e de uma nova relação da sociedade e dos homens com a instituição. (...) a autotransformação da sociedade diz respeito ao fazer social – e, portanto, também político no sentido mais profundo do termo – dos homens na sociedade e a nada mais. O fazer pensante e o pensar político – o pensar da sociedade como se fazendo – é um componente essencial disso”.

Se é o tempo da formação aquele capaz de promover a superação da perspectiva fundacional, então, conceber a práxis da criação/construção do currículo como momento permanente de formação da comunidade escolar deve ser um princípio e, ao mesmo tempo, uma diretriz de uma política curricular crítica. Se o interesse da Administração Pública na esfera educacional é implementar uma política institucional efetivamente comprometida com a construção da autonomia e da emancipação das comunidades escolares, a reorientação curricular e a formação da comunidade escolar precisam ser concebidas como tempos-espacos permanentes que alternam reflexões e proposições, articulando organicamente o fazer e o pensar à prática curricular, ambos imbricados com as demandas da realidade concreta, partindo de suas negatividades, assumindo o compromisso com sua recriação na práxis.

Nesse sentido a práxis é, para a teoria crítica, o tempo-espaco ético-crítico por excelência, a “ação correta”. Pois, como afirma Nobre (1998, p. 152) sobre o conceito de verdade em Horkheimer:

“(…) a questão da verdade isolada da práxis é uma questão escolástica. Mesmo se determinamos a distância entre conceito e objeto como a de

uma ‘carência’, de uma distância a ser suprimida, só na práxis ela pode ser adequadamente elaborada. É por essa razão que Horkheimer irá escrever: ‘A verdade é um momento da práxis correta; entretanto, aquele que a identifica imediatamente com o sucesso, passa por alto a história e torna-se apologeta da efetividade reinante no momento; ao desconhecer a diferença insuprimível de conceito e realidade, regride ao idealismo”’.

Portanto, no plano curricular crítico, trazer a negatividade para a práxis na dimensão do processo de ensino-aprendizagem significa dialogar, fazer conscientemente a opção político-pedagógica por uma metodologia ética, fundamentada no que Freire ([1996] 1997, p. 41 e 42) denominou “pensar certo”.

“Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitante com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ‘ao’ e desgarrado ‘do’ fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dela se fala com a força do testemunho. (...) Pensar certo (...) é um ato comunicante. (...) Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”.

Daremos continuidade à presente discussão analisando alguns pressupostos que devem fundamentar a práxis da construção dialógica de um currículo popular crítico.

3 – A DIALOGICIDADE COMO PRÁXIS DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA

De forma sintética, podemos afirmar que a prática dialógica em Freire implica sempre em uma práxis humanizadora, transformadora de uma realidade opressora. Assim, afirma o autor:

“Começemos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. (...) Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. (...) Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 39)

Nesse sentido, em concordância com os posicionamentos pedagógicos de Moreira (2001, p. 30 e 31), discutir e analisar currículo é refletir criticamente sobre a prática escolar e a política curricular em uma perspectiva proposicional e dialógica. Observa o autor:

“(...) teorizar sobre currículo e pedagogia implica teorizar sobre a prática escolar (...) Em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna, segundo Lather (1991), o motor da inovação. (...) trata-se de defender a ‘centralidade da prática’ nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo. (...) Sugiro, então, que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos que desenvolvam investigações da prática curricular, ‘com os que nela atuam’, de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria. (...) A teorização há que avançar em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular”.

Por outro lado, a falta de alternativas para a prática de um currículo popular crítico, pode levar a opções pragmáticas, à busca das facilidades das epistemologias

instrumentalistas, com o conseqüente esvaziamento das dimensões político-pedagógicas de participação nas tomadas de decisões e construção das concepções críticas sobre as relações entre a organização social e as políticas públicas mais amplas. Isso ocorre principalmente quando os projetos estão economicamente comprometidos com financiamentos, públicos ou privados, direcionados, geralmente, para fins específicos como aqueles voltados para uma rápida profissionalização. Em que pese a polissemia da tendência Educação Popular (EP) (Carlos, 2002, p. 4), essas considerações não podem perder de vista o seu caráter político transformador. Em relação ao seu histórico recente, destaca Gohn (2001, p. 13):

“Nos anos 90, em geral, predomina o estilo de atuação da EP em que as ações são instrumentalizadas / suportadas / estimuladas – pelos educadores da EP (com seus projetos), pelas políticas públicas (com suas diretrizes e programas), e pelos organismos financiadores internacionais (...) Resulta que, independentemente da questão ideológica, do projeto político que informa o trabalho da EP (...), todas tiveram que reorientar suas atividades no sentido ativo/ propositivo, pois aqueles que não o fizeram, simplesmente deixaram de existir. A causa é uma só: acesso às verbas, aos fundos de financiamento, públicos (os principais) e alguns privados. (...) No novo contexto, o método Paulo Freire continuou a ser uma referência (...) entretanto, sua utilização nos anos 90 ocorre (...) mais pela sua dimensão de ‘empoderamento’ dos indivíduos e grupos de uma comunidade (..) isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, (...) sem articulações políticas mais amplas, principalmente com partidos políticos ou sindicatos”.

No mesmo sentido, Pontual (2001) afirma que hoje, para ele, fazer política significa:

“(...) colocar o instrumental profissional (...) a serviço do ‘empoderamento’ das pessoas, como indivíduos e como coletividade”.

Além de um projeto de desenvolvimento, de relacionamento comunitário reflexivo crítico e orgânico, o “empoderamento” – que implica conceber que o “trabalho educacional começa em uma situação de poder social desigual, e tenta mudar essa situação” -, é, para Connell (1991, p.11, apud Hanlon, 2002), uma das principais características do currículo crítico.⁶⁶

Sem a mesma pressa, e com um discurso mais direcionado a uma concepção ampla de cidadania, no Ensino Fundamental da escola pública as preocupações pragmáticas voltadas ao mundo do trabalho ou com finalidades propedêuticas não soam muito diferentes.

⁶⁶Consultar David HANLON, (2002). Tasmanian Department of Education Online. http://www.education.tas.gov.au/ooe/publications/curriculum_issues/2/heritage/coet.htm.

Na perspectiva de apresentar-se como alternativa às dificuldades concretas, busca-se há algum tempo construir uma política curricular ético-crítica e popular. Entretanto, a superação de tais dificuldades não pode ser concebida como um produto que, de forma linear, mágica e imediata, resolva todos os problemas. Antes, trata-se de uma proposta de formação permanente que visa a desencadear junto ao grupo-escola um posicionamento teórico-prático em relação às necessidades e às contradições por ele vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia.

Nesse sentido, Saul (1993, p. 63) descreve seis princípios básicos que orientaram a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989–1992) na direção de implementar uma educação crítica e transformadora:

“Esta nova proposta tinha por objetivo garantir: respeito à identidade cultural do aluno; a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos para o aluno, de modo crítico, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social; a mudança da compreensão do que é ensinar e aprender; estímulo à curiosidade e à criatividade do aluno; a democratização das relações na escola; desenvolvimento do trabalho coletivo na escola; resgate da identidade do educador; a Integração comunidade/escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular”.

Em relação ao movimento de reorientação curricular desencadeado por essa política educacional, a autora caracteriza quatro diretrizes fundamentais:

“(…) Foram quatro os eixos da Proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a) a construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de ‘ação-reflexão-ação’ sobre experiências curriculares; acrescentou-se, aqui, o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontualizadas, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas da rede; d) a formação permanente dos profissionais de ensino, desenvolvida a partir, necessariamente, de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas” (SAUL, 1998a, p. 158).

Dessa forma, um novo fazer pedagógico desvela a existência de questões e conflitos recorrentes na escola pública contemporânea, muitas já mencionados ao longo do texto, dificuldades concretas que precisam ser enfrentadas durante a implementação de um projeto curricular inovador.⁶⁷ Tais dificuldades, embora possam ser compreendidas como reflexos das historicamente presentes no espaço da escola pública brasileira, possuem especificidades político-pedagógicas.

Assim, concebendo o currículo como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/ tempo escolar, assume-se a defesa de uma intervenção pedagógica emancipatória e popular na prática educativa convencional, na perspectiva de um currículo que parta do conflito para tornar-se significativo e contextualizado.

Podemos, de forma sintética, assinalar diretrizes gerais distintas e simultâneas que norteiam um movimento de reorientação curricular em uma concepção educacional libertadora: a tomada de consciência das implicações político-pedagógicas da prática tradicional e a construção de um novo paradigma e sua respectiva implementação crítica (Giroux, [1983] 1986, p. p. 155, e McLaren, [1989] 1997a, p. 199). Todos os momentos são construídos e planejados coletivamente por meio do diálogo entre os educadores, organizados e orientados pelos princípios democráticos e pelos pressupostos pedagógicos da proposta. Ao concretizar o que planejou, o educador rompe a dicotomia e o anacronismo entre o refletir e o agir, tornando-se sujeito de sua história coletiva. É o planejado-concreto que nutrirá o desvelar de novas contradições, suscitando reavaliações e replanejamentos coletivos.

Como já mencionado, a valorização das práticas diferenciadas que já ocorrem deve ser a preocupação inicial de qualquer movimento de reorientação curricular comprometido com a autonomia. Porém, discordo das propostas pedagógicas que se restringem a reforçar a vivência dessas atividades diferenciadas. Tal valorização deve, obrigatoriamente, ser acompanhada de uma análise crítica que busque melhor compreender os avanços e os limites dessas práticas. Sem essa análise distanciada não haverá consciência dos

⁶⁷ Paulo Freire ([1991] 1995a, p. 79), em entrevista à Prof^a Ana M. Saul, estabelece as relações entre a proposta de reorientação curricular que estava sendo desencadeada e outras mudanças estruturais na rede municipal na perspectiva da consolidação da autonomia da comunidade escolar.

avanços com ela obtidos e como o processo poderia ser generalizado para diferentes disciplinas e objetos de estudo, além de não permitir o crescimento coletivo do grupo-escola e a superação das dificuldades ainda observadas. Portanto, a problematização crítica das práticas progressistas existentes é um início promissor para a construção de um projeto curricular coletivo.

Evidentemente, problemas / conflitos, significados / conhecimentos e metodologias / organização coletiva articulam-se organicamente em um todo na prática pedagógica construindo no fazer o seu sentido. Tomados como diferentes mirantes de observação do fazer cotidiano, podem ser compreendidos como dimensões para melhor sistematizar a análise dessa prática na perspectiva de um desvelamento (desconstrução) do real pedagógico vivido e, simultaneamente, como ponto de partida para novas proposições curriculares de reconstrução crítica do fazer – prático concreto.

O novo fazer, comprometido e inserido em uma realidade concreta, deve basear-se na denúncia das situações conflituosas e contradições, explorar pedagogicamente limites e tensões epistemológicas dos paradigmas de sua comunidade, partindo de seus problemas e necessidades. Em síntese, essas são as práticas, procedimentos e dificuldades que o educador-animador precisa aprender a explorar de forma sistematizada com seus pares e com os outros segmentos escolares,⁶⁸ encarando lacunas e brechas de um determinado contexto educacional específico, na perspectiva de ocupar politicamente os espaços que os padrões preestabelecidos não conseguem preencher, criando o novo e organizando democraticamente sua comunidade gestora. Tais procedimentos devem apresentar coerência político-pedagógica interna nos diferentes espaços / tempos – práticas de sala de aula, reuniões pedagógicas e de planejamento, conselhos de classe e escolares, reuniões com a comunidade, grêmios estudantis, encontros dos educadores com equipes pedagógicas de Secretarias da Educação, fóruns democráticos de construção das políticas educacionais, orçamentos participativos das Administrações Populares etc. – que organizam e orientam os fazeres dos diferentes sujeitos envolvidos nos movimentos de reorientação curricular comprometidos com a humanização e a transformação social. Viabiliza-se assim, o “como fazer” diferente. Saul (1998c, p. 323,) discute a coerência entre

⁶⁸ Considero importante destacar que as mesmas dificuldades são observadas, muitas vezes, nos cursos e nas propostas de formação dos educadores, levando-os à reprodução do modelo para sala de aula.

a forma democrática de desencadear uma política educacional para a rede municipal de ensino e a dinâmica de construção curricular de cada unidade escolar. Destaca a autora:

“Buscando construir um novo paradigma presidido pela racionalidade emancipatória, apoiada na teoria crítica (...) que tem como princípios centrais a crítica e a ação, a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo propôs uma nova forma de ‘pensar currículo, ler currículo, fazer currículo e sentir currículo’. (...) Reorientar o currículo nessa perspectiva significou apoiá-lo em três vertentes principais: ampla participação dos agentes da escola nas decisões do currículo, respeito e incentivo à autonomia da escola e valorização da unidade teoria-prática”.

Assim, além dos aspectos relacionados com o desenvolvimento psicossocial do pensamento, com a importância sociocultural e afetiva dos conhecimentos, com o uso nas relações interpessoais e na interação com objetos concretos-abstratos, há necessidade de superar questões problemáticas, como a análise de conflitos – situações concretas limítrofes, que dão o grau de significância à construção do conhecimento individual e coletivo, e, portanto, às práticas pedagógicas. Ou seja, o que apreendemos não pode estar isolado, descolado do real, deve estar contextualizado no tempo-espaço, no uso sociocultural que dele é feito, ou seja, na busca de significados. Nessa perspectiva, o significado jamais será definitivo, será, isto sim, o resultado de construções / reconstruções coletivas, históricas, sujeitas a sucessivas análises.⁶⁹ Lembramos apenas daquilo que nos faz sentido no uso dinâmico e constante em determinados contextos socioculturais. Embora geralmente reconheçamos tais aspectos, não nos parece estejam sendo esses os critérios de seleção dos conhecimentos adotados pela pedagogia escolar tradicional quando evoca a cidadania. Como destaca Sacristán ([1991] 1998, p. 48):

“Uma vez que a práxis tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve”.

⁶⁹ “Em estreita relação com a idéia de conceitos como elementos de um sistema complexo de interrelações e com as proposições vygotskianas que possuem clara possibilidade de conexão com essa idéia, está a postulação de conceitos não como entidades estáveis, mas como resultados sempre em mudança da interação humana com objetos de ação e de conhecimento, com signos e significados culturais e, de maior importância, com outros sujeitos em situações de construção coletiva de significados mediante processos de negociações interpessoais.” Marta K. de OLIVEIRA (1999, p. 58).

Assim concebida, podemos considerar que a práxis sempre envolve uma ação de recriação do real, uma interação entre objeto e sujeito que implica um compromisso com a verdade e com o bem comum. Ou, nas palavras de Carr e Kemmis (1986:190, apud *The Encyclopedia of Informal Education*, 1999), relaciona-se com um “julgamento prático, sábio e prudente da pessoa sobre como agir em determinada situação”. Ainda, Paul Taylor (1993, apud *The Encyclopedia of Informal Education*, 1999), citando Freire, observa que a práxis é “criativa, é a procura dialógica do ‘outro’”.⁷⁰

A proposta de construção curricular que se procura desencadear tem na práxis sua referência político-filosófica. A partir das “Teses sobre Feuerbach” (Marx e Engels, [1845] 1984, p. 107-111) e de suas implicações no âmbito pedagógico (Freire, [1969] 1992a, p. 24 e seguintes), algumas questões problematizadoras orientam o movimento metodológico de apreensão / desconstrução / construção do fazer educativo em diferentes dimensões.

“A insuficiência principal de todo o materialismo até aos nossos dias é a de a coisa, a realidade, o mundo sensível, serem tomados apenas sob a forma do objeto ou da contemplação; mas não como atividade humana sensível, práxis, não subjetivamente. Daí o lado ativo, desenvolvido abstratamente, em oposição ao materialismo, pelo idealismo – o qual naturalmente não conhece a atividade sensível, real, como tal” (MARX & ENGELS, [1845] 1984, p. 107).

Como comenta Konder (1992, p. 115), sobre essa posição de Marx:

“Para Marx, era preciso superar duas unilateralidades opostas (a do materialismo e a do idealismo) e pensar simultaneamente a atividade e a corporeidade do sujeito, recolhendo-lhe todo o poder material de intervir no mundo. Nessa intervenção consistia a práxis, a atividade ‘revolucionária’, ‘subversiva’, questionadora e inovadora, ou ainda, numa expressão extremamente sugestiva, ‘crítico-prática’. (...) A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.⁷¹

De que forma uma prática pedagógica efetivamente contempla a dimensão coletiva do processo de ensino-aprendizagem evitando a atitude

⁷⁰ Consultar www.infed.org/biblio/b-praxis.htm (1999).

⁷¹ Ver também Adolfo S. VÁSQUEZ ([1967] 1990, p. 148 e seguintes).

materialista-contemplativa, puramente teórica e idealista, desvinculada da ação ativa dos sujeitos da prática? Afirma Freire ([1969] 1992a, p 28 e 33):

“Por outro lado, o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘práxis’; da ação e da reflexão. (...) Qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social (...) o trabalho básico do agrônomo educador (...) é tentar (...) a superação da percepção mágica da realidade, como a superação da ‘doxa’, pelo ‘logos’ da realidade. É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade. (...) Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular (...) deve ter (...) um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência realidade na qual e com a qual estão”.

Quando a prática educativa pode ser considerada uma práxis? Qual é a importância dessa consciência para a construção de um currículo crítico? Quando uma prática pedagógica requer teoria?⁷²

“O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. (...) Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (...) Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação” (FREIRE, [1969] 1992a, p.27 e 28).

O que significa dizer que, à medida que o educador transforma sua prática, esta o transforma reciprocamente? Como a formação permanente dos educadores pode contemplar essa práxis curricular revolucionária e crítica de autotransformação?⁷³

“[o homem] Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro. (...) A percepção mágica, que incide sobre o concreto, sobre a realidade, é tão objetiva quanto ela. O pensamento mágico é que não o é. Esta é a razão pela qual, ao perceber um fato concreto da realidade sem que o ‘ad-mire’, em termos críticos, para poder ‘mirá-lo’ de dentro, perplexo frente a aparência do

⁷² “A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento.” (MARX e ENGELS, [1845] 1984, p. 107).

⁷³ “A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (...) A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária.” (MARX e ENGELS, [1845] 1984, p. 108).

mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 28 e 29).

Como romper a dicotomia entre prática pedagógica ideal e prática concreta? Como essa dicotomia educativa pode ser desmistificada e desmistificadora? O que significa partir da dimensão sensível da prática pedagógica para a dimensão crítica? Como realizar esse percurso com os educadores?⁷⁴

“Parece-nos importante observar, como um provável componente constitutivo do modo mágico de pensar e atuar, a postura que o homem assume em face de seu mundo natural, e, conseqüentemente, em face de seu mundo cultural e histórico. (...) Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de ‘afastar-se’ do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. ‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão” (FREIRE, [1969]1992a, p. 31).

Como superar os limites e as alienações que o contexto sociocultural vigente nos impõe? Como esses limites interferem na prática do educador? Quais são as dimensões “naturalizadas” da prática educativa? Como passar da perspectiva individual e “natural” do processo de ensino / aprendizagem para a dimensão sociocultural e histórica?⁷⁵

“Qualquer que seja, contudo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. (...) Cabe a esta reflexão [filosófica] incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência. Ao fazê-lo, o que antes talvez não se apresentasse a nós como teoria de nossa ação, se nos revela como tal. E, se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 40 e 41).

Como os educadores podem se tornar sujeitos de sua prática? Que conseqüência essa prática consciente tem para a organização do processo de

⁷⁴ “(...) Feuerbach, não contente com o pensamento abstrato, quer o conhecimento sensível; mas não toma o mundo sensível como atividade humana sensível prática.” (MARX e ENGELS, [1845] 1984, p. 109).

⁷⁵ “Mas a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais. (...) Feuerbach não vê, por isso, que o próprio (sentimento religioso) é um produto social, e que o indivíduo abstrato que ele analisa pertence a uma determinada forma de sociedade.” (MARX e ENGELS, [1845] 1984, p. 109).

ensino / aprendizagem? Quando o currículo pode ser considerado relacional e sócio-interacionista em sua dimensão epistemológica? Como a metodologia pedagógica pode considerar a dimensão sociocultural na prática educativa?⁷⁶

“(...) o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (...) Isto demanda um esforço não de extensão mas de conscientização que (...) permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 36).

O currículo praxiológico é aquele que prepara o aluno para uma futura transformação da realidade? Qual é o papel do currículo praxiológico para o cotidiano dos cidadãos? O que seria conteúdo escolar nessa perspectiva pedagógica? Quando podemos considerar o educador comprometido com a transformação da realidade concreta e não com uma adaptação passiva e acrítica a partir de abordagens e práticas educacionais transmissoras que se limitam a contemplar e interpretar um mundo idealizado?⁷⁷

Essas problematizações precisam ser organizadas em diferentes momentos do processo coletivo de construção curricular, partindo das dificuldades e necessidades reais dos indivíduos, procurando avançar na perspectiva de construção de práticas que concretizem as transformações desejadas da realidade sociocultural da escola. A esse respeito, observa Sacristán ([1991] 1998, p. 48 e 49):

“Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação. (...) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições” (SACRISTÁN, [1991] 1998, p. 48 e 49).

⁷⁶ “Toda a vida social é essencialmente prática. (...) O mais alto a que chega o materialismo contemplativo, isto é, o materialismo que não compreende o mundo sensível como atividade prática, é a visão dos indivíduos isolados e da sociedade civil. (...) O ponto de vista do materialismo velho é a sociedade civil, o ponto de vista do novo a sociedade humana ou a humanidade social.” MARX e ENGELS ([1845] 1984, p. 109 e 110).

⁷⁷ “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo.” (MARX e ENGELS, [1845] 1984, p. 111).

Portanto, essa organização participativa envolve um processo praxiológico contínuo, caracterizado por sucessivas problematizações e sistematizações na busca de níveis cada vez mais complexos e relacionais de conscientização e de intervenção crítica na realidade educacional a partir das experiências significativas vivenciadas. Com a problematização procura-se o desvelamento das intenções e interesses imanentes às práticas realizadas e a desconstrução epistemológica das teorias que as embasam. Com a sistematização parte-se em busca de uma nova construção da práxis, a partir da apreensão e análise crítica das experiências significativas problematizadas, fomentando a criação e o replanejamento do fazer pedagógico condizente com a construção teórica que essa problematização demandou.

Assim, esse processo de construção curricular não se identifica com propostas e tendências que, partindo de respostas prontas e reducionistas, procuram sobrepor teorias, explicações da racionalidade instrumental e suas respectivas práticas aos sujeitos executores do prescrito. Compromete-se sim com a apreensão crítica pelos sujeitos da realidade em que estão inseridos, em busca constante da reconstrução de explicações exigidas e relacionados à especificidade do real analisado (Zemelman, 1992, p. 192), dos construtos teórico-práticos que se dão a partir dessas análises do processo de apreensão, e que também orientam as opções político-epistemológicas e teóricas concebidas como demandas articuladoras e ordenadoras da reconstrução da prática curricular. Para tanto, tomamos como referência Zemelman (1992, p. 187) que, sinteticamente, apresenta os seguintes momentos: “problema, problematização, contexto especificador, dados do campo de possibilidades, base de opções teóricas, opções teóricas, explicação”, que, a nosso ver, seqüencia a prática curricular em uma perspectiva epistemológica semelhante àquela proposta por Freire ([1968] 1988) no movimento que parte da “investigação à redução temática”, cerne da presente discussão.

Discordando da epistemologia oficial (Apple, 1997), que reduz a realidade específica, simplificando-a e descontextualizando-a, subestimando sua complexidade – pois adota teorias preconcebidas, desconsiderando seus sujeitos construtores –, a proposta politicamente epistemológica de construção curricular emancipatória preocupa-se com o resgate e a reconstrução coletiva

de *corpus* teóricos que concebem essa apreensão da realidade como um processo que, partindo de um contexto específico, envolve sucessivas articulações e totalizações entre conhecimentos de diferentes campos do saber como forma de superar os limites de compreensão da realidade analisada. Nesse sentido, afirma Freire ([1968] 1988, p. 101):

”(...) Na verdade, o básico, a partir da inicial percepção deste núcleo de contradições, entre as quais estará incluída a principal da sociedade como uma unidade epocal maior, é estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área”.

Assim, como alternativa às práticas curriculares vigentes, propõe-se uma abordagem curricular que tenha na problematização das negatividades concretas – na dimensão material, psicológica, cultural, epistemológica e social - um recurso emancipatório, uma perspectiva educacional ético-crítica e político-epistemológica que, subsumindo criticamente identidades parciais, projete-se para o plano não-identitário de análise do real, tanto no nível da criação/construção da prática pedagógica cotidiana quanto no nível das políticas curriculares comprometidas com a formação permanente da comunidade escolar.

Trata-se de um esforço para a construção de um movimento de reorientação curricular que assuma como pressuposto inovador a legitimidade da comunidade escolar como único sujeito coletivo capaz de criar e construir sua práxis, a partir das necessidades materiais, socioculturais e político-pedagógicas que sua realidade concreta exige; que não se prenda às possíveis seguranças reificadoras de práticas instituídas, mas lance-se, dialogicamente, em busca das práticas inéditas imanentes ao cotidiano da escola, instituindo a construção histórica da sua autonomia coletiva, da emancipação comunitária. Pacheco (1996, p. 41), buscando diferenciar os pressupostos das diferentes teorias – crítica, técnica e prática -, sintetiza, em cinco princípios gerais, os elementos presentes em uma práxis curricular crítica:

“1. Os elementos constituintes da práxis são a ação e a reflexão [...] O currículo não é apenas um conjunto de planos a ser implementados mas é

antes constituído através de um processo ativo onde o planear, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados e integrados. 2. A práxis tem lugar no real, não no mundo hipotético. Segue o princípio de que a construção do currículo não pode ser separada do ato da 'implementação'. Se encararmos o currículo como uma prática social, não como um produto, então deve ser formada no real, não nas situações de aprendizagem hipotéticas, e deve ser formada com alunos reais e não imaginários. 3. A práxis trabalha no mundo da interação, do social e do cultural. Se aplicarmos este princípio à construção do currículo, torna-se evidente que este currículo, operando como um tipo de práxis, não pode ser apenas sobre aprender 'coisas'. Pelo contrário, a aprendizagem deve ser encarada como um ato social. Isto significa que a construção de um ambiente social de aprendizagem, e não apenas físico, é central para o currículo. (...) 4. O mundo da práxis é o mundo construído, não o mundo natural. A aplicação deste princípio à teoria do currículo exige o reconhecimento de que o conhecer é uma construção social. Através da ação de aprender, grupos de alunos tornam-se participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento. 5. A práxis assume o processo de fazedor de sentido, que reconhece o significado como uma construção social. Este princípio segue o anterior. O fazer, o significado e a interpretação é central para o tão chamado conhecimento. Assim, a orientação crítica para todo o conhecimento é essencial quando se está comprometido em diferentes tipos de práxis. Isto, pelo contrário, reforça a idéia de que o processo do currículo é, sem dúvida, político, porque o

fazer sentido também envolve significados em conflito”.

Portanto, trata-se da discussão sobre as diferentes perspectivas de práxis presentes no âmbito curricular, ou seja, os posicionamentos assumidos em relação à flexibilidade sobre e na ação pedagógica. Uma proposta curricular com pretensões ético-críticas emancipatórias não pode se restringir a reflexões que se limitem ao plano instrumental (técnico) ou prático-humanista – restrito à moral que orienta a ação didático-pedagógica –, nem delimitar o campo profissional como a referência última para a análise do fazer educativo, mas buscar uma “filosofia da prática” que, dialeticamente, se proponha a refletir, criticamente, a prática e a teoria no plano ético. Como observa Carr ([1995] 1999, p.75):

“Concebida como um processo de crítica da ideologia, a relação entre teoria e prática não consiste na aplicação da teoria à prática nem deduzir a teoria da prática. Ao contrário, ao recuperar a reflexão como categoria válida do conhecimento, o enfoque crítico interpreta a teoria e a prática como campos mutuamente constitutivos e dialeticamente relacionados”.⁷⁸

Nesse sentido, são significativas as contribuições de Sacristán e Gómez ([1996] 1998, p. 368), ao desenvolver as diferentes perspectivas críticas a partir dos trabalhos de Schön (1983) - fundamentados nos conceitos do “pensamento prático” de Habermas -, e tanto a influência quanto a superação desse enfoque, na perspectiva da investigação-ação para a “reconstrução social”, anteriormente comentada. Elliott ([1991] 2000, p. 28), Sacristán e Gómez, ([1996] 1998, p. 375) e Santomé (1998, p. 209) destacam a importância histórica do Humanities Curriculum Project como um projeto curricular integrado de investigação-ação em que a perspectiva reflexiva de formar o educador-curriculista era um ponto de partida, pois eram seus pressupostos:

“(…) 1. a idéia do currículo como problemática; 2. a idéia de que esta problemática pode ser o centro de um discurso colegial que reforce os professores em relação com pessoas alheias à escola; 3. uma tradição de pesquisa da sala de aula em termos de uma crítica baseada na análise do processo da sala de aula em termos da lógica do ensino” (SANTOMÉ, 1998, p. 215).

Ao analisar a complexidade da prática educativa, Sacristán vai se posicionar de forma crítica em relação às diversas tarefas e atividades profissionais desenvolvidas pelos educadores. Se, por um lado, Sacristán

⁷⁸ Tradução livre a partir do texto original.

([1991] 1998, p. 204 e 220) denuncia as regularidades das racionalidades da prática docente institucional, por outro, explicita seus aspectos dinâmicos e flexíveis de resistência ao dado, aberturas e imprevisibilidades para a construção de inovações, identificando o conflito profissional vivenciado pelos educadores em relação aos diferentes contextos de realidade em que se encontram inseridos, pois,

“Os professores se vêem, em muitos casos, submetidos ao conflito de um discurso pedagógico progressista em contradição com a realidade na qual trabalham. Devem estimular, através de uma série de tarefas dominantes, processos fechados que levam a resultados mais facilmente tangíveis, que facilitem o ‘trabalho ordenado da classe’, por pressões da própria instituição na qual desenvolvem seu trabalho, pelo clima de controle que afeta toda a educação escolarizada e pela economia de seu próprio trabalho. Ao mesmo tempo, desde perspectivas ideológicas ou pedagógicas, exige-se deles uma educação mais moderna centrada em tarefas que, por definição, desenvolvem processos mais incontrolláveis, que atendam às diferenças individuais dos alunos, a ritmos de aprendizagem e a interesses distintos, etc. (...) Sendo o currículo terreno de jogo da dialética teoria-prática, veremos que ela operará também nos mecanismos que estruturam a ação através das tarefas acadêmicas. Por isso, o currículo (...) é um elemento mediador entre a teoria e a ação, ponte entre princípios e realidades, pois são as tarefas que modelam a prática” (SACRISTÁN, [1991] 1998, p. 261 e 262).

Além das tensões sociais entre as culturas curriculares institucionais e a prática profissional efetivamente vivenciada, torna-se relevante destacar, ainda na abordagem crítica do autor, entre as variadas dimensões analisadas do fazer curricular, que:

“(...) a primeira tentativa para comunicar teoria, pesquisa, conhecimento e prática passa por revelar primeiro o tipo de racionalidade inerente às práticas vigentes. (...) as tarefas práticas reais são expressão de múltiplos pressupostos implícitos de ordem psicológica, pedagógica, epistemológica e social. (...) são os fundamentos da ação sua base racionalizadora. A tarefa tem uma coerência interna, ao se configurar como uma atividade estável e, ao menos esquematicamente, repetível, que conduz a uma finalidade. De acordo com os pressupostos que se projetam nela tem também uma coerência teórico-prática” (SACRISTÁN, [1991] 1998, p. 263).

Ainda, Sacristán ([1998] 1999, p. 47 e 48) aborda a mesma problemática da práxis, afirmando:

“Trata-se de indagar na raiz da crença do senso comum, posteriormente mantido por sistemas de explicação mais elaborados que entende que ‘o que fazemos’ tem relação com ‘aquilo que pensamos’, e vice-versa. (...) Outro problema é esclarecer o que significa e que realidade tem essa forma de saber. O fato de que a ação tenha um significado

subjetivo, que deve ser considerado para entendê-la, marca toda uma direção epistemológica, nas ciências sociais: dar importância ao entendimento e aos valores dos atores para compreender a ação social, tal como destacaram Dilthey e Weber, e não poder separar da ciência social o problema do valor que as realidades culturais têm para os sujeitos. (...) é preciso romper as relações teoria e prática sobre a perspectiva da ação, dando-lhe um novo sentido na relação triangular teoria [conhecimento]-impulso [intenções] -saber fazer [experiência prática]. (...) no âmago desse triângulo são desenvolvidos os processos de deliberação, escolha de alternativas e tomada de decisões realizadas em determinadas situações, convenientemente avaliadas pelos sujeitos. Os elementos pertinentes à ação são as crenças do agente sobre a mesma”.

Assim, para a construção de qualquer proposta curricular crítica e emancipatória, devemos tomar como ponto de partida não apenas a crítica extra-escolar feita à prática pedagógica, mas, fundamentalmente como os educadores interpretam e criticam tanto a racionalidade que fundamenta as intenções da prática quanto o posicionamento que assumem em relação às críticas externas à cultura escolar. Ou seja, discutir a racionalidade e a cultura que permeiam a prática e a crítica interna que os próprios educadores fazem a ela, deve ser o momento inicial de um processo de reorientação na perspectiva de implementar um currículo praxiológico em que os educadores se tornem sujeitos conscientes das posições pedagógicas, epistemológicas, políticas, socioculturais e éticas de sua própria ação educacional, assumindo princípios e pressupostos coerentes com as diretrizes que orientam sua prática. Adverte-nos Freire ([1968] 1978a, p. 147) sobre os riscos de uma abordagem superficial da reflexão sobre a prática:

“Este é sempre um momento existencial difícil. Muitas vezes, é exatamente quando o experimeta que o educador ouve falar da conscientização. Por motivos diversos, entre eles a própria falta de clareza com relação à sua tarefa, aproxima-se da conscientização como quem continua ouvindo falar dela e não como quem se apropria de sua significação exata. Desta forma, magiciza o processo de conscientização, emprestando-lhe poderes que realmente não tem. (...) Cedo ou tarde, porém, o feitiço se desfaz, desfazendo também a esperança ingênua que o alimentou. Alguns, entre esses educadores, frustrados com os resultados de sua própria magia, em lugar de negá-la, negam o papel mesmo da subjetividade na transformação da realidade, passando assim a engrossar as fileiras dos mecanicistas”.

Portanto, não se trata de adotar um posicionamento que descarte a necessidade de uma problematização externa que estimule a práxis, pelo

contrário, é a reflexão provocada por “agentes intermediários que auxiliem no executar, no querer fazer e no pensar sobre as ações”, nos dizeres de Sacristán ([1998] 1999, p. 48) – a prática de acompanhamento de projetos por assessores de equipes pedagógicas, por exemplo -, que adotam outros mirantes para a análise da prática, colaboradores capazes de instituir diálogos coletivos que levem a comunidade escolar a se distanciar das obviedades inerentes às práticas pedagógicas e escolares rotineiras. Lembra-nos Sacristán ([1998] 1999, p.58):

“A distância, mas não independência total , entre a teoria e a ação parte também dessa condição [coexistência da reflexão sobre a prática quando se age] que existe em cada um de nós. Pode ser interpretada como impotência, mas, ao contrário, o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação dos professores. (...) os processos reflexivos serão mais factíveis na fase prévia (planejamento ou esboço – fase pré-ativa -) e posterior (revisão, crítica, na fase pós-ativa) à ação do que na fase do desenvolvimento da atividade (fase interativa)”.

Daí a importância da existência de uma assessoria pedagógica para as políticas educacionais que visam à implementação da práxis curricular crítica: ao contrário do que geralmente se espera, o assessor pedagógico de um movimento de reorientação curricular crítico é um especialista em questionamentos, em realizar problematizações pertinentes e contextualizadas, e não um mensageiro de respostas prontas a um projeto político-pedagógico institucional e centralizador. Nesse sentido, Sacristán ([1991] 1998, p. 269) resgata a concepção gramsciana do papel social dos intelectuais:

“(...) a imagem do professor como intelectual comprometido com sua própria realidade prática supõe dotar-lhe do poder e dos instrumentos para discutir e reelaborar sua própria ação. Proposta que exige dotar-lhes de capacidades para questionar os pressupostos morais, sociais e políticos da ação educativa, de modo como Gramsci concebia o papel do intelectual na sociedade”.

Portanto, não se trata de conceber que o pensamento crítico forme-se espontaneamente, que os educadores tornem-se naturalmente intelectuais orgânicos aos excluídos das comunidades em que atuam, trata-se antes de propiciar práticas curriculares que efetivem tais intenções ético-políticas. Como enfatiza Carr, ([1995] 1999, p.75):

“(...) o enfoque crítico (...) trata de educar os profissionais promovendo o conhecimento de si mesmos. O que o caracteriza é que pretende promover um conhecimento de si mesmo que não só ‘ilumine’ aos

profissionais sobre suas crenças e formas de ver as coisas, como também os emancipe das crenças irracionais e idéias errôneas que tenham herdado dos costumes, tradições e ideologias”.

Cabe aqui, retomar as considerações feitas por Freire ([1968] 1978a, p. 144):

“Se me ponho numa posição idealista, dicotomizando consciência e realidade, submeto esta àquela, como se a realidade fosse constituída pela consciência. Assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência. Se me ponho numa posição mecanicista, dicotomizando igualmente consciência e realidade, tomo a consciência como um espelho que apenas reflete a realidade. Em ambos os casos, nego a conscientização que só existe quando não apenas reconheço, mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria. Toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona. A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva”.

Resgatar da irracionalidade significa trazer ao plano do pensamento as ações realizadas, buscar formas de representar a prática – “como imagem reflexiva da ação, “esquemas práticos” ou esquematizações piagetianas” nas palavras de Sacristán ([1991] 1998, p. 222 e Sacristán, [1998] 1999, p.51) -, que possibilitem, em um primeiro nível, a tomada de consciência sobre a própria prática – pois, o que é dito diz respeito à interpretação dada pelo sujeito à ação realizada. Trata-se, portanto, de uma das versões possíveis, mas não da única -, e, em um segundo nível, de redirecionar a representação da própria ação, apreendê-la de forma contextualizada e problematizadora, compreendê-la em dimensões até então não consideradas. Sem esses movimentos problematizadores, dificilmente atinge-se a inovação, a ação transformadora, a conscientização. Como observa Sacristán ([1998] 1999, p. 52):

“Daí que a primeira possibilidade de aceder à teoria encarnada nos sujeitos como possível componente ligado à ação seja a análise de suas representações da ação e seus laços com a própria ação: o que pensam que fazem, o que crêem que outros fazem quando observam. Esta será a base do significado intelectual da ação para o agente”.

Mas também, continua o autor:

“(…) a prática é condição do conhecimento, o que não significa que, diante de uma ação ou de uma prática, não haja uma teoria prévia acumulada ou não haja mais uma prática além da experimentada por alguém” (SACRISTÁN, [1998] 1999, p. 53).

Ou seja, se a representação é o ponto de partida para a reflexão da prática, por outro lado, a experiência pessoal é insubstituível para efetivar uma ação inovadora. O saber fazer do experimento não descarta a troca de experiências sobre as práticas, o contato teórico sobre elas, mas este tem um papel que sempre estará limitado ao campo das possibilidades futuras, das provocações críticas para a realização de novas práticas e as respectivas representações. Ora, se a prática é uma atividade concreta, intencional e contextualizada, que envolve representações esquemáticas - estruturas reflexivas do pensamento a partir do experimentado e da teorização sobre diferentes fontes indicativas do saber fazer ou "*modus operandi*" -, é fundamental destacar que num processo de reorientação curricular crítico os diferentes níveis de saberes teórico-práticos sejam contemplados e coletivamente compartilhados, como alternativas intercalares da práxis, neste que é, também, um processo contínuo de formação político-profissional. Como ressalta o autor:

"(...) saber fazer e saber sobre ou acerca do fazer estão estreitamente unidos e são indissociáveis quando se age. (...) não existem destrezas práticas sem esquemas cognitivos, não há prática sem um esboço de teoria sobre ela mesma, que lhe seja inerente. O conhecimento não se aplica à prática (...), mas que realizamos ações acompanhadas de conhecimentos. (...) O profissionalismo docente está caracterizado essencialmente por esse pensamento estratégico e pragmático que relaciona conhecimentos práticos (como), teóricos ou crenças (acerca de) e éticos (para que ou por quê), que relaciona ações, idéias, intenções, emoções e avaliação das condições de aplicação. Existem muitas outras crenças ou conhecimentos que não fazem referência ao modo como a ação é desenvolvida (crenças sobre o como), mas têm outros conteúdos variados, relacionados com os agentes da ação, com seus destinatários, com os fins das mesmas, com razões de por que funciona ou não em determinadas circunstâncias, sobre o contexto da prática, sobre como foi no passado, ou como é em outras situações, etc." (SACRISTÁN, [1998] 1999, p. 55 e 56).

Entretanto, muitas vezes, corremos o risco de perder a visão do todo, das implicações que a prática educativa possui no contexto mais amplo de realidade. Como observa Freire ([1968] 1978a, p. 146):

"O mesmo equívoco em que caí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não vêem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem em uma 'conscientização estritamente pedagógica', diferente daquela a ser desenvolvida por políticos. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos asséptica, que não teria nada que ver com nenhum compromisso

de ordem política. (...) Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes conseqüências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade”.

Para resgatar o plano ético-crítico da reflexão precisamos subsumir as necessárias reflexões profissionais, pedagógicas, morais, epistemológicas, socioculturais, políticas, e colocá-las a serviço de uma práxis emancipatória, prática curricular comprometida com a transformação das situações de “produção, reprodução e desenvolvimento da vida das vítimas do sistema vigente” (Dussel, [1998] 2000, p. 636). Retomando a posição político-pedagógica freiriana:

“Daí se faça importante, na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo. Mas se está sendo, no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de seres humanos sobre ela. (...) Impõe-se, então, discernir a razão de ser desta prática — as finalidades, os objetivos, os métodos, os interesses dos que a comandam; a quem serve, a quem desserve, com o que se percebe, afinal, que esta é apenas uma certa prática, mas não a prática, tomada como destino dado. Desta maneira, na prática teórica, desveladora da realidade social, a apreensão desta implica na sua compreensão como realidade sofrendo sempre uma certa prática dos seres humanos. Sua transformação, qualquer que seja ela, não pode verificar-se a não ser pela prática também. (...) Agora bem, se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (FREIRE, [1968] 1978a, p. 145).

Nesse sentido, o posicionamento pedagógico ético-crítico deve ser assumido pela prática curricular nas dimensões psicossociais, político-epistemológicas, culturais e sociais, orientando as metodologias

implementadas, os critérios adotados tanto na seleção dos objetos de estudo quanto nos recortes epistemológicos realizados nas diferentes áreas do conhecimento buscando integrações orgânicas à realidade entre as diferentes disciplinas, e no próprio ordenamento e seqüenciação dos planos e programações construídas pelos educadores. Lembra-nos Freire ([1968] 1988, p. 83), sobre o ponto de partida pedagógico para o início do diálogo epistemológico, que também deve ser, necessariamente, ético:

“O diálogo começa na busca do conteúdo programático.”

Mas, na prática pedagógica concreta da escola pública, por onde começar esse diálogo? A mera escolha dos assuntos de interesse dos alunos, tomados como objetos de estudo, seria capaz de intervir criticamente na realidade? Ou, mais especificamente, são os centros de interesse (Decroly), os métodos de projeto (Kilpatrick e Dewey), o método estudo do meio (Movimento de Cooperazione Educativa) ou os projetos de trabalhos globais (apud Zabala, 1998, p. 157), os objetos ético-críticos a serem tomados como temas significativos para desencadear uma prática transformadora e emancipatória? É esse o significado dado por Freire ao afirmar que a realidade do educando é o ponto de partida para o desenvolvimento da práxis libertadora? Situações significativas e centros de interesses possuem o mesmo sentido ético, político-pedagógico e epistemológico?

Evidentemente, não. Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas (Freire), recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, de forma sub-reptícia, introduzir conteúdos preestabelecidos a partir de critérios que desconsideram a realidade concreta dos alunos.⁷⁹ São objetos de estudo selecionados no processo de investigação junto à comunidade e a partir de seu caráter significativo, conflituoso e contraditório. São limites que a comunidade possui de intervir concretamente em situações de desumanização por ela vivenciada. Como afirma Freire ([1968] 1988, p. 87, 88 e 93):

⁷⁹ Dia das Mães, Copa do Mundo, festa junina, embora na prática escolar sejam usualmente tratados como temas geradores, na perspectiva freiriana não o são. Trata-se de uma confusão não apenas nomenclatural, mas que tem como intenção ideológica “despolitizar” a prática pedagógica, como se toda prática não fosse política. Evidentemente, não são os professores isolados de uma determinada escola que fazem esse tipo de confusão, ela se dá em escala nacional, o que nos permite afirmar que se trata, provavelmente, de uma construção teórico-prática das políticas educacionais dos anos 70, do século passado.

“É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático. (...) O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (...) O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’. (...) A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época.(...) Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as situações-limites, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os atos limites aos quais nos referimos”.

É nesse sentido que a escolha dos objetos de estudo para a prática pedagógica ético-crítica vai além dos interesses imediatos dos alunos, de temas da vida diária ou assuntos de interesse, conceitos, descobertas, pesquisas, etc. (Santomé, 1998, p. 208, e Zabala, 1998, p. 157) exclusivamente selecionados por eles, como também não recai a escolha sobre o que é considerado fundamental à vista apenas dos educadores, como tópicos importantes a serem abordados pelas disciplinas. Ou ainda, que a organização do conteúdo parta de “interesses chamativos que desencadeiem uma investigação” por parte dos alunos ou “responder a problemas ou interesses relevantes” quando se privilegia o enfoque dos educadores sobre a realidade (Sacristán e Gómez, [1996] 1998, p. 284). É fundamental que haja a escolha de um objeto que seja a mediação crítica e tensa entre as duas representações de realidade de educandos e educadores, ou seja, que o ponto de partida signifique uma problemática local, um conflito cultural, uma tensão epistemológica, política e ética, uma contradição socioeconômica entre as concepções de realidade entre os agentes da comunidade escolar. Como observa Freire ([1968] 1978a, p. 143, 144):

“A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. (...) A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tomamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento. Esta ‘corresponde, aliás, como salienta o professor Álvaro Vieira Pinto, à mais elevada das funções do pensamento – a atividade heurística da consciência’. (...) Em ambas

estas fases, do ciclo gnosiológico se impõe uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento”.

O mesmo tipo de posicionamento epistemológico, pedagógico, político e ético deve orientar a seleção e a organização crítica dos conteúdos escolares, e esse foi o mesmo tipo de crítica que fizemos anteriormente aos “mapas conceituais” de Ausebel (1973, apud Gobara e Moreira, 1985; Sacristán e Gómez, [1996] 1998, p. 285; Sacristán, [1991] 1998, p.302 e Saviani, 1994, p. 127) – em que as relações cognitivas intradisciplinares são as únicas consideradas relevantes numa trama hierárquica conceitual, estabelecendo elos associativos instrumentais lineares, compondo um organograma epistemológico estritamente cognitivista - e as “teias de aranha motivadoras para os estudantes” (Santomé, 1998, p. 233 e seguintes) – em que se privilegia um turbilhão ou tempestades de idéias associadas e, também os nexos lineares e descritivos, não estabelecendo, na construção coletiva da teia critérios analíticos e diferenciações segundo a relevância qualitativa dos conceitos para a apreensão da temática abordada; ou seja, não são utilizados posicionamentos ético-políticos e perspectivas dialéticas para a análise crítica dos objetos selecionados da realidade em estudo.

Além dessas, evidentemente, é importante retomar as dificuldades anteriormente mencionadas em relação aos critérios utilizados como ponto de partida não serem os conflitos ou contradições - negatividades socioculturais e econômicas ou limites político-epistemológicos de apreensão da realidade concreta. Em uma perspectiva ético-crítica freiriana, o próprio tema é o conteúdo escolar, entretanto, essa afirmação não pode ser compreendida de forma reducionista ou espontaneísta, pelo contrário, o que se afirma é que a partir do tema serão recortados os conhecimentos universais sistematizados das diferentes áreas das ciências. A análise contextualizada, em diferentes níveis e dimensões, da realidade do tema gerador – e de seu tema “oposto”, dialeticamente relacionado a ele, que denominamos contratema - é o critério político-epistemológico de seleção dos tópicos dos conhecimentos que, organicamente, serão articulados à problemática explicitada pelo tema/contratema, que pertencem aos diferentes campos teóricos e precisam ser abordados pelas das diferentes disciplinas. Nesse sentido, observa Freire ([1968] 1988, p. 93 e 97):

“(…) [os temas geradores] não somente implicam outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas. Desta forma, não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas e interação constitui o ‘universo temático’ da época. (...) Na medida, porém, em que, na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração. Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar”.

Como observa Delizoicov a respeito da concepção de conteúdo a partir do processo de redução temática em Freire:

“Superada a postura ideológica conservadora da nossa formação escolar, inclusive a universitária, restava pôr em prática uma educação que rompia com os critérios e a lógica que até então tínhamos para a proposição de conteúdos escolares e o seu tratamento didático-pedagógico” (DELIZOICOV, 1991, p. 177).⁸⁰

As contribuições de Delizoicov (1991) e de Pernambuco (1994) vão além de uma crítica aos critérios tradicionalmente utilizados para a seleção dos conteúdos escolares, apresentando propostas metodológicas para a organização da prática dialógica freiriana em sala de aula. Tais proposições metodológicas são fundamentais na implementação de projetos curriculares críticos e populares, pois, como observa Sacristán ([1991] 1998, p. 221 e 223):

“Muitos projetos curriculares fracassaram na prática, na longa história da inovação curricular, enquanto as atividades metodológicas das aulas não foram mudadas, mantendo-se as mesmas tarefas acadêmicas que vinham sendo praticadas. As novas mensagens se acomodam à forma das tarefas que são apresentadas ao aluno. Por isso, a inovação curricular implica relacionar propostas novas de conteúdos com esquemas práticos e teóricos com os professores. (...) conteúdo, processo de aprendizagem ou pensamento estimulado em torno de certos conteúdos e tarefa que o possibilita têm relação”.

Outro aspecto relevante à construção crítica do conhecimento diz respeito à organização dos conhecimentos abordados e à seqüência adotada na sistematização curricular no tempo-espço pedagógica escolar. Como observa Sacristán ([1991] 1998, p. 299):

⁸⁰ Além de Demétrio DELIZOICOV (1991), outras referências adotadas para essa discussão foram: Carlos A. TORRES (1992, p.52), que discute a importância de considerar as relações entre o saber comum e o elaborado na prática pedagógica e Marta K. de OLIVEIRA (1999), que aborda a questão a partir de enfoque cognitivista vygotskiano.

“A educação formal é um veículo na reconstrução do conhecimento (Perez, 1983), entre conhecimentos subjetivos e acadêmicos, entre diversos conhecimentos subjetivos, o conhecimento de alunos e professores. Situando-nos em uma disciplina, uma área ou na opção de relacionar áreas e disciplinas diversas, a forma de apresentar os conteúdos organizados e agrupados tem enorme importância, porque a decisão que se tome condiciona também as relações possíveis que o aluno possa estabelecer em sua aprendizagem (Coll, 1987)”.

Evidentemente, para que a organização programática seja coerente com o processo de “redução temática” se faz necessário um ordenamento na seqüência coerente dos temas e dos respectivos recortes epistemológicos a serem abordados. Sugere, Freire ([1968] 1988, p. 115):

“No processo de ‘redução’, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma seqüência entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido’”.

Isto significa dizer que não é suficiente a adoção de uma “lógica interna da área do conhecimento” como o único critério a ser adotado no ordenamento dos conteúdos. Ao contrário, se a programação deve ser orgânica à problemática da realidade que está sendo apreendida, é fundamental que esta oriente a seqüência dos tópicos e das unidades programáticas, que a seqüência esteja a serviço do percurso problematizador requerido pela análise contextualizada do tema, e não que a realidade sirva de ilustração a um ordenamento programático preestabelecido pelas disciplinas. É nesse sentido a discordância dos pressupostos e dos critérios adotados para ordenar e distribuir os conteúdos na seqüência dos programas como os apresentados, por exemplo, por Sacristán e Gómez ([1996] 1998, p. 285). Embora o primeiro critério proposto para realizar a seqüência de conteúdos seja a relação com o “mundo real”, nos próprios exemplos apresentados – “partes de uma planta, acontecimentos históricos, qualidades físicas dos objetos, etc.” -, fica claro que os referenciais adotados são exclusivamente as “relações espaço-tempo e atributos físicos” a partir do olhar das ciências ou da perspectiva do educador, levando a um processo de indagação exclusivamente heurístico cientificista e não à contextualização concreta da problemática: ou seja, o significativo a ser problematizado é relegado em nome da lógica científica – tomando como exemplo as partes de uma planta, a diferenciação socioeconômica e cultural que propicia o acesso aos diferentes tipos de alimento em uma comunidade

desfavorecida é anterior à discussão problematizadora sobre as partes de uma planta, e ainda, a análise de uma mangueira pode começar pelo acesso ao fruto, pelas variedades e sabores, pela origem e classificação das variedades em função do teor de açúcar, para, então chegarmos às raízes, tipo de solo em que se realiza o plantio, clima, etc.; por outro lado, no caso da batata, os tubérculos podem ser o ponto de partida para o estudo em uma determinada comunidade, para então chegarmos às partes aéreas do vegetal, a forma de preparo do alimento em uma comunidade urbana, as dificuldades e os tipos de colheitas no caso da zona rural, o custo do plantio, etc.; o mesmo pode ser dito em relação à seqüência temporal dos acontecimentos históricos. Ou seja, adotar a problematização da realidade concreta como fio condutor do ordenamento dos conhecimentos sistematizados abordados trata-se de se posicionar criticamente, ou não, em relação à análise dos sentidos e significados que a temática possui para uma determinada comunidade. Nesse sentido, a seqüência proposta por Sacristán e Gómez ([1996] 1998, p. 285), “mundo real”, “relações conceituais” ordenadas pelas disciplinas, “indagação”, “aprendizagem” a partir dos graus de complexidade, com a utilização dos mapas conceituais e, por último, utilização da “aprendizagem em contextos sociais”, sofreria uma inversão completa. A significância sociocultural e econômica seria o ponto de partida e de chegada na seqüência dos conteúdos programáticos, estando os conhecimentos específicos das disciplinas ordenados em função das necessidades da comunidade, da abordagem crítica do problema-tema, sendo, portanto, definidos conceitualmente e ordenados por último, em função das demandas exigidas pela problemática concreta em estudo.

O mesmo posicionamento político-epistemológico crítico precisa ser considerado para estabelecer a coerência das relações orgânicas à problemática analisada nas seqüências das unidades temáticas – ou módulos (Sacristán, [1991] 1998, p. 299) - ao longo das programações intra e interdisciplinares. É nesse sentido que entendo as sugestões de Sacristán ([1991] 1998, p. 300):

“Poucos conteúdos exigem uma seqüência algorítmica linear como modelo inevitável. (...) O importante é que, em cada momento, se edifique sobre o anterior, ampliando, diferenciando, oferecendo outros níveis de profundidade, etc. (...) A escolha dos módulos deve estar

condicionada por sua capacidade para estimular o aluno e por sua pertinência para integrar os conteúdos. (...) Tais decisões [seleção e ordenação de unidades] deveriam ficar para serem refletidas na confecção do material, para as escolas e para cada professor em particular”.

Não se trata, portanto, de uma justaposição de conteúdos para facilitar a implementação de um projeto alheio às necessidades e às situações significativas de uma comunidade, mas de estabelecer parâmetros que viabilizem, na prática, uma proposta curricular crítica, integrada e interdisciplinar entre unidades ou módulos para o desenvolvimento praxiológico de um currículo participativo e comprometido com a transformação da realidade injusta. Para tanto, se faz necessário instituir uma política curricular que envolva articulações coletivas em relação à escolha dos objetos de estudo, aos pressupostos dialógicos que orientam a intersubjetividade na prática metodológica, à visão sociocultural e histórica das epistemologias das áreas do conhecimento, enfim, ao posicionamento pedagógico ético-crítico em relação à função social da Educação. Portanto, precisamos buscar:

“A conveniência de superar as fronteiras sempre artificiais dos conhecimentos especializados, a necessidade de integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apóiem também uma aprendizagem mais integrada nos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa oferecer realmente algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos, certas vantagens voltadas para a organização da atividade, etc.” (SACRISTÁN, [1991] 1998, p. 223 e 299).

Ainda, Worthan (1998), fundamentado no posicionamento bakhtiniano sobre o diálogo, destaca a importância da “posição social do falante” em relação ao “outro”, para compreender melhor as implicações morais e éticas do conteúdo dos discursos em sala de aula.⁸¹

Nessa perspectiva, nem todas as formas de elaborar a integração curricular são críticas, nem todas conseguem efetivamente não fragmentar as

⁸¹ Stanton WORTHAN (1998), <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/1998toc.html>.

bases epistemológicas e socioculturais no processo de ensino-aprendizagem durante a construção, vivência e execução de um projeto político-pedagógico. Dentre as formas de integração apresentadas por Pring (1976, apud Santomé, 1998, p. 206 e 207), podemos inferir que as práticas curriculares que buscam estabelecer correlações entre tópicos afins de conteúdos predeterminados pelas disciplinas; temas transversais amplos e descontextualizados ou idéias genéricas, dissociadas de qualquer problemática concreta da realidade vivenciada; a prática de sugerir pesquisas bibliográficas a partir de temas que sejam do interesse estritamente dos alunos e que não sofrem nenhum tipo de interferência na análise dos mesmos pelos educadores; ou, ainda, aquelas apresentadas por Santomé (1998, p. 208), em que a integração se dá a partir de conceitos epistemológicos articuladores predefinidos, períodos históricos, instituições, invenções e descobertas ou áreas do conhecimento afins; embora estabeleçam relações entre disciplinas, não poderiam ser consideradas integrações curriculares que adotam referências e critérios organizativos críticos. Entretanto, é fundamental para uma pedagogia crítica as observações que o autor faz, ao afirmar que:

“(...) Existem projetos curriculares integrados que podem ajudar o corpo docente a entender como é possível converter as salas de aula em espaços nos quais, mediante propostas de ensino e aprendizagem, é efetuada uma relevante e significativa reflexão sobre a sociedade. Ao mesmo tempo, servem de instrumento para a própria atualização do corpo docente e para a reconstrução de uma nova e necessária cultura educacional” (SANTOMÉ, 1998, p. 209).

Portanto, não se trata de desconsiderar as especificidades das disciplinas e áreas do conhecimento, mas de buscar em suas produções, metodologias e epistemologias, contribuições pertinentes a uma abordagem curricular em que a escolha dos objetos de estudo, a organização metodológica da dialogicidade (Freire) para orientar o processo de ensino-aprendizagem e o posicionamento epistemológico adotado para a seleção e a articulação entre os conhecimentos sistematizados demandados (dialética negativa de Adorno), obedeçam a critérios ético-críticos (Dussel) e político-pedagógicos (Freire).

Ciente das dificuldades que a construção da práxis desse currículo apresenta - tendo asseverado o compromisso de corroborar a implementação de movimentos de reorientação curricular dialógicos, ético-críticos e populares -, passarei a sistematizar alguns procedimentos pertinentes à racionalidade

problematizadora que fundamentaram a presente discussão e que podem auxiliar na construção da práxis curricular coletiva. Pois,

“Enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização. O que varia, no tempo e no espaço, são os conteúdos, os métodos, os objetivos da conscientização” (FREIRE, [1968] 1978a, p. 148).

CAPITULO II

A CONSTRUÇÃO ÉTICO–CRÍTICA DO CURRÍCULO: DA NEGATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA À PRÁXIS DIALÓGICA

“A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva – não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento.” (MARX & ENGELS, [1845] 1984, p. 107, 2ª Tese)

“Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele. Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão.” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 39 e 40)

1- PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES PROBLEMATIZADORAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO POPULAR CRÍTICO

O desafio é encaminhar momentos organizacionais para melhor implementar a práxis de um currículo popular crítico, tendo em vista os mesmos pressupostos e diretrizes do Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, implementado em São Paulo (1989 a 1992) ⁸² – movimento de

⁸² É fundamental destacar, dentre as dificuldades com que propostas progressistas se deparam na escola tradicional, a carga horária dos professores, a disponibilidade para discussões, reuniões e preparação de materiais didáticos. Como o Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, exigia a construção coletiva de programas e atividades, pesquisas na comunidade e a utilização de diferentes fontes bibliográficas, foi fundamental o aporte de investimentos em diferentes níveis. Sobre a recuperação das condições da escola

reorientação curricular comprometido com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, voltado à emancipação das comunidades excluídas, a partir da superação das práticas pedagógicas convencionais, em que a construção coletiva se dá como processo de conquista da autonomia da unidade escolar e de formação permanente dos educadores.

O que se pretende é partir das falas significativas e chegar a práticas contextualizadas, ou seja, sistematizar uma racionalidade problematizadora para a construção de um currículo popular crítico.

Como observa Freire ([1969] 1992a, p.54) sobre a concepção de problematização:

“Se o conhecimento científico e a elaboração de um conhecimento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar”.

Ao comentar essa citação, afirma Damke (1995, p. 83):

“(...) a verdadeira situação gnosiológica, enquanto processo educativo libertador, supõe a problematização do mundo do trabalho, da cultura e da história, uma vez são mundos criados pelo ser humano, mas que acabam condicionando seus próprios criadores”.

A partir das racionalidades caracterizadas por Dussel ([1998] 2000, p. 135), podemos dizer que, para além de uma racionalidade instrumental (teoria tradicional), de uma racionalidade estritamente hermenêutica (ontológica), ou estritamente estratégica (foucaultiana) e de uma razão comunicativa ou discursiva (habermasiana), busca-se uma racionalidade ético-crítica⁸³, problematizadora, que subsuma as anteriores - incorporando-as, sem a ambição de delimitar tanto uma precisão conceitual quanto alvoroçar-se em tentativas de sínteses epistemológicas forçadas. Pretende apenas uma contextualização sócio-histórica da produção do conhecimento humano, rústica e sintética, mas concreta e ético-crítica, secundarizando alguns dos formalismos academicistas, colocando as epistemologias contemporâneas, em sua robustez cultural e criativa, a serviço dos processos pedagógicos de humanização e de resistência à reificação.

pública ver também Nídia N. PONTUSCHKA (1993, p.205).

⁸³ Na razão comunicativa ou discursiva de Habermas a dimensão material é apenas o cultural, o formal e o ontológico, não atingindo “um princípio ético-material de uma ética crítica” comprometida com as vozes das vítimas concretas do sistema, com a articulação entre o “desejável materialmente” e, concomitantemente, com o “válido subjetivamente.” (Dussel, [1998] 2000, p. 135).

Cabe, portanto, destacar que essa racionalidade problematizadora tem como intenção, trazer o fomento que as negatividades propiciam no campo epistemológico para a prática pedagógica crítica. Nesse sentido, como arrazoado “metametodológico”, busca enfatizar, na práxis curricular, o papel da negatividade no processo criativo de construção do conhecimento científico, a partir das contribuições de diferentes paradigmas epistemológicos. Evitando o discurso formalista dos conteúdos “ociosos” de sentidos e significados socioculturais, ideológicos e históricos, o conhecimento é concebido em seu processo produtivo, eivado de incertezas e instabilidades probabilísticas, idiossincrático e cordialmente comprometido, intencional e estratégico. Assim compreendido, são relevantes, entre outras, as contribuições epistemológicas que propiciam abordagens problematizadoras que concebem o conhecimento como: um “estilo de pensamento coletivo” de uma comunidade científica (Fleck); válido quanto ao seu grau de “refutação”, como forma de testar – falsear - os pressupostos epistemológicos fundamentais das teorias na perspectiva popperiana; crítico no diálogo epistemológico interno e progressivo entre “programas de investigação” que competem dentro da comunidade científica (Lakatos); uma realização do racional científico a partir de uma síntese fenomenológica / numenal de contradições metafísicas, induções e rupturas psico-epistemológicas que buscam superar “obstáculos” (Bachelard); um jogo de relações sociais entre a comunidade científica em evolução, envolvendo momentos de rupturas qualitativas dos paradigmas em períodos de “revoluções científicas” na história kuhniana das contradições científicas; um conjunto de “variedades metodológicas” criativas, em constante desobediência semântica, ideológica e sociocultural à razão metodológica vigente (Feyerabend); um pensamento que não precisa ser “purificado” de sua irracionalidade, mas considerada a importância da “negatividade de uma construção discursiva” como um “núcleo positivo” da teorização científica para a construção histórica de um saber conceitual que envolve continuidades e descontinuidades de forma conflituosa, com mitos, bloqueios e possibilidades bipolares (Canguilhem); e, ainda, como a irreversibilidade temporal, aberta,

complexa e histórica da ciência que necessita de uma “nova aliança” (Prigogine), etc.⁸⁴

No exercício da busca da matriz conceitual dessa racionalidade problematizadora, dinamiza-se a práxis de um currículo popular crítico, e, para tanto, devem ser caracterizados princípios e pressupostos epistemológicos que perpassando as diferentes teorias e histórias do conhecimento, orientem diretrizes para essas práticas curriculares. Para tanto, são fundamentais as considerações epistemológicas de Dussel ([1998] 2000, p. 446):

“Kuhn, (...) não se ocupa muito com as ciências humanas ou sociais — neste ponto é mais equilibrada a corrente francesa a partir de Gaston Bachelard, Alexandre Koyré ou George Canguilhem. Se houvesse meditado sobre o seu status, teria descoberto que há relação entre a emergência de ‘novos’ paradigmas críticos em momentos histórico-sociais de crise. (...) Com Feyerabend nos encontramos em outro momento da crítica epistemológica. Diante das simplificações dogmáticas, ergue-se uma crítica contra as concepções acumulativas e lineares da ciência, que não consideram os conflitos, revoluções, pluralidade e incomensurabilidade das diversas teorias chamadas científicas. Os fatores de conteúdo, históricos, sociológicos, psicológicos, estéticos não são agora desprezados e, por isso, uma simples reconstrução internalista da ciência parece-lhe insuficiente, assim como um objetivismo sem sujeito e sem história. O conhecimento nunca pode estar seguro de ter alcançado a realidade. Sustenta-se um certo relativismo — também epistêmico. A ciência se assemelha mais à criatividade própria da arte (com intuição, fantasia e instinto, especialmente no momento das descobertas propriamente ditas, e, portanto, utilizando o método indutivo criticado por Popper — que não pretende mais que generalizações por aproximação ou probabilidade (...) que ao rigorismo da lógica. Nada mais ambíguo que ‘o progresso da ciência’ no tempo da guerra nuclear (...) e da ecologia (quando estamos às vésperas da extinção da vida no planeta terra) — efeitos da ciência e da tecnologia.”

Assim, essa perspectiva de racionalidade problematizadora está fundamentada nas categorias de análise de uma teoria ético-crítica (Dussel, [1998] 2000, p. 449), que parte da necessidade material do “outro” – “vítima do sistema-mundo” vigente -, evidenciando nas vozes do “outro” os dissensos, os conflitos culturais e as tensões político-epistemológicas presentes em suas representações de realidade, buscando explicitá-los e apreendê-los como contradições sociais e econômicas, às quais se impõem planos de ação transformadores com pretensões ético-críticas de tornar factível as práticas

⁸⁴ Para tais observações são fundamentais as considerações realizadas por Alípio Márcio Dias CASALI, (2004). Ver também João ZANETIC (1989a), François DELAPORTE (1994), Vera PORTOCARRERO (1994), Ilana LÖWY (1994), Aberto OLIVA (1994), Ana Carolina Krebs Pereira REGNER (1994), Paul FEYERABEND (1991), Ludwik FLECK, ([1935] 1986) e Georges CANGUILHEM ([1966] 1995).

emancipatórias. A tese dusseliana sintetiza a perspectiva desse processo de construção do conhecimento:

“Por sobrevivência humana ou por ‘produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de cada sujeito ético’ entenderemos (...) o critério material universal da ética por excelência: a vida humana concreta de cada ser humano. Isto deve ser exposto em três momentos: a) O da produção da vida humana, nos níveis vegetativo ou físico, material (...) e por meio e contendo (...) as funções superiores da mente (consciência, autoconsciência, funções lingüísticas, valorativas, com liberdade e responsabilidade ética, etc.), como processo inicial que é continuado no tempo pelas instituições na ‘reprodução’ (histórico, cultural etc.). É o âmbito próprio da razão prático-material. b) O da reprodução da ‘vida humana’ nas instituições e nos valores culturais: vida ‘humana’ nos sistemas de eticidade históricos motivados pelas pulsões reprodutivas. É o âmbito da razão ‘reprodutiva’. c) O do desenvolvimento dessa vida ‘humana’ no quadro das instituições ou culturas reprodutivo-históricas da humanidade. A mera evolução ou crescimento deixou lugar para o desenvolvimento histórico. Além disso, na ética crítica, a pura reprodução de um sistema de eticidade que impede seu ‘desenvolvimento’ exigirá um processo transformador ou crítico libertador. É o âmbito da razão ético-crítica”(DUSSEL, [1998] 2000, tese 11, p. 636).

Como observa Freire ([1969] 1992a, p.81-82):

“A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. (...) Nesse ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. (...) A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com o seu processo”.

Busca-se implementar na prática dessa racionalidade problematizadora procedimentos, categorias e metodologias que embasam a organização praxiológica de um currículo crítico em relação aos sujeitos eticamente envolvidos, à abordagem dos contextos socioculturais em que estão inseridos e aos processos que permeiam a construção de sua prática.

1. Em relação aos sujeitos, parte-se do reconhecimento do “outro” como ser humano autônomo e auto-reflexivo, sendo, portanto, responsabilidade do processo educacional assumir a transformação de situações desumanizadoras - ou seja, a prática educacional é concebida como possibilidade de transformação das negatividades concretas do real, embora não seja, evidentemente, a única e a mais importante das esferas institucionais públicas que possui essa perspectiva ética. Em relação a essa concepção de problematização, destaca Freire ([1969] 1992a, p.82-83):

“A problematização não é (...) um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação

do real. (...) Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha como este inseparável das situações concretas. (...) Esta é a razão pela qual, partindo destas últimas, cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica num retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. (...) No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. (...) Deste modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como conteúdo problemático (...) gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre elas”.

Assim sendo, a voz do “outro” – a fala significativa - é o ponto de partida da experiência manifesta, representada na polifonia discursiva das vítimas do sistema (Dussel [1998] 2000 e Bakhtin, [1930] 1995). Ou seja, as negatividades, material, cultural e social presentes na voz do “outro” são os objetos de estudo, os interesses político-pedagógicos que orientam a seleção dos conteúdos que comporão a prática curricular problematizadora - compromisso com a inclusão crítica, transformadora do sistema vigente. Nesse sentido, busca-se na diversidade a origem da diferenciação - e não a homogeneidade cultural –, na perspectiva da construção da igualdade social, política e econômica. Ainda, para Dussel ([1998] 2000, p. 374):

“A condição de possibilidade do conhecer a ‘negação originária’ sofrida pela vítima consiste numa ‘afirmação’ prévia a partir da qual se recorta a ‘negação’. Não é possível a crítica ao sistema existente, sem o ‘re-conhecimento’ do outro (da vítima) como sujeito autônomo, livre e distinto (não só igual ou di-ferente). O ‘re-conhecimento’ do Outro, graças ao exercício da razão ética pré-originária (da qual falamos acima), é anterior à crítica e anterior ao argumento (à razão discursiva ou dialógica); está na origem do processo e já é afirmação da vítima como sujeito, que é negada ou ignorada no sistema como sujeito —na definição luhmanniana de sistema o outro aparece como o mesmo: jamais como o outro sujeito”.

2. Quanto aos contextos socioculturais, a negatividade é apreendida em dois níveis epistemológicos: no material, como exposto acima, e na representação do real - como práxis político-epistemológica a partir da relação entre o comprometimento do conhecimento com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida (Dussel, [1998] 2000), ou seja, nos limites da própria racionalidade para representar o real, na tensão identidade/não-identidade (Adorno) na construção da representação do objeto. Trata-se de conceber o conhecimento como representação sociocultural aberta – portanto, não é

uma descoberta -, em diferentes dimensões, profundidades e extensões de uma realidade relacional, que não pode sofrer abordagens restritas a fragmentações e especificidades – a apreensão do real sempre envolve uma “constelação conceitual” (Adorno, apud Nobre, 1998, p. 168) em diferentes planos em constante articulação – singular, parcial, universal (Casali, 2001, p. 118). Priorizam-se as construções por homologia e diacronia (Bakhtin, [1930] 1995) - resgate de abordagens que buscam explicitar regularidades / transformações históricas e não aquelas que se restringem às aproximações analógicas -, na perspectiva de chegar ao “não-conceito através do conceito” (Adorno); do indutivo para o dedutivo, sem dicotimizá-los. Como nos lembra Freire ([1969] 1992a, p. 83):

“O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. (...) Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que ‘ad-mirem’, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. (...) Significa ‘re-ad-mirá-lo’, através da ‘ad-miração’ da ‘ad-miração’ anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não-totalizada. (...) Desta maneira, na ‘ad-miração’ do mundo ‘admirado’, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. (...) Ai reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica”.

Assim, a prática pedagógica procura ser um movimento dinâmico e questionador de construção curricular, em que ocorre pesquisa, seleção e problematização de falas, sistematização de redes de análise e negociação coletiva. Aqui podemos considerar a contribuição de Zemelman (1992, p.190 e 191). A partir do mesmo pressuposto

epistemológico, o autor caracteriza sinteticamente a apreensão do real segundo as proposições:

“(…) abertura para a objetividade com predomínio do suposto movimento; priorização da análise na relação possível-articulável, o que supõe uma reconstrução delimitadora do real; a reconstrução delimitadora do real é o contexto especificador das condições de teorização; partir da perspectiva da articulabilidade, ou seja, qualquer estrutura teórico-explicativa é função de um campo de possibilidades que não reconhece uma ordem hierárquica, mas várias; delimitação de campos possíveis de teorização como captação do real, reconhecendo as seguintes etapas: a) Problematizar os condicionamentos (teórico-formais, parâmetros, linguagens) da relação de conhecimento; b) Transformar qualquer conteúdo (de estrutura ou sistema conceitual) em um campo de relações possíveis entre elementos conceituais; c) Delimitação articulada dos campos de observação com base nos elementos conceituais extraídos da teoria ou com aqueles especialmente construídos; d) Conseqüente determinação do campo de opções teóricas”.

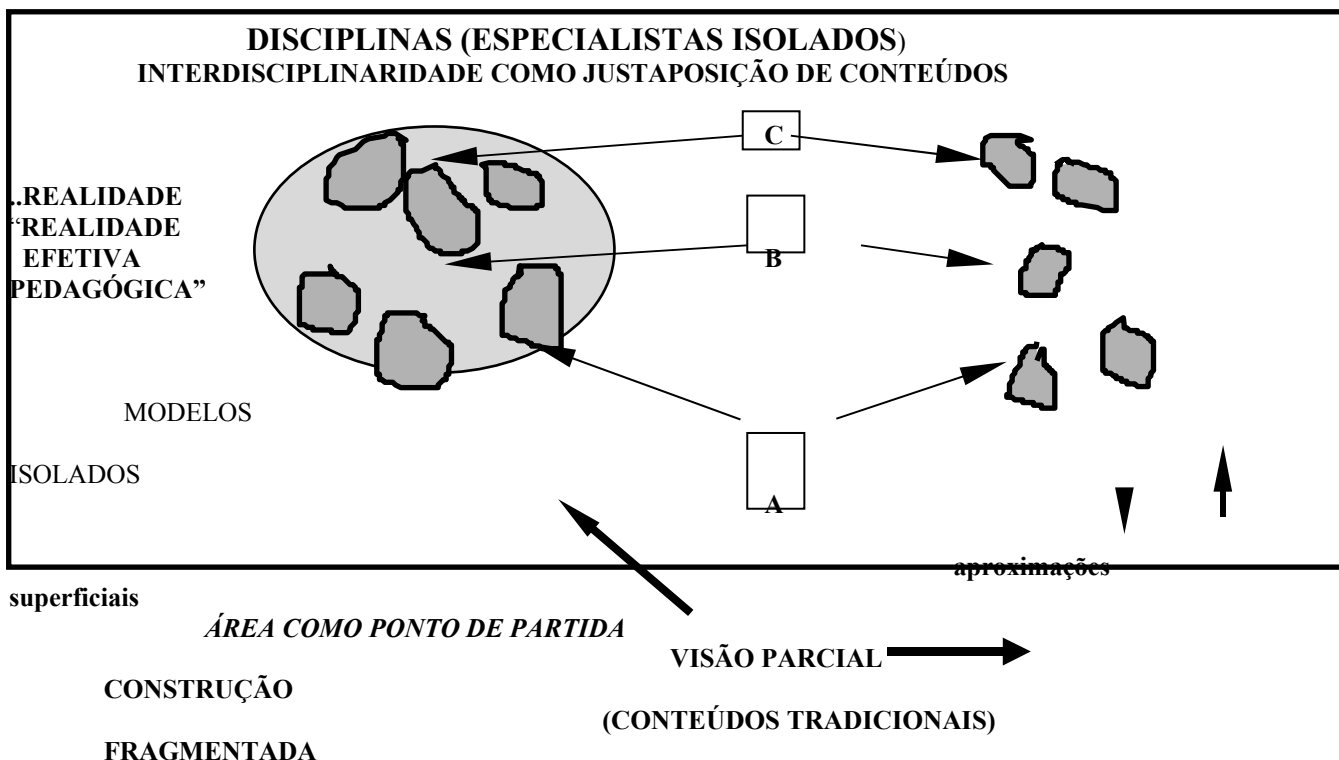
Desta forma, o conhecimento crítico é concebido como superação - subsume no plano ético-crítico a perspectiva instrumental da ampliação e da ruptura paradigmática -, como sucessivas buscas de totalizações históricas, articulações conceituais (Zemelman, 1992, p. 191), teorizações, e não totalidades preestabelecidas. Portanto, há necessidade de uma perspectiva sagital, um eixo político como critério vetorial que dá sentido às abordagens interdisciplinares - a transversalidade não apresenta, obrigatoriamente, esse compromisso -, ou seja, sempre se impõe o critério crítico da relevância ética, exigindo um movimento epistemológico que parte da realidade em busca do conhecimento pertinente (Torres, [1992] 1995), e não no sentido inverso - o que diferencia essa abordagem da racionalidade proposta de linhas

positivistas ou estritamente psicologizantes. Há, portanto, uma exigência ético-política que direciona o posicionamento epistemológico para a assunção de uma postura sociocultural endógena e antropofágica, pois cinde e degrada o conhecimento constituído até seus significados e interesses primordiais, em seus fragmentos ideológicos. Para Freire ([1969] 1992a, p. 84 e 85),

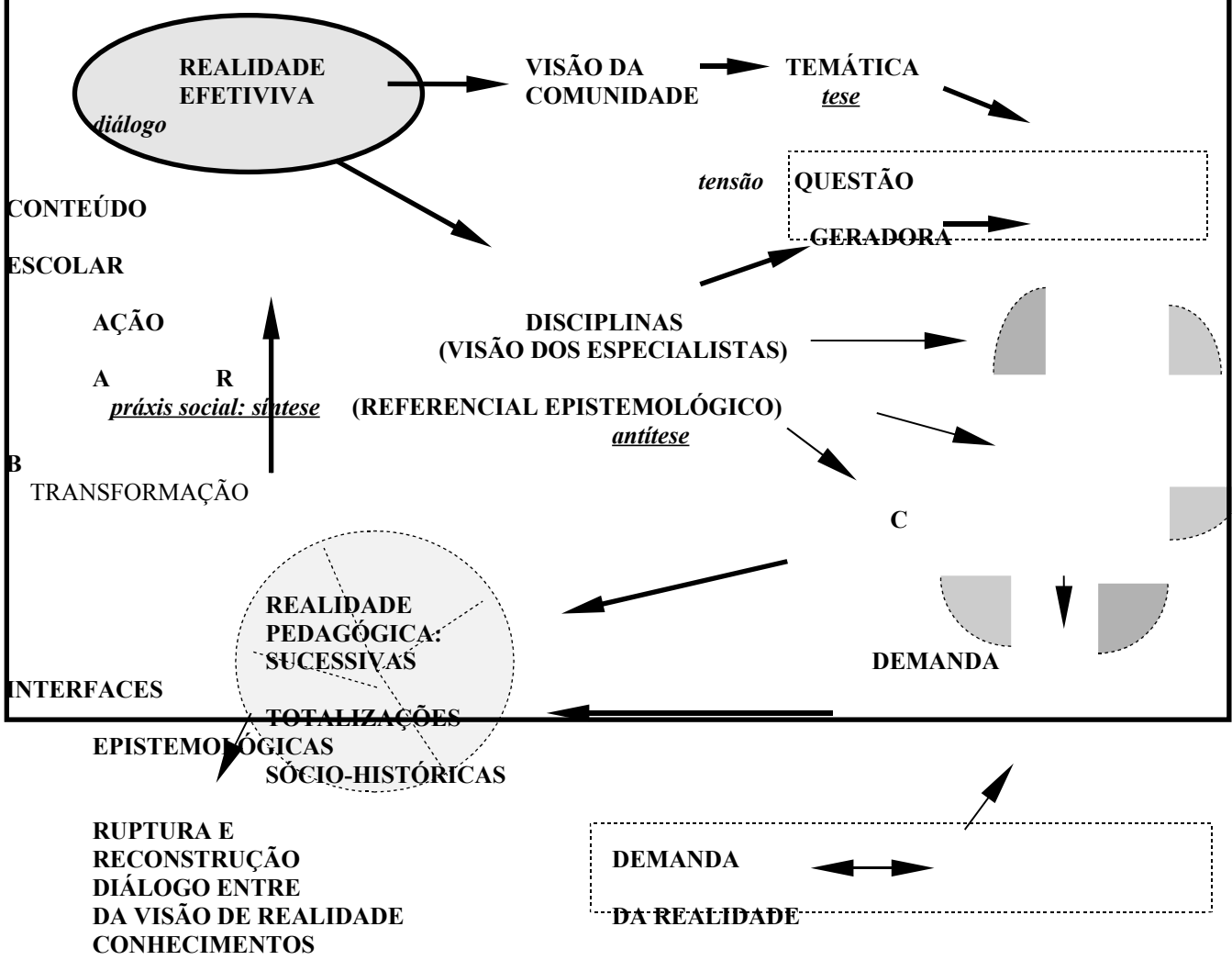
“[razão da realidade] Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista. (...) Deste modo, o objeto (...) inicialmente ‘ad-mirado’ como se fosse um todo isolado, vai se ‘entregando’ aos sujeitos cognoscentes como um subtudo que, por sua vez, é parte de uma totalidade maior. (...) Assim, por exemplo, a sementeira passa a ser apreendida, criticamente, como parte de uma realidade processual maior. E, por isto mesmo, em relação direta, não somente com outros aspectos desta realidade processual, mas também com fenômenos de ordem natural e cultural. (...) Todo esforço, portanto, em um sentido, implica num esforço totalizador. (...) Não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que se darão estas técnicas”.

A Figura 2 procura representar, esquematicamente, diferentes perspectivas para as propostas interdisciplinares, enfatizando o enfoque sugerido pelo projeto interdisciplinar via tema gerador.

FIGURA 2 - PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES



INTERDISCIPLINARIDADE via abordagem temática



3. Podemos afirmar, assim, que na práxis dessa racionalidade problematizadora diferentes níveis conceituais (Severino, 1996, p. 153) precisam ser contemplados como movimentos de construção articulada e teorização. Evidentemente, o início da construção conceitual que orienta toda a análise são as falas significativas. Estas trazem como demanda a seleção de conceitos de segundo nível, conhecimentos técnicos e específicos das disciplinas, relacionados aos objetos de estudo - primeiro nível - presentes em cada fala significativa selecionada, que exigem a abordagem de conhecimentos técnicos e específicos das disciplinas. Ao mesmo tempo, as falas implicam nos conceitos de terceiro nível, analíticos, unificadores e supradisciplinares (Angotti, 1993), mais articulados aos limites da análise explicativa presente nas falas. Isso exige, portanto, que tenhamos três níveis de problematização.

Um primeiro nível de problematização busca explicitar e caracterizar o objeto do conflito presente nas falas em contexto mais restrito procurando suscitar aprofundamentos das informações e dos dados descritivos sobre a questão, apontando os conceitos de segundo nível⁸⁵. O segundo nível de problematização busca ampliar e superar as explicações e as contradições, fomentando análises históricas a partir da articulação de conceitos diacrônicos de terceiro nível. Este terceiro nível problematizador, mais propositivo, investe nas possibilidades de planejar e realizar intervenções efetivas na realidade vivenciada. Sem esse terceiro nível o ciclo gnoseológico (Freire, [1968] 1978a, p. 145) não se completaria, ou seja, não se chegaria ao plano da práxis, da conscientização.

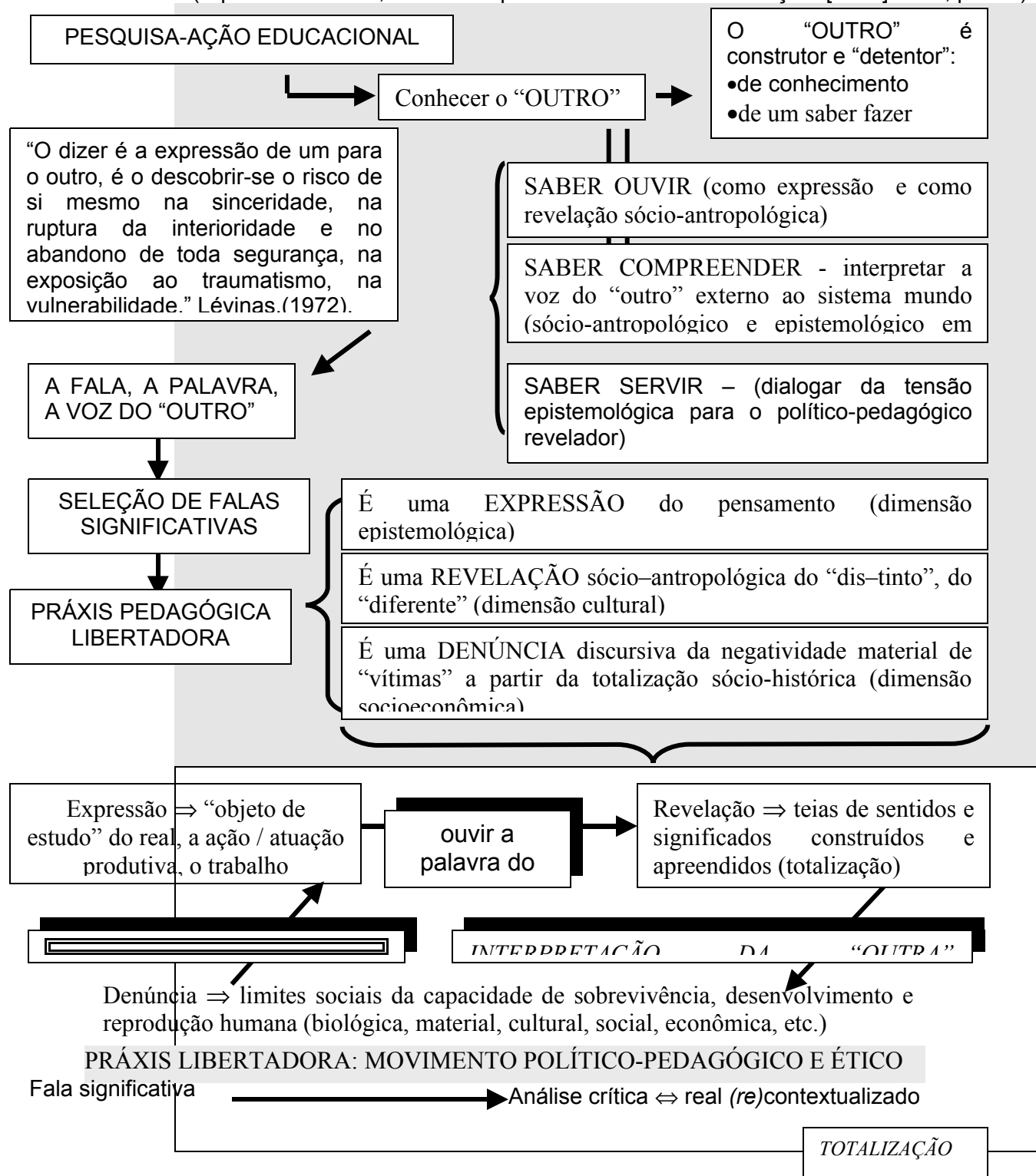
Para tanto, o processo que orienta a prática curricular problematizadora fundamenta-se no diálogo concebido como práxis simétrica e dialética (analética, a partir de Dussel, [1974] 1986, p. 96, sinteticamente representada na Figura 3), uma dinâmica epistemológica que parte da curiosidade ingênua em busca - pelo distanciamento dos objetos e pelas análises presentes nas falas significativas, realizar um cerco epistemológico (Freire [1982] 1995b, p. 74), uma contextualização da problemática em diferentes níveis e dimensões do real -, da curiosidade epistemológica (Freire, [1982] 1995b, p. 78), comprometida com a construção de políticas condizentes com a visão crítica e ética da realidade. Ou seja, assume a destrutividade do conhecimento instituído e identitário como momento inicial para a construção do conhecimento pertinente a partir de falas significativas - da denúncia ao

⁸⁵ Ver também Demétrio DELIZOICOV (2001, p. 141).

anúncio, na criticidade de Freire, da catarse política e consciente das representações sociais ao posicionamento ético-crítico, cordial e atuante, da conscientização não-identitária (Freire, [1969] 1992a, p.84 e Freire, 1992b, p. 84).

figura 3 – da pesquisa-ação à análise das falas significativas

(A partir de Dussel, E. Método para uma filosofia da libertação. [1974] 1986, p. 196)





Assim concebido, o diálogo é o processo de teorização (Zemelman e Adorno), e não uma técnica para a instrumentação, envolvendo, portanto, construção e formação coletivas, e não fundação e transmissão individuais. Parte-se de problemas, necessidades e conflitos coletivos para, explicitando as tensões epistemológicas envolvidas na problemática concreta, buscar apreendê-las como contradições que demandam intervenções na realidade vivenciada. Numa dinâmica epistemológica - investigação participativa - busca-se problematizar e sistematizar as negatividades vigentes em redes conceituais articuladas, representando sucessivas totalizações. Essa apreensão crítica da realidade é a teorização que propicia planos de ação intervencionistas.

Nesse sentido, no movimento curricular fundamentado nessa racionalidade problematizadora:

1. A necessidade é compreendida em dois níveis: a) necessidades para a sobrevivência da vida humana concreta (razão prático –material) nas dimensões da produção, reprodução e desenvolvimento (Dussel, [1998] 2000, p.636), e b) como a necessidade do “outro” para a realização plena na condição de infinitude do humano (Lévinas, apud Costa, 2000, p. 198; Bakhtin, [1992] 2000, p. 55);
2. Os conflitos são compreendidos tanto como conflitos de comportamentos, papéis sociais e *status* individuais, quanto os de origem fundamentalmente cultural, sócio-econômica e política, todos, entretanto, relacionados ao contexto da interação entre indivíduos e grupos da comunidade em disputa pelo acesso e distribuição de recursos escassos, pelos sentidos e significados simbólicos que permeiam as representações presentes nas concepções e visões de mundo (Barata-Moura, 1997, p. 302 e Bobbio, Matteucci & Pasquino, [1983] 1997, p. 225);
3. As tensões são utilizadas no sentido político-epistemológico e dizem respeito a momentos em que se explicita pensamentos em oposição, ou seja, o cotejo entre explicações, modelos e teorias para fundamentar a construção dialética de conhecimentos implicados à tomada de decisões coletivas (Kuhn, [1962] 1989, p. 275; Dussel, [1998] 2000, p. 187, 250, 258, 322 e 451, e Abbagnano, [1971] 1998, p. 948);
4. A contradição está inscrita no real concreto, diz respeito ao conflito político-histórico entre classes sociais, entre as forças e as relações de produção, cuja percepção corresponde à construção do conhecimento demandado para a apropriação e transformação prática da realidade (Japiassu & Marcondes, [1989] 1996, p. 54).

Assim, entendemos que esse movimento de reorientação curricular deva contemplar o atendimento de suas necessidades inerentes, tais como: problematização da incapacidade da escola tradicional em cumprir seu papel social ao realizar uma análise fragmentada da realidade e não distinguir culturas e conhecimentos presentes nas visões de mundo dos sujeitos envolvidos, impossibilitando o planejamento e o estabelecimento na prática de um processo de ensino / aprendizagem dialógico. Para tanto, propomos:

1. Iniciar o movimento de construção curricular com atividades que, problematizadas, desvelem os conflitos e as contradições concretas presentes na prática pedagógica tradicional, bem como, valorizem as práticas diferenciadas e críticas já existentes na unidade escolar;

2. Desencadear uma pesquisa sociocultural - pesquisa-ação - como necessidade pedagógica de buscar falas da comunidade que expressem situações significativas conflitantes e conflituosas,⁸⁶ freqüentes no contexto sociocultural local e passíveis de superação ao serem concebidas como situações-limites – temas geradores – que, conseqüentemente, supõem os respectivos temas reversos, contratemas, a partir de um olhar crítico dos educadores, pois,

“Diante de um ‘universo de temas’ em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. (...). Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica do mundo, permite ‘des-velar’ a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens. (...) Em última instância, os temas estão contidos nas situações-limite e as contêm; as tarefas que eles implicam exigem atos-limites” (FREIRE, 1980, p. 28 e 33).

⁸⁶ Para facilitar a identificação de tais situações que podem ser caracterizadas a partir: a) da capacidade de inter-relacionar dados, informações e principalmente visões e percepções de mundo, configurando individualmente ou em termos coletivos a realidade analisada; b) do fato de representarem e compreenderem contradições sociais da micro ou da macro organização social e de estarem implícitas ou explícitas na fala a partir da análise de seus múltiplos significados; c) da possibilidade de serem analisadas pelas diferentes disciplinas, permitindo a seleção de conhecimentos que viabilizem uma leitura crítica da realidade local e de mundo; d) da freqüência em que aparecem e são abordadas pela comunidade ou, como contraponto, quando são enfaticamente negadas demonstrando recusas deliberadas e passionais; e) da pertinência e relevância para a comunidade escolar em especial (SME - SP. Cad. de Form. 3: Temas Geradores e Construção do Programa, 1991).

3.Contextualizar a realidade local com a construção de uma rede temática – a partir da problematização das falas selecionadas, identificando as tensões entre os conhecimentos presentes sobre a realidade local –, que registre as análises relacionais da micro e da macro organização social realizadas pela comunidade escolar expressas em diferentes relações entre os aspectos socioculturais da infra-estrutura local, inserindo-a em um contexto mais amplo (elementos da macro organização sociocultural e econômica), propiciando a compreensão dos conflitos como contradições sociais passíveis de superação a partir da prática dos sujeitos envolvidos;

4.Identificar conceitos analíticos supradisciplinares (Angotti, 1993) presentes na construção e organização da rede temática que possam ser privilegiados na sistematização didático-pedagógica do processo de ensino / aprendizagem;⁸⁷

5.Construir questões geradoras⁸⁸ pelo diálogo entre as diferentes dimensões analíticas do tema / contratema, orientando os educadores no percurso pedagógico programático a ser organizado a partir da rede temática;

6.Finalizar o planejamento com a implantação de uma prática crítica e coerente, que se concretiza pela superação das necessidades, dos conflitos e contradições vivenciadas na comunidade problematizados no diálogo em tensão com o conhecimento universal sistematizado;⁸⁹

7.Organizar todo o processo coletivo de construção curricular, em seus momentos de planejamento e de realização na prática de sala de aula, bem como nas sucessivas atividades de acompanhamento e avaliação, a partir da práxis, compreendida como uma dinâmica dialógica e sistematizada nos três momentos pedagógicos – Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento (Delizoicov, 1991).

Em síntese, trata-se de um movimento problematizador em que se parte de necessidades práticas, compreendidas como conflitos socioculturais, na perspectiva de desencadear um distanciamento que permita identificar as tensões entre conhecimentos, visando ao desvelamento e à superação de contradições sociais⁹⁰.

⁸⁷ A discussão da função pedagógica de conceitos epistemológicos supra disciplinares no processo de redução temática pode ser encontrada em José A. ANGOTTI (1991).

⁸⁸ SME-SP, Cad. de Form. 3: Temas Geradores e Construção do Programa, 1991 (p. 27 e 28).

⁸⁹ Demétrio DELIZOICOV (1991), e para maiores esclarecimentos consultar também Marta M. Pernambuco, (1993, p. 91). Ver também, SME-SP, Cadernos de Visão de Área: Ciências, 1992.

⁹⁰ Consultar Apêndice, p.388 – 389.

Buscando concretizar o movimento de reorientação curricular vivenciado, venho sistematizando o processo de construção da prática pedagógica na escola formal pública a partir da articulação entre os pressupostos da racionalidade problematizadora e esse movimento de reorientação curricular, no sentido estrito de possibilitar uma visão mais ampla e clara das relações entre ambos, pois, esquematizar é buscar um diálogo e, ao mesmo tempo, uma síntese teórico-prática que auxilie e oriente o fazer pedagógico. Como observa Sacristán ([1998] 1999, p. 54 e 55):

“A disponibilidade do repertório de esquemas de ação constitui o depósito de sua experiência ‘teórico-prática’ disponível que está em constante processo de reelaboração e que lhe facilita o transcurso ordenado da atividade. (...) Essa ordem propiciada pelos esquemas tem a virtualidade de que uma atividade tão complexa como é o ensino, no qual intervém componentes tão variados (...) discorra de uma forma aparentemente simples, porque o esquema do ‘saber fazer’ ordena a ação e é um regulador da mesma. (...) Os esquemas práticos compartilhados pelos professores fazem com que estes se pareçam entre si, aceitando todos os matizes pessoais”.

Esquema I – Articulações entre a problematização e os momentos de organização de um currículo popular crítico

PRODUÇÃO ↔ REPRODUÇÃO ↔ DESENVOLVIMENTO DA VIDA	FUNDAMENTAÇÃO ÉTICO-CRÍTICA (DUSSEL, [1998] 2000, tese 11, p. 636)	Categorias e dinâmica metodológica a partir da racionalidade problematizadora		Objetos de estudo em totalizações	Momentos organizacionais de um currículo popular crítico
		SUJEITOS ÉTICOS (vozes) ↓↑ CONTEXTOS (negatividade material, sociocultural e epistemológica) ↓↑ PROCESSOS (dialogicidade praxiológica)	INVESTIGAÇÃO ↓↑ PROBLEMATIZAÇÃO CONTEXTUALIZADA ↓↑ SISTEMATIZAÇÃO ↓↑ APREENSÃO CRÍTICA (TOTALIZAÇÃO) ↓↑ INTERVENÇÃO	NECESSIDADES PRÁTICAS ↓ CONFLITOS ↓ TENSÕES ↓ CONTRADIÇÕES ↓ PLANO DE AÇÃO	A) Problematização Crítica da Prática Curricular Vigente I) Desvelamento do real pedagógico a partir das necessidades imanentes da prática B) Construção da Práxis do Projeto Curricular Interdisciplinar II) Resgate de falas significativas constituindo sentido à prática: elegendo temas / contratemas geradores. III) Contextualização e percurso do diálogo entre falas e concepções da realidade local: rede temática e questões geradoras. IV) Planejamento e organização pedagógica da prática crítica V) Reorganização coletiva da escola a partir do fazer pedagógico

Do acompanhamento que venho realizando nas escolas que desencadearam essa construção curricular em vários municípios brasileiros, cabe observar que os momentos organizacionais não podem ser compreendidos de forma estanque e dissociada, uma vez que estão sempre inter-relacionados e o subsequente origina-se como necessidade do anterior. E, embora tenha enumerado as atividades de forma consecutiva, nem sempre elas ocorrem em determinada seqüência; pode haver diversidade conforme se dá o processo em cada escola. Igualmente, dependendo do momento em que o grupo se encontra, muitas dessas atividades não ocorrem na construção das primeiras programações; outras tornam-se desnecessárias no decorrer do processo com a construção de novas programações. Como conseqüência, cada atividade apresenta especificidades em função dos processos interativos em cada grupo, respeitando o momento em que se encontra; com freqüência, faz-se necessário retornar às atividades anteriores, buscando maior compreensão de aspectos pouco explícitos. Em qualquer dos momentos organizacionais, deve-se sempre estabelecer relações tanto com as práticas cotidianas de sala de aula, quanto com atividades a que os educadores se reportam e costumam desenvolver em suas classes.

Independentemente das dificuldades e das especificidades de cada escola, procura-se sempre finalizar a construção curricular com a organização de programações e de atividades que deverão ser implementadas para, então, serem avaliados seus limites e superações. Cabe ao coordenador problematizar as dificuldades, a partir das perspectivas da maioria do grupo – sempre soberano nas decisões -, e não apenas apontá-las.

Passarei a descrever os momentos organizacionais identificados, caracterizando como a dinâmica curricular fundamentada nessa racionalidade problematizadora proposta procura orientar o processo de construção coletiva de programações e atividades pedagógicas, a partir das práticas curriculares que comumente são implementadas pelas equipes pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação.⁹¹ Procurarei incluir questões curriculares

⁹¹ É importante destacar que a proposta foi construída a partir das práticas das escolas públicas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos localizadas em perímetros urbanos, embora posteriormente venha sendo implementada tanto em escolas de zona rural, quanto na Educação Infantil e subsidiando algumas iniciativas no Ensino Especial de Deficientes Auditivos.

problematizadoras dos planos de ação que, muitas vezes utilizadas nos diferentes momentos dessa proposta político-pedagógica. Como toda proposta de reorientação curricular apresentada possui implicações diretas com a “Ética da libertação” (Dussel, [1998] 2000), descrevo as práticas curriculares enfatizando seus momentos organizacionais, por considerá-los os mais concernentes aos objetivos deste trabalho, pois,

“A exigência do ‘anúncio’ (Freire) deve agora incluir a obrigação das vítimas de imaginar, recorrendo à razão estratégica, instrumental e teórica, os momentos procedimentais ou morais que têm de ser transformados. Deve-se exercer a consensualidade na invenção e na análise das alternativas formais, democráticas, em cujas estruturas práticas se alcançará nova validade (a partir das mesmas instituições participativas simétricas dos organismos que lutam pelo reconhecimento). O princípio de validade crítica anti-hegemônica obriga a exercer uma procedimentalidade democrático-crítica” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 471).

2 – MOMENTOS ORGANIZACIONAIS - DAS FALAS SIGNIFICATIVAS ÀS PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS DE UM CURRÍCULO POPULAR CRÍTICO

Apresentamos uma síntese dos momentos organizacionais, práticas curriculares coletivas, problematizações, referenciais, princípios e pressupostos que fundamentam a práxis curricular emancipatória do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador.

A) PROBLEMATIZAÇÃO CRÍTICA DA PRÁTICA CURRICULAR VIGENTE

Momento I - Desvelamento do real pedagógico a partir das necessidades imanentes da prática

Começamos reafirmando que são as vozes dos agentes socioculturais denunciando a negatividade concretamente vivenciada o nosso ponto de partida. Ou seja, a primeira referência, a intencionalidade político-pedagógica é a humanização dos sujeitos, o que dá sentido a uma práxis curricular ético-crítica e popular. Lembra-nos Dussel ([1998] 2000, p. 470) que:

“Quando a vítima emite um ‘juízo de fato crítico’ (em última instância, um enunciado descritivo sobre a vida ou a morte da vítima) diante do sistema, irrompe inevitavelmente como dissenso um discurso, uma enunciação, uma interpelação como ‘ato de fala’ que se opõe à consensualidade da validade intersubjetiva da comunidade dominante. Em geral, esse dissenso não é ouvido; é negado, excluído. Somente quando o dissenso se apóia na organização de uma comunidade de dissidentes (as vítimas), que lutam pelo re-conhecimento, que atacam a verdade e a validade do sistema em vista de sua impossibilidade de viver, por terem sido assimetricamente excluídas da discussão daquilo que lhes toca, a partir de um poder objetivo que é impossível evitar, este dissenso crítico se torna público, e alcança simetria como fruto de uma luta pela verdade. O dissenso tem então um lugar ético de enunciação, e consiste na exterioridade, agora não só re-conhecida, mas também respeitada como real, que é gerada pelas novas comunidades de comunicação consensuais (não a dominante, mas outra, produto da transformação que esse dissenso produziu criativamente). Este dissenso ético criador é origem de nova racionalidade, de novo discurso”.

Para tanto, o processo de construção curricular inicia-se com a percepção das possibilidades de mudanças da realidade observada a partir da problematização refutatória das teorias político-pedagógicas que a justificam.

Este momento inicial é denominado de “desvelamento do real pedagógico”. Assim, esse exercício de distanciamento crítico da prática cotidiana de suas obviedades caracteriza-se como uma problematização das necessidades compreendidas apenas no âmbito das vivências pessoais nas práticas educacionais e comunitárias.⁹² Mas seriam tais necessidades pessoais ou muitas delas seriam comuns aos diferentes indivíduos envolvidos? Teriam todos as mesmas concepções e explicações para o concreto-vivido ou seria possível reconhecer, além da unidade, diversidades nas abordagens? Como desencadear esse processo de reconhecimento cultural coletivo das necessidades e das diferentes visões explicativas dos envolvidos para as dificuldades vivenciadas? Williams (1989, apud Apple, [1994] 1995, p. 50) explicita a dificuldade dessa “emergência” cultural das necessidades comunitárias:

“A idéia de uma cultura comum não é de forma alguma a idéia de uma sociedade simplesmente aquiescente, muito menos meramente obediente. Envolve um exercício de conceituação coletivo, de que participem todas as pessoas, atuando ora como indivíduos, ora como grupos, num processo contínuo, que jamais pode ser dado como pronto ou concluído. Nesse processo coletivo, a única regra incondicional é manter todos os canais e instituições de comunicação continuamente abertos, para que todos possam contribuir e ser estimulados a contribuir”.

A perspectiva inicial dessa abordagem sociocultural é nos auxiliar no acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido mais amplo, polifônico, dialogar com eles. Assim, a vocação desse resgate dos discursos socioculturais não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram, na perspectiva de Bakhtin. Por outro lado, se a cultura possui tal papel ordenador de sentidos e significados, epistemológico, caberia à pedagogia crítica problematizar aspectos das “perspectivas socio-antropológicas” do real que, por suas contradições ou limites explicativos, apresentam uma “fragilidade semântica”, possibilitam um movimento em busca

⁹² Observa Georges CANGUILHEM ([1966] 1995, p. 215): “À máxima socrática, por demais explorada, segundo a qual ninguém é mau tendo consciência disto, deve-se opor a máxima inversa, segundo a qual ninguém é bom tendo consciência de o ser. (...) Segundo Kant: ‘O bem-estar não é sentido, pois é simples consciência de viver’. Mas é no furor da culpabilidade, assim como é no grito do sofrimento que a inocência e a saúde surgem como os termos de uma regressão tão impossível quanto desejada.”

de um novo reordenamento conceitual e, por conseguinte, a necessidade de uma intervenção diferenciada.

O momento inicial caracteriza-se, portanto, pela identificação e problematização de situações vivenciadas no cotidiano escolar, as quais o grupo-escola reconhece como limítrofes, calcadas de conflitos e contradições confinantes, incompreensíveis a partir do paradigma pedagógico vigente. Como observa Dussel ([1998] 2000, p. 313 e 314):

“O ponto de partida (...) é a relação que se produz entre a negação da corporalidade expressa no sofrimento das vítimas, dos dominados (...) e a tomada de consciência dessa negatividade. (...) A verdade do sistema é agora negada a partir da impossibilidade de viver das vítimas. Negada lhe é a verdade de uma norma, ato, instituição ou sistema de eticidade como totalidade”.

O que se busca são os conflitos, as tensões e as contradições entre o discurso social e a prática pedagógica. Nesse sentido, a práxis tem na auto-reflexão coletiva seu primeiro movimento, que ainda se caracteriza como tomada de consciência sobre a rotina vivenciada pela comunidade escolar. Quais dificuldades e problemas enfrentamos em nosso cotidiano pedagógico? Quais são os objetivos sociais da escola? Qual é a distância entre o discurso e a prática efetiva? Qual é a eticidade da prática curricular vigente?

A descrição pormenorizada e a problematização das práticas cotidianas dos professores de uma determinada escola é a forma de identificar situações conflituosas e conflitantes, bem como os limites explicativos e práticos para superá-las. É com a denúncia dos discursos éticos ausentes da prática que o corpo docente vai ao encontro de si mesmo. Para tanto, faz-se necessário um “cerco epistemológico” freireano ao próprio fazer pedagógico cotidiano, à rotina escolar, buscando evidenciar: onde e quando ocorrem os conflitos, se os envolvidos no processo pedagógico possuem a mesma visão dos problemas e das dificuldades enfrentadas, como resgatar as versões para os acontecimentos, os diferentes sentidos e significados concedidos às situações problemáticas, quais princípios e pressupostos éticos fundamentam nosso discurso. É a mesma perspectiva ética que direciona a nossa prática? Que ética é essa que se substancia na dicotomia entre teoria e prática, em que apenas alguns têm direito à voz? Como superá-la? Para Dussel ([1998] 2000, p. 315):

“A Ética da Libertação subsume assim o momento crítico dos ‘grandes críticos’ (Feuerbach, Schopenhauer, Nietzsche, Horkheimer, Adorno, Marcuse, e particularmente de Marx, Freud e Lévinas) enquanto eles criticam aspectos do que tem de ‘dominadora’ a Modernidade, a razão moderna. Mas a Ética da Libertação pode também, contra o

irracionalismo de algum destes críticos (...), defender a universalidade da razão enquanto tal, e em especial da razão ético-crítica, à qual nada é vedado. Mas pode além disso defender a universalidade da vida, da corporalidade, etc., numa complexidade maior. Este múltiplo movimento de afirmação, negação, subsunção e, desenvolvimento é possível (...) porque, mesmo partindo da afirmação dos princípios materiais, formais e de factibilidade já enunciados, pode-se não obstante situar fora, diante ou 'transcendentalmente' o sistema vigente, a verdade, validade e factibilidade do 'bem', já que se adota como própria a alteridade das vítimas, dos dominados, a exterioridade dos excluídos em posição crítica, desconstrutiva da 'validade hegemônica' do sistema, agora descoberto como dominador: o capitalismo, o machismo, o racismo, etc. Agora se julga o pretense 'bem' do sistema vitimário como dominador, excludente e ilegítimo. (...). A alteridade das vítimas descobre como ilegítimo e perverso o sistema material dos valores, a cultura responsável pela dor injustamente sofrida pelos oprimidos, o 'conteúdo', o 'bem'".

O movimento pretendido é partir da denúncia dos discursos vazios de práticas às vozes ausentes dessa prática. Ou seja, pretende-se identificar a ausência de participação dos agentes como a fonte primária dos conflitos. É necessário deixar claro que as intenções e os porquês implícitos não são óbvios para todos e nem podem ser concebidos como prioridades que atendem de forma concreta a todos os interessados. Há diferentes interpretações, valores, expectativas, culturas e conhecimentos em tensão. Qualquer ação só poderá ser considerada democrática – por melhor que sejam as intenções – se construída democraticamente, caso contrário, aprisionamos um discurso progressista em uma prática autoritária.

Tenho observado diferentes atividades que procuram desvelar os vários sentidos e significados que os sujeitos dão ao processo de construção do currículo. A prática mais usual nos movimentos de reorientação que tenho acompanhado é aquela adotada no início do processo da SME - SP (1989 a 1992), ou seja, parte-se de um questionamento amplo da descrição da escola que temos e da escola que queremos, procura-se ouvir e envolver todos os segmentos escolares evidenciando os diferentes pontos de vista e anseios presentes em uma mesma prática escolar. Pois, como observa Freire ([1996] 1997, p. 32):

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Caracteriza-se assim, o início do diálogo entre os diferentes sujeitos em momentos de análise coletiva dos dados coletados. Mas, esses diálogos podem ser inaugurados de várias maneiras. Por exemplo, os educadores registram o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para, em seguida, problematizar com os diferentes segmentos como ele se efetiva na prática, confrontando opiniões divergentes. Outra forma de propiciar tais discussões iniciais. Outra possibilidade consiste em desencadear o diálogo a partir de um acontecimento problemático específico que envolva representantes dos diversos segmentos – um caso de indisciplina de uma classe, discussões ocorridas no Conselho de Escola em que se dá a acareação entre sujeitos representantes de diferentes interesses, ou casos de violência generalizada contra o prédio escolar ou professores.⁹³

Na maioria dos casos, embora o grupo-escola reconheça os conflitos e as contradições vivenciadas, há um certo descrédito na possibilidade de mudanças. “Não há como transformar a prática que de há muito assim se estratificou...”, é a justificativa de muitos. Nessas situações, a apresentação do Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, tem desencadeado discussões interessantes, demonstrando ser uma alternativa válida para a mobilização do grupo em torno da mudança.⁹⁴ Procura-se destacar uma visão de todo o processo, da importância da sistematização do diálogo entre os sujeitos da prática – desde o momento da pesquisa sociocultural até a organização das atividades em sala de aula, em que a problematização das falas selecionadas tornam-se o próprio conteúdo escolar – e da dinâmica de avaliação constante,

⁹³ Na SME-SP o processo teve início em 1989 com a problematização de um vídeo que veiculava um pronunciamento do Profº Paulo Freire, então Secretário Municipal da Educação. O objetivo era resgatar a visão que os diferentes segmentos escolares (educadores, alunos e pais) tinham das práticas escolares vivenciadas e que expectativas possuíam para superar os problemas enfrentados. Após o momento inicial de problematização, os dados foram organizados na perspectiva do currículo necessário, para então, em um terceiro momento, serem devolvidos à comunidade como eixos da prática que se desejava implementar. Problematizar, organizar e retornar à ação, foram, em síntese, a metodologia utilizada em todas as instâncias da SME na perspectiva da implementação do movimento de reorientação curricular. Ana M. Saul (1998) descreve a organização e os objetivos desse processo de consulta / construção curricular e a síntese final da problematização consta do documento “Problematização da Escola: a visão dos educadores, educandos e pais” (SME - SP, 1992).

⁹⁴ Tenho utilizado vários textos como subsídio para aprofundar as discussões nesse momento do processo, tanto na perspectiva da conscientização das contradições vivenciadas quanto do esclarecimento da proposta curricular do Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador. Dentre esses, além das obras de Paulo Freire e Ana M. Saul, destaco: Teresinha M. N. SILVA (1990), Neidson RODRIGUES (1987), Antonio J. SEVERINO (1989), Antonio FAUNDEZ (1993), Michael APPLE ([1994] 1995), Henri GIROUX (1992), e Demétrio DELIZOICOV (1991).

características básicas desse movimento participativo de construção curricular⁹⁵.

Enfim, o que se pretende é desvelar o autoritarismo da prática convencional não participativa, provocando necessidade da participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de construção do currículo, um movimento de envolvimento geral concebido como uma exigência para a organização de um fazer pedagógico coerente com as expectativas declinadas nos discursos pedagógicos⁹⁶. Há, portanto, a exigência ética de ouvir as realidades latentes, de realizar uma pesquisa sociocultural que resgate os discursos polifônicos do espaço escolar nas palavras de Bakhtin (apud Amorim, 2001, p. 141), as vozes e falas dos diferentes sujeitos.⁹⁷ Mas, para tanto, precisamos conhecer os objetivos concretos da pesquisa qualitativa que pretendemos desenvolver: quem deve compor o grupo de pesquisadores. Que

⁹⁵ Quero salientar a importância de todo o processo ser acompanhado por educadores das equipes pedagógicas das Secretarias de Educação – cada educador da equipe cumpre a função de um “intelectual orgânico” da política curricular, ou seja, um coordenador-animador -, e do registro de todos os diálogos e reflexões que a análise das situações propiciou. Tais análises proporcionarão a busca das superações com novas ações curriculares coletivas na perspectiva da implementação do currículo almejado. Concebo esses momentos com o mesmo propósito dos círculos de investigação temática propostos por Paulo FREIRE ([1968] 1988), porém, não ainda na perspectiva de organização programática que se dará no momento seguinte, mas na perspectiva de estar desvelando o cotidiano educativo a partir de situações codificadas analisadas, tendo como objetivo primeiro a tomada de consciência para um direcionamento político coerente com a prática curricular que se pretende implementar. A formação política dos educadores não pode ser compreendida em separado e *a priori* de sua formação pedagógica permanente em exercício da prática.

⁹⁶ Levantamento preliminar ou investigação da realidade local, pesquisa sociocultural (Gusmão, 1997) são diferentes nomenclaturas regionais para uma mesma prática do educador-pesquisador. O fundamental é buscar formas de pesquisar dados qualitativos que correspondam às diferentes concepções e leituras de realidade que os segmentos envolvidos possuem. O processo que venho procurando desencadear baseia-se na mesma seqüência desenvolvida pelo projeto em São Paulo, tanto em relação aos pressupostos metodológicos, quanto no que respeita às etapas de organização dos dados. Em suma, o levantamento preliminar da realidade local correspondia às seguintes ações: a) coleta e sistematização de dados estatísticos e quantitativos obtidos em visitas a órgãos públicos, privados, instituições, associações de moradores, igrejas, partidos políticos, empresas, indústrias, centros de abastecimento etc.; b) entrevistas com moradores, representantes comunitários, pais e alunos, equipe escolar etc.; c) levantamento do histórico da ocupação do solo na região e das transformações sócio-econômicas e dos impactos ambientais que ocorreram ao longo do tempo; d) organização dos dados em dossiê a partir dos elementos relacionados na análise da estrutura social. Teresa M.F. HAGUETTE ([1987] 1990) sintetiza os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no processo, tanto do pesquisador quanto da população pesquisada, formando um só *corpus* na busca do conhecimento (este só pode ser gerado na prática participativa que fornece a interação entre saberes populares e eruditos que se fundem levando à ação transformadora da condição de dominados).

⁹⁷ “O pesquisador, como o educador, o líder político ou religioso e o dirigente sindical também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática e imutável. Aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vividas.” (Oliveira e Oliveira, [1981] 1990, p. 25).

dados necessitamos buscar? Onde buscá-los? Em que momento se dará a pesquisa e como realizá-la? O que devemos analisar nos dados registrados e sistematizados? A problematização dessas situações, antes de propor ou modificar a visão dos educadores, ocorre com o objetivo de explicitar as tensões e a necessidade de ouvir os diferentes sujeitos envolvidos, na perspectiva de relativizar pontos de vista e conhecer outras versões e concepções para os acontecimentos conflituosos.⁹⁸ Pois, como observa Dussel ([1998] 2000, p. 479):

“Reconhecer no ‘escravo’ um sujeito ético, encoberto na escravatura como o não-sujeito ético e portanto como excluído-não-afetado (para ser ‘afetado’ é necessário ser antes re-conhecido como ‘sujeito ético’) é o ‘ponto de partida radical’ de toda argumentação possível com o antigo escravo, novo outro agora re-conhecido como ‘participante’. Hegel certamente se ocupou com a intersubjetividade, e até com o escravo. Mas nem Hegel nem seus comentadores descobrem o ‘reconhecimento’ da vítima como ‘responsabilidade pelo outro’ anterior a toda decisão, como ‘ponto de partida’ crítico a partir da exterioridade do sistema dominador. A vítima toma autoconsciência crítica a partir da sua negatividade material (em primeiro lugar a partir da vulnerabilidade da ‘sensibilidade’ como dor) e não a partir da consciência do dominador. O ‘re-conhecimento do outro’ como outro que o sistema de direitos vigentes é a questão radical”.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa emerge como uma exigência pedagógica em ouvir e concretizar a participação dos diferentes segmentos escolares e da comunidade local na construção do currículo. O desvelamento do real pedagógico / sociocultural delimita as competências do campo pedagógico, discernindo-as das esferas socioculturais mais amplas e denunciando as contradições entre o discurso subliminar acordado e a distância deste das práticas efetivas. Pois,

⁹⁸ Na sistematização dessas reuniões, destaco os momentos: preparação de um roteiro inicial construído pelos educadores, problematização da proposta, aprofundamento teórico das metodologias de pesquisa a partir da leitura comentada de textos, síntese das discussões e construção de um novo roteiro que servirá de referência para a realização das pesquisas. Em seguida, organizam-se visitas a campo para o levantamento de dados e implementação das observações e entrevistas a partir dos roteiros alterados. Assim, procura-se inicialmente resgatar informações quantitativas nas diferentes instituições, o histórico do bairro e, principalmente, ouvir a comunidade – moradores, pais, alunos, funcionários e lideranças locais –, sistematizando os registros e organizando as falas em um dossiê a partir de categorias e elementos relacionados à infra-estrutura local e à organização social mais ampla. A sistematização desse dossiê foi feita, na maioria das vezes, a partir de categorias, aspectos ou mesmo equipamentos coletivos da infra-estrutura local e/ou elementos da macro-estrutura social, permitindo relacionamentos e totalizações de falas e facilitando o acesso às informações de órgãos públicos e da iniciativa privada. Os dados coletados na comunidade foram categorizados como elementos da organização social, quais sejam, saneamento, transporte, educação, moradia, trabalho, saúde, abastecimento, lazer e outros. Cada elemento, por sua vez, sofria uma tabulação quantitativa e qualitativa, ou seja, numa mesma tabela organizavam-se os dados quantitativos fornecidos por instituições, órgãos públicos etc., e falas informais, entrevistas com representantes e moradores da comunidade.

“(...) o valor de um pensamento mede-se por seu distanciamento da continuidade do conhecido. O valor diminui objetivamente com o encurtamento dessa distância: quanto mais o pensamento se aproxima do ‘standard’ estabelecido, mais ele perde sua função antitética, e é somente nela, na relação manifesta com seu contrário, não em sua existência isolada, que sua pretensão se encontra fundada” (ADORNO, [1951] 1993, p. 69).

Realidade e conhecimento sistematizado das disciplinas, processos e produtos da prática educacional, a dimensão pedagógica e a administrativa, estão dissociados e incomunicáveis⁹⁹. Assim, só um exercício de distanciamento epistemológico poderá evidenciar contradições entre intenções e acontecimentos, explicitar, criticamente, a ética que fundamenta a prática. Como observa Dussel ([1998] 2000, Tese 4 e 14, p. 633 e 638):

“O ético-crítico indica o momento próprio da ética da libertação. A ética é crítica a partir das vítimas, da alteridade. É o ‘ético’ como tal, ou o face-a-face como encontro de pessoas. (...) Ética material que propõe um princípio universal material como reprodução e desenvolvimento da vida humana“.

Entretanto, em função das dificuldades práticas enfrentadas, é fundamental a problematização e a discussão para a organização da pesquisa antes da visita a campo. Nesse sentido, reuniões preparatórias concebidas como processo de formação do educador-pesquisado são realizadas.¹⁰⁰ De qualquer forma, o roteiro-referência e a prática da pesquisa sociocultural será sempre aquela que o grupo-escola em questão construiu e organizou, independentemente das dificuldades observadas e das

⁹⁹ Antônio J. SEVERINO (1995, p. 169 e 170) discute como a fragmentação se expressa de várias formas na prática cotidiana das escolas.

¹⁰⁰ A referência básica que subsidia as discussões são os seis princípios metodológicos descritos por Orlando F. BORDA ([1981] 1990, p. 55), que aponta as seguintes condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho de investigação: “A de que o pesquisador deveria: (a) abandonar a tradicional arrogância do erudito, aprender a ouvir discursos concebidos em diferentes sintaxes culturais, e adotar a humildade dos que realmente querem aprender e descobrir; (b) romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas entre o entrevistador e o entrevistado; e (c) incorporar pessoas das bases sociais como indivíduos ativos e pensantes nos esforços de pesquisa.”. No sentido de buscar esclarecimentos sobre como organizar o roteiro de pesquisa, tenho utilizado vários autores que, embora muitas vezes apresentem diferenças teóricas consideráveis, trazem diferentes contribuições para a sistematização da prática do pesquisador. Carlos R. BRANDÃO (1980 e [1981] 1990), Paulo FREIRE ([1981] 1990), Maria da G.M. GOHN (1987), Michel THIOLENT (1996), Menga LÜDKE e Marli E.D.A. ANDRÉ (1986), e Marli E.D.A. ANDRÉ (1997). Os dados são sistematizados para facilitar análises coletivas que permitiriam: a) evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade; b) inter-relacionar dados e informações que permitam configurar a realidade estudada; c) contextualizar na sociedade os fenômenos locais; d) explicitar conflitos e contradições que, em princípio, poderiam estar ocultos para a maioria dos envolvidos; e) possibilitar a análise pelas diversas áreas do conhecimento, gerando a necessidade de conhecimentos sistematizados que auxiliariam na transformação da visão anterior a partir da construção de uma nova concepção crítica e consciente (Delizoicov, 1991); f) permitir a escolha de situações consideradas significativas e de temas geradores que orientariam o diálogo entre os detentores dos diferentes saberes no processo de ensino / aprendizagem. Consultar procedimentos apresentados no Apêndice, p. 390 – 393.

possibilidades *a priori* discutidas.¹⁰¹ No momento de avaliar as dificuldades, os limites dessa pesquisa aparecerão e novas propostas de pesquisa serão construídas. Ou como diz Marx na 3ª Tese sobre Feuerbach (Marx e Engels, [1845] 1984, p. 108):

“A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (...) A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária”.

Procura-se construir com o educador a concepção de que a pesquisa educacional não se restringe a uma etapa inicial de construção curricular, mas deve ser compreendida como uma atividade inerente à prática educativa em todos os seus tempos e espaços.¹⁰² O diálogo do educador com a comunidade, com seus pares e com o conhecimento sistematizado, dentro e fora da sala de aula, deve ser sempre encarado como um ato de investigação - pesquisa-ação - , de buscas sucessivas para uma compreensão mais profunda de seus interlocutores, dos contextos e das práticas de onde falam e constroem visões e processos de intervenção na concreticidade do real. Assim, a postura do educador em pesquisa perpassa todo o processo de construção e implementação da proposta pedagógica. Como observa Freire ([1996] 1997, na nota da p. 32):

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a

¹⁰¹ O que desejo ressaltar é que a referência final sempre é o roteiro que cada grupo constrói, dentro das possibilidades daquele momento e daquela situação concreta. Respeitar o processo do grupo é um princípio inalienável, mesmo que após problematizações, aprofundamentos reflexivos e sínteses, o grupo se restrinja a construir um questionário composto por questões “objetivas” para os pais responderem em casa.

¹⁰² Para tanto, é fundamental o registro de ações, interações e representações da realidade considerando: a) opiniões, explicações, defesa de pontos de vista e exemplificações; b) distinguir concepções estáticas daquelas mais dinâmicas em relação aos objetos de análise (temporalidades, mudanças, contradições percebidas e relacionais, fatalismo ou historicidade, relações entre particular e universal); c) distinguir a consciência pessoal da coletiva (representação de grupos, aspirações, lutas pessoais e coletivas); d) distinguir níveis de simbolismo na linguagem (expressões, significados restritos ou múltiplos, comparações, animismos etc. Eram utilizadas como referências para esse processo as autoras: Eulina Lutfi, “Ensinando Português, vamos registrando a história”, São Paulo, Loyola, 1984, e Marli André, “A pesquisa do tipo etnológica no cotidiano escolar”, in: “Metodologia da Pesquisa Educacional”, Fazenda, E. C. A. São Paulo, Cortez, 1989.

busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Mas, o que devemos analisar nos dados registrados e sistematizados? Que postura educacional assumir a partir da apreensão reveladora da realidade? A esse respeito, cabem as considerações de Dussel ([1998] 2000, p. 315 e 415):

“O sistema vigente, como ‘natural’, legítimo, aparece agora, diante da consciência crítico-ética, transfigurado no sistema negativo de Horkheimer, nas instituições disciplinares que excluem como estruturas de micropoder de Foucault, no tempo vazio de Benjamin. A consciência ético-crítica opera uma inversão (Nietzsche, Marx), uma transfiguração prática, ética, não só teórica. (...) Se Rousseau mostrou no ‘Emílio’ o protótipo de educação burguesa revolucionária - solipsista, de um órfão sem família nem comunidade, metodicamente sem tradição cultural medieval ou da nobreza monárquica, dentro do paradigma da consciência e sob a orientação solipsista de um preceptor -, um Paulo Freire, o anti-Rousseau do século XX, nos mostra, ao contrário, uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos (...), que lutam pelo reconhecimento dos seus novos direitos e pela realização responsável de novas estruturas institucionais de tipo cultura, econômico, político, pulsional etc. Trata-se, então, de todo o problema do surgimento da “consciência ético- crítica” comunitária (...), como “tomada de consciência” progressiva (a ‘conscientização’), negativamente, acerca daquilo que causa a “negação originária” como momento estrutural do sistema de eticidade (...) que causa as vítimas, que agora iniciam, elas mesmas, o exercício da razão crítico-discursiva; e, positivamente, irão discernindo a partir da imaginação criadora (libertadora) alternativas utópico- factíveis (possíveis) de transformação, sistemas futuros em que as vítimas possam viver. Aqui deveremos refletir sobre a articulação teoria-práxis; filosofia, ciências sociais críticas e militância; vanguarda e sujeito comunitário-histórico (líderes, movimentos e povo); diferenciando entre mera emancipação ou reformismo e real transformação ou libertação”.

Ter a práxis dialógica como referência exige a coerência metodológica de partir com os sujeitos construtores do fazer em busca dessas respostas, na perspectiva de Freire. Assim, o movimento exige o resgate do discurso dos autores da trama escolar. Como observa Sacristán ([1991] 1998, p. 49):

“O mundo da práxis é construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento, incluindo o do professor”.

A consciência por parte dos educadores da necessidade de buscar os diferentes discursos de todos os envolvidos revela a necessidade da mudança

da prática educativa e, ao mesmo tempo, suscita o primeiro momento de reconstrução do currículo, que visa à possibilidade de transformação.

B) CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DO PROJETO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR

Momento II - Resgate de falas significativas constituindo sentido à prática: elegendo temas / contratemas geradores.

“O re-conhecimento do outro, como outro, como vítima do sistema que a causa - que vai além do reconhecimento hegeliano estudado por Honneth -, e a simultânea re-sponsabilidade por esta vítima, como experiência ética que Lévinas denomina ‘face-a-face’ - que coloca em questão crítica o sistema ou Totalidade - é o ponto de partida da crítica”. (DUSSEL, [1998] 2000, p. 373).

Das discussões e análises realizadas a partir do levantamento de dados locais, os educadores selecionam falas que representam situações significativas e temáticas a elas associadas.¹⁰³ A pergunta é: quando podemos considerar uma situação vivenciada pela comunidade como significativa? E para os alunos, quais são os melhores critérios para promover essa seleção? Que aspectos da pesquisa devem ser priorizados? Como viabilizar essa sistematização coletivamente? Enfim, o que deve ser enfatizado como objeto de estudo curricular a partir da vida comunitária?

As falas da comunidade são a referência fundamental para desencadear o processo pedagógico. Como ressalta Bakhtin ([1930] 1995, p.52):

“Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (...), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo”.

¹⁰³ Após a vivência da coleta dos dados no levantamento preliminar e sua posterior organização e sistematização, passa-se à escolha dos possíveis Temas Geradores para a comunidade local. O levantamento preliminar é fundamental para buscar os temas geradores a serem trabalhados pela escola. Para tanto, organizamos coletivamente as informações em representações gráficas que explicitam em redes de relações entre falas, outros dados qualitativos e os quantitativos. A vantagem dessa organização é representar sinteticamente as relações que o grupo de educadores estabelece em função do conhecimento acumulado sobre a comunidade, propiciando uma totalização das interações entre os elementos relevantes da organização social local. Essa opção, por compreender a realidade como uma trama de relações, além de ser uma ferramenta metodológica que caracteriza todos os passos dessa proposta, reflete as referências pedagógicas e epistemológicas concebidas. Rubens B. de CAMARGO (1997, p. 158) apresenta algumas categorias de análise para as situações significativas adotadas na implementação do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador (SME/SP, 1989 a 1992).

A partir dos problemas, necessidades, conflitos e contradições vivenciadas e dos limites explicativos presentes nas falas, podemos delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas, para interagir na realidade local, pois, a fala deve ser a reveladora do pretexto – do pré-texto, da necessidade problemática, da contradição, e não simples motivação pedagógica. Podemos compreender as falas como uma expressão do conhecimento, a elaboração de raciocínios, a partir da articulação de conceitos e juízos, sendo este enunciado através de proposições.¹⁰⁴ As falas explicativas são consideradas aquelas que privilegiam análises e juízos que expressam as concepções das situações vivenciadas. As falas propositivas expressam intenções e formas de atuar na realidade no sentido de intervir na sua organização.¹⁰⁵

Portanto, todos os dados são interpretados, por um lado, procurando na materialidade da vida comunitária, traçar um perfil do atendimento social e das condições de vida da região (análise conjuntural e das relações locais entre o micro e o macro-social) e, por outro, saber quais as falas significativas mais freqüentes – conflitantes e conflituosas –, reveladoras de necessidades, situações problemáticas sujeitas a tensões entre conhecimentos contraditórios, sob a ótica da comunidade local, bem como das possíveis relações e soluções que a comunidade vislumbra para os problemas vivenciados.¹⁰⁶ Adota-se como primeiro critério o ético-crítico,

¹⁰⁴ O que se procura analisar na fala é o juízo por ela expresso, entendendo esse como “o ato da mente pelo qual ela afirma ou nega alguma coisa, unindo, separando ou relacionando dois ou mais conceitos” (Severino, 1996, p. 154).

¹⁰⁵ No sentido de caracterizar a relevância das falas significativas, são pertinentes as considerações de Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 632, Tese 3): “A vida da qual falamos é a vida humana. Por humana entendemos a vida do ser humano em seu nível físico-biológico, histórico-cultural, ético-estético e até místico-espiritual, sempre num âmbito comunitário. Nada mais distante de um biologismo simplista ou materialista cosmológico. (...) A vida humana da qual falamos não é um conceito, uma idéia, um horizonte ontológico abstrato ou concreto. Tampouco é um ‘modo de ser’. A vida humana é um ‘modo de realidade’; é a vida concreta de cada ser humano, a partir de onde se encara a realidade constituindo-a desde um horizonte ontológico (a vida humana é o ponto de partida pré-ontológico da ontologia) onde o real se atualiza como verdade prática.” E, ainda, para o autor: “Segundo a concepção materialista, o momento de determinação em última instância da história (é) a produção e reprodução da vida imediata. Num duplo sentido: por um lado, a produção dos meios de vida (os objetos da alimentação, vestuário, habitação) e dos instrumentos que para isso são necessários; e, por outro, a própria produção do ser humano’ (Marx). Neste texto pode-se entender que, em última instância, não é a economia nem sequer a produção o ponto de partida do ‘conteúdo’ (...). O momento material da economia é a produção; a produção tem sentido enquanto gera produtos, satisfatórios, que por sua vez têm como fundamento necessidades humanas que têm a própria vida como referência ou instância última. (...) A economia não era a especialidade inicial de Marx; escolheu-a como o lugar mais pertinente para desenvolver seu discurso ético-crítico”. (Dussel, [1998] 2000, p. 319).

¹⁰⁶ “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de

“A dor da corporalidade das vítimas é exatamente a origem material (conteúdo) primeira (equivoca certamente) de toda crítica ética possível, do ‘juízo de fato’ crítico (‘Isto não permite a reprodução da vida do sujeito’), e, posteriormente (mediando momentos que deveremos analisar), do ‘juízo normativo’ crítico por excelência (‘Este sistema é mau, porque não permite a reprodução da vida de suas vítimas’). (...) Não se pense que o crítico de um dado sistema de eticidade deva sê-lo sempre em totalidade (pode ser uma crítica parcial), e que necessariamente promova uma revolução (esta excepcional, embora nunca possível a priori, mas efetivamente só acontece alguma vez durante séculos, sendo que cotidianamente as transformações de normas, ações ou instituições são parciais, concretas, cotidianas). A Ética da Libertação é uma ética do cotidiano”. (DUSSEL, [1998] 2000, p. 306).

O resgate das falas significativas dos alunos e da comunidade propicia identificar temas geradores e suas concepções reversas, reveladoras das contradições sociais correspondentes – contratemas, como antitemas ou “contrapalavras”, na visão bakhtiniana (apud Kramer, 2003, p. 57), ou, como nos diz Freire ([1968] 1988, p. 93):

“[os temas da época] Estes, não somente implicam outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas. Desta forma, não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. (...) No momento em que uma sociedade vive uma época assim [um clima de irracionalismo e sectarismo], o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor de seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens”.

Bakhtin ([1930] 1995, P.42, 43 e 63) observa:

“(...) a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc. (...) Em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos gêneros

bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos. (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (Freire, [1996] 1997, p. 33).

lingüísticos. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (...) a forma de enunciação (...) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada pode destruir. (...) Somente a explicitação das formas que as enunciações completas tomam e, em particular, as formas do discurso dialogado, pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior”.

Também Zemelman (1992, p. 195 e 196) traz uma contribuição fundamental para a construção de uma análise sobre temáticas, uma teorização sobre uma dada realidade. Para ele:

“A realidade como movimento é captada por meio da construção do objeto, já que ao não estar sempre determinada é determinável em contextos especificadores, função que cumpre o objeto no marco do processo que se inicia com a apreensão-problemática. O processo construtor do objeto consiste em reconstruir um campo articulado com base em um problema eixo que sirva de ponto de partida do conhecimento. Corresponde ao esforço de pensar de acordo com os requerimentos de um campo de possibilidade, de forma que possa chegar-se a fixar o conteúdo teórico de uma proposição, rompendo com a fragmentação da observação sobre a realidade, mediante as articulações possíveis do problema eixo. Trata-se, pois, de campos de possibilidade, não homogêneos e nem semanticamente fechados”.

Cabe ressaltar que os discursos representam um balizador efetivo da prática ética e crítica que se deseja construir. Como destaca Bakhtin ([1930] 1995, p. 41):

“(...) a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma. que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”.

Portanto, é a problematização da fala que vai caracterizar os obstáculos político-epistemológicos expressos e sintetizados nos temas / contratemas geradores.

A desconstrução analítica dos discursos recorrentes representados nas falas propicia o desvelamento das interpretações que os sujeitos realizam de sua realidade, explicitando sentidos, significados e ideologias, bem como estabelecem relações entre a micro e a macro estrutura social, pois:

“(…) a relação recíproca entre a infra-estrutura e as superestruturas (...) pode justamente ser esclarecido, em larga escala, pelo estudo do material verbal. (...) De fato, a essência deste problema (...) liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e relata a realidade em transformação” (BAKHTIN, [1930] 1995, p. 41).

A opção de partir de falas referencia-se também em concepções do processo ensino-aprendizagem. Partir de falas da comunidade significa conceber a palavra como um “processo vivo” (Bakhtin, [1930] 1995, p.95), em constante interação com o pensamento que a gerou e que por ela é gerado. Entretanto, a relação entre palavra e pensamento é histórica, não pode ser compreendida como “algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica” (Vygotsky, [1934] 1991, p. 131).

Ainda, a partir de Vygotsky ([1934] 1991, p. 130 e 131):

“(…) a comunicação só pode ocorrer de forma indireta. O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras. (...) o pensamento (...) é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último por que de nossa análise do pensamento. (...) Para entender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação”.

Considerando, portanto, as contribuições de Bakhtin e Vygotsky, a escolha de falas significativas para desencadear a prática pedagógica deve privilegiar as necessidades que, por um lado, refletem as relações epistemológicas que os indivíduos estabelecem ao analisar a realidade em transformação em suas diferentes esferas e, por outro, contemplam as dimensões relacionadas aos desejos e interesses, em processo constante de interação sociocultural.¹⁰⁷

¹⁰⁷ “Em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e re-significação do material que obtém dessa fonte externa. Essa ação individual é um processo de constante recriação da cultura e é o fundamento da própria dinâmica dos processos culturais.” Oliveira (1992, p. 68).

O processo pedagógico, obrigatoriamente, só se justifica como prática social significativa e consistente se tiver como referência primeira essa perspectiva. Assim, concebo os temas geradores como uma síntese organizacional dessas falas significativas selecionadas que orienta a sistematização da dinâmica pedagógica que se pretende implementar - são as “situações-limites” de Freire ([1968] 1988) que, para se tornarem objetos da práxis pedagógica, devem ser passíveis de contraposições pela visão crítica do coletivo dos educadores sobre a mesma realidade e análise de tais situações, buscando-se assim, superações e soluções até então despercebidas pela comunidade.¹⁰⁸ Como observa Bakhtin, [1930] 1995, p.129):

“Além do tema, ou, mais exatamente, no interior dele, a enunciação é igualmente dotada de uma significação. Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independentemente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. O tema da enunciação é na essência irreduzível à análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõem. (...) O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação e vice-versa”.

Na análise dessas falas realizadas pelo grupo de educadores, enfatizam-se as contradições sociais vivenciadas pelos moradores, falas significativas freqüentemente presentes e ricas no sentido emocional e aquelas que, embora implicitamente presentes, não têm a percepção direta dos indivíduos entrevistados. Estas são o cerne da proposta pedagógica, ou seja, devemos perceber os limites explicativos da comunidade, seus conflitos e contradições, a partir de um enfoque analítico mais contextualizado e amplo. Os educadores se conscientizam das diferenças na sua forma de

¹⁰⁸ Muitas vezes, tais situações apresentam-se difusas para a maioria da comunidade – não sendo consideradas por muitos como algo coletivo e intencional –, pouco sistematizadas, o que reflete análises fragmentadas e isoladas das situações, privilegiando soluções individuais, particulares e pontuais.

compreender e atuar na realidade em relação àquela percebida pela comunidade.¹⁰⁹

De maneira sintética, podemos dizer que, em todas as práticas pedagógicas, temos como objetivo principal estabelecer um diálogo entre essas duas visões de mundo, a da comunidade e a construída pelo grupo de educadores da escola a partir das falas.¹¹⁰ Estamos, portanto, considerando situações significativas as “falas” proferidas pelos sujeitos sociais locais que explicitem contradições, limites explicativos e concepções de mundo da comunidade que correspondem a acontecimentos sócio-históricos, persistentemente vivenciados. Na caracterização das falas como situações significativas, considero indispensável observar as três regras metodológicas enunciadas por Bakhtin ([1930] 1995, p. 44):

“1 Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da ‘consciência ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível’); 2 Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico); 3 Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura)”.

Resumidamente, deve ocorrer a contextualização e ênfase nas falas explicativas e propositivas selecionadas – “situações-limites” – procurando evitar uma descrição estanque na apreensão dos discursos problemáticos e

¹⁰⁹ Os educadores geralmente sentem dificuldades na primeira tentativa de interpretar a realidade. Vários são os motivos. “Não possuímos o hábito de realizar esse tipo de análise conjuntural.” Historicamente, em nossa formação cultural, para compreender um objeto de estudo, privilegia-se comumente o recorte – ou fragmentação do campo de análise, ou se quiserem ainda, o “isolamento das variáveis” – em detrimento do contexto. Não se trata de desprezar o particular, porém, sem sua contextualização modifica-se seu significado e limita-se sua compreensão na dimensão mais ampla. Ensina-nos a pensar que o conhecimento em profundidade sobre um objeto é prioritário e mais relevante do que aquele em extensão, ou seja, quem conhece é exclusivamente o especialista, nunca aquele que estabelece as relações entre as especificidades, aquele que procura o que há de comum e de diferente entre as várias áreas e seus respectivos objetos de estudo. Negar essa outra dimensão do conhecimento, tão importante quanto a da especialização/profundidade, é, além de uma exclusão de parte considerável do conhecimento universal acumulado, um impedimento a que as relativizações sociais, com suas prioridades e conseqüências, vivenciadas por todos, sejam compreendidas e, portanto, modificadas. José A. ANGOTTI (1991) discute essas dificuldades em relação aos currículos das Ciências Naturais.

¹¹⁰ Tal distinção é uma das barreiras mais comuns à compreensão, acompanhamento e operacionalização desses projetos pedagógicos. Ela pode ser considerada como mais um tipo, dentre tantos, de preconceito em relação à comunidade. Discutir a relação entre conhecimentos populares e científicos, saberes formais e informais de que todos fazem uso, os limites que ambos possuem, bem como a origem e as implicações sociais dos demais preconceitos (econômicos, culturais, sexuais, raciais, regionais etc.) é fundamental nesse momento do processo. A problematização parte sempre da busca dos porquês, garantindo-se a participação de todos na discussão.

conflituosos coletados na pesquisa, lembrando que a seleção se dá por contradições e por diferenças nas visões de mundo e concepções da realidade concreta entre educadores e comunidade, evitando escolhas narcisistas, por concordância e identidade.¹¹¹ Assim, o que se busca é a compreensão e a interpretação da forma agir e de pensar do outro, da polifonia comunitária.¹¹² Portanto, toda fala significativa é um problema para o “outro” - comunidade, aluno, etc. -, exigindo maior atenção dos educadores para as falas que contrariam e refutam suas hipóteses iniciais, pois essas são efetivamente as reveladoras das concepções que permeiam as práticas comunitárias e que não são comumente percebidas pelos educadores.¹¹³ São pertinentes as observações de Bakhtin ([1930] 1995, p. 66, 95 e 109) sobre o ato da fala:

“Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética, viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (...) É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (...) Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (...) o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social”.

¹¹¹ Como destaca Paulo FREIRE ([1969] 1992a, p. 86): “(...) os conteúdos problemáticos, que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnoseológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos pólos dialógicos isoladamente [educador-educando e educando-educador].”

¹¹² Todos esses critérios de seleção de falas significativas são geralmente utilizados apenas no primeiro momento em que o grupo inicia o movimento curricular, sendo muito mais uma forma de superar as dificuldades apresentadas pelas pesquisas socioculturais mais descritivas que qualitativas. A partir das construções curriculares subseqüentes, geralmente torna-se desnecessário esse tipo de caracterização das falas, pois, já no ato da pesquisa, o posicionamento do educador é o de resgatar a visão de mundo dos entrevistados não se contentando simplesmente com as descrições da realidade local.

¹¹³ Portanto, pela capacidade de refutar as hipóteses iniciais é que se observa a qualidade da pesquisa realizada. Entretanto, é importante destacar que mesmo nos casos em que os educadores se restringem na seleção de falas descritivas e não percebem as implicações dessa escolha, o processo de construção curricular prossegue, sendo retomada nos momentos de avaliação quando, na prática pedagógica, tais dificuldades se explicitam.

Da problematização das falas selecionadas se busca levantar hipóteses de possíveis temas geradores. Nesse sentido, devemos indagar quais aspectos da realidade a comunidade questiona. Que limites observo nas necessidades, explicações e propostas reveladas pelas falas significativas da comunidade? Seria possível articular sinteticamente tais falas em temas geradores? Quais são as hipóteses para a visão de mundo da comunidade? Como saber se a seleção de falas e os temas hipotéticos escolhidos condizem efetivamente com a visão de mundo da comunidade analisada?

A análise minuciosa das falas significativas revela a negatividade material, conceitual, de juízos e interesses dos sujeitos históricos através das vozes e das proposições expressas. A esse respeito, nos diz Dussel ([1998] 2000, p. 304):

“O juízo da razão prática crítica negativa é trans-sistêmico, e se o sistema da ‘compreensão do ser’ (no sentido heideggeriano) é o ontológico, seria então pré ou trans-ontológico: um juízo que procede da realidade da vida negada das vítimas, em referência à totalidade ontológica de um dado sistema de eticidade. Neste sentido falamos que além do ‘ser’ (se o ‘ser’ é o fundamento do sistema) se dá ainda a possibilidade da afirmação da realidade das vítimas. Trata-se da Alteridade do Outro ‘como outro’ que o sistema. É alteridade da vítima como oprimida (por ex. como classe) ou como excluída (por ex. como pobre), já que a exterioridade da ‘exclusão’ não é idêntica à ‘opressão’”.

Assim entendida, a problematização desses aspectos do discurso da comunidade possibilita o levantamento de hipóteses que sintetizam a forma como a realidade é compreendida, ou seja, como afirmam Oliveira e Oliveira ([1981] 1990, p. 28 e 29), possibilitam a caracterização de temas geradores:

“A identificação da temática geradora é o trabalho de campo através do qual o pesquisador procura observar a vida social em movimento da comunidade com que está envolvido, procurando captar a rede de relações sociais que atravessa a comunidade, os problemas que a desafiam e a percepção que a população tem de sua própria situação e de suas possibilidades de mudança. Este trabalho implica em dois outros momentos distintos: a construção, pelo pesquisador, de suas hipóteses de base, elaboradas a partir de sua intuição de uma determinada problemática e de sua observação dos diferentes aspectos da vida social da comunidade; a verificação da validade e da consistência destas hipóteses iniciais a partir de entrevistas realizadas com os protagonistas da experiência”.

Muitas vezes, uma situação significativa, caracterizada como um problema apontado pela comunidade, síntese das visões de mundo ou fala mais abrangente que articule e sintetize outras falas a ela relacionadas, deve ser elevada, ela própria, à

condição de tema gerador, no sentido de evitar o distanciamento da realidade muitas vezes observado. Para Bakhtin ([1930] 1995, p.93 e 94):

“O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (...) Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo”.

A problematização dessas falas significativas na busca de hipotéticos temas geradores se dá a partir do seguinte movimento: a) parte-se de falas que expressam problemas e necessidades na perspectiva da comunidade; b) faz-se um questionamento problematizador das falas em seu contexto específico, com o intuito de apontar possibilidades concretas de superação dos conflitos culturais expressos na busca de opções teóricas; c) os conflitos são caracterizados como tensões entre conhecimentos embasados a partir de diferentes opções de teorias explicativas do real vivido ao ser apreendido em diferentes níveis ou instâncias (local, micro-social e macro-social); d) as diferenças entre as explicações construídas pela comunidade e pelos educadores para a realidade analisada são identificadas.

Esse processo crítico de apreensão da realidade tem como perspectiva revelar possibilidades pedagógicas de intervenção na realidade, pois,

“Por ser o sujeito cognoscente um ser finito (...) e vivente (situado dentro do âmbito das possibilidades limitadas igualmente por sua mortalidade), toda a realidade se abre como possibilidades para a ação, a partir de um projeto de vida. É a razão prática que se choca com as ‘impossibilidades’ em sua ação para a reprodução da vida. Mas a realidade cognoscível transcende sempre (enquanto possível de ser conhecida, mas não agora de todo conhecida) à capacidade cognitiva. Para o ser-vivente prático poder manejar ativamente a realidade em parte transcendente, deve hipoteticamente ultrapassar também os casos efetivamente observáveis ou experimentais por meio de conceitos universais (transcendentais, ‘metafísicos’ para o positivismo lógico). A empiria, o fato empírico ou ‘estado de coisas’, é um constructo posterior ao confronto com a

realidade que transcende o cognoscente. Se a realidade coincidissem com a empiria, dar-se-ia o caso indicado ‘com palavras de Marx: se essência e aparência coincidissem, uma ciência não faria falta’. O ‘fato objetivo’ reflete a limitação do sujeito cognoscente, e o âmbito entre o observado e o real inobservado abre o campo do hipotético que é ‘ocupado’ pelas teorias” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 262).¹¹⁴

O registro de todo esse processo é fundamental para a sistematização dos momentos subsequentes, e envolve tanto a devolução inicial dos dados à comunidade quanto a averiguação da seleção de falas significativas e dos temas geradores hipoteticamente selecionados. Nesse momento, busca-se responder com a comunidade às seguintes questões: as falas significativas selecionadas são representativas das concepções presentes na comunidade? E os supostos temas geradores identificados pelos educadores, são efetivamente representativos desse pensar? Que contribuições a abordagem pedagógica dos mesmos pode trazer na perspectiva de alteração das condições concretas vivenciadas? Em que sentido deve ser orientada a problematização e a desconstrução dos temas geradores?

É, portanto, um momento de avaliação do processo até então desenvolvido. Caracteriza-se pela primeira devolução de dados e análises à comunidade em reuniões em que representantes dos diferentes segmentos da comunidade se posicionam quanto à síntese da pesquisa apresentada pelos educadores. As falas selecionadas são apresentadas como situações codificadas acompanhadas por um diálogo que as problematiza no sentido de evidenciar ou não sua legitimidade. Filmagens, fotografias, dados de órgãos públicos podem auxiliar e justificar a síntese de falas significativas apresentadas. Durante esse diálogo problematizador / descodificador é fundamental que sejam introduzidas de forma indireta as hipóteses para os possíveis temas geradores apontados anteriormente pelos educadores para a avaliação dos representantes comunitários. A dinâmica problematizadora e dialética deve ser o eixo orientador dos diálogos.¹¹⁵ Como observa Freire (1980, p. 30 e 31):

¹¹⁴ Ver também Paulo FREIRE ([1968] 1988, p. 103-110), e Hugo ZEMELMAN (1992, p. 187).

¹¹⁵ Essas reuniões pautadas na procura de temáticas significativas são marcadas pela surpresa dos educadores em relação aos limites e equívocos das análises anteriores, embora parte significativa das sínteses sempre se confirme. Uma avaliação coletiva subsequente da reunião torna-se o foro legítimo para a seleção definitiva dos temas geradores que serão pedagogicamente trabalhados e para as falas significativas que os justificam. Em seguida, as conclusões e as sínteses finais são apresentadas aos alunos das diferentes turmas dos ciclos ou séries, e o processo de investigação temática se repete para identificar as temáticas mais significativas nas diferentes fases do desenvolvimento do pensamento em que se encontram os alunos. Garantir a diversidade de temas é preferível a se buscar diferentes abordagens a partir de um mesmo tema na perspectiva de atender à especificidade na visão de mundo apresentada por crianças, adolescentes e adultos. Evidentemente, esse procedimento não pode significar uma fragmentação da realidade local em mundos estanques e isolados, deve-se partir sempre da visão de

“Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, ‘codificada’. Sua ‘descodificação’ exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem feita, este movimento de fluxo e refluxo do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável. (...) as ações libertadoras, num certo meio histórico devem corresponder não somente aos temas geradores como ao modo de se perceber estes temas. Esta exigência implica em outra: a procura de temáticas significativas”.

Delimitadas as falas significativas e seus respectivos temas geradores busca-se refletir sobre que o que se pretende delimitar com essa análise, vislumbrar contribuições que a abordagem pedagógica dos mesmos pode trazer na perspectiva de alteração das condições concretas vivenciadas. Ou seja,

“Em última instância, os temas estão contidos nas situações-limite e as contêm; as tarefas que eles implicam exigem atos-limite. Quando os temas estão ocultos pelas situações-limite, e não percebidas claramente, as tarefas correspondentes – as respostas dos homens sob a forma de uma ação histórica – não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica. Nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado” (FREIRE, 1980, p. 29).

Nesse processo problematizador de caracterização e seleção de temas / contratemas geradores deve-se evitar que as falas significativas selecionadas e os temas geradores se tornem mais um tópico descritivo de conteúdo escolar transmitido de forma tradicional e linear a partir da análise unidirecional da realidade local realizada pelos educadores. Nas palavras de Bakhtin ([1930] 1995, p. 131):

“A maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. A investigação da significação de um ou outro elemento lingüístico pode, segundo a definição que demos, orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; neste caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então, ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da

mundo do interlocutor pedagógico, buscando uma compreensão crítica e relacional dessas diferentes concepções e interesses simultaneamente presentes em uma determinada localidade

significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos, a investigação da palavra dicionarizada”.

A realidade deixa de ser apreendida como uma forma didática de ilustrar o conteúdo escolar preestabelecido, passando o conhecimento a estar a serviço de seu desvelamento.¹¹⁶ Em relação a essa problemática, são pertinentes as considerações de Dussel ([1998] 2000, p. 419):

“A ‘sabedoria popular’, a hermenêutica dos símbolos (...), seria o novo ponto de partida. Ora, penso que se recaiu na ontologia, no mundo, na totalidade, em uma mera comunidade de comunicação, pois o ‘estar’ (mesmo o ‘nós estamos’) abstrato é um ‘mundo’ a mais, uma eticidade (à la Hegel) concreta, sem critérios universais para explicar o porquê da pobreza (não-vida) desse povo, sem critérios críticos para o diálogo entre culturas assimétricas nem para a determinação da factibilidade das transformações necessárias”.

Nesse sentido, é fundamental evitar abordagens que privilegiam e ratificam as concepções já estabelecidas e não proporcionem uma desconstrução crítica do real vivido, ou mesmo, concepções motivacionais tão freqüentemente observadas. Mas, em que medida a abordagem crítica do papel pedagógico dos temas / contratemas geradores propiciariam essas superações?

Cabe ressaltar que os temas geradores trazem em si uma visão reducionista ao tomar a parte pelo todo.¹¹⁷ Conceber temas geradores e falas significativas como situações-limites a serem pedagogicamente problematizados e desconstruídos no intuito de buscar uma análise contextualizada e crítica, a partir de sucessivas totalizações sócio-históricas, é o desafio inicialmente a ser enfrentado. Portanto, evitar a sobreposição de visões de mundo entre educadores e comunidade – a falta de discernimento do percurso educacional a ser trilhado e do processo dele indissociável – exige uma sistematização que explicita essas dificuldades e aponte uma forma de realizar na prática a diferenciação entre as concepções da realidade. Para tanto, venho propondo a

¹¹⁶ Uma dificuldade freqüentemente observada nas escolas é a compreensão linear e reducionista do que seja tema gerador. A concepção usual de tratá-lo como um eixo temático, escolhido pelos educadores, à revelia das necessidades da comunidade, e orientar as práticas pedagógicas para uma descrição exaustiva e estanque de informações aleatórias sem nenhum significado relevante para a comunidade, apresenta como consequência, tornar os temas abordados redundantes, despertando pouco interesse dos alunos, uma “*camisa-de-força programática*” como denunciam algumas falas de educadores referindo-se aos temas geradores. Por outro lado, a resistência do educador a ser sujeito de sua própria prática, sem dúvida, leva-o à ação educativa comprometida também com a formação de alunos passivos e com baixa auto-estima. Pude observar várias vezes como professor que quanto maior a escolaridade de um aluno, menor é sua iniciativa e sua participação espontânea nas aulas, mesmo em situações de estimulação.

¹¹⁷ Como bem explicitou certa vez Dione, professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Porto Alegre (SEJA), “Todo tema gerador é uma metonímia, uma transnominção reveladora de uma análise parcial da realidade”.

explicitação de um contratema como um anti-tema, contrapalavra na perspectiva bakhtiniana, o reverso do tema gerador selecionado. Faz-se necessário enfatizar a presença dessa categoria no pensamento de Freire (1980, p. 29), como também no de Bakhtin ([1930] 1995, p. 46, 47 e 136):

“O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes. (...) Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. (...) Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (...) É no terreno da filosofia da linguagem que se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecanicista dos fenômenos ideológicos. (...) Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la”.

Assim, todo tema traz, dialeticamente, um “contratema” implícito ou explícito. Da sua consciência e clareza dependerá o sentido programático que se pretende construir. Se podemos considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica / propositiva, desveladora da realidade local que se pretende construir com os educandos, na perspectiva da intervenção na realidade imediata.¹¹⁸ O movimento de caracterização dos

¹¹⁸ Como observa Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 249) a respeito do posicionamento filosófico de Bruno Putnam: “Putnam comenta acertadamente: ‘Pode-se resolver quase qualquer problema filosófico, ou (a) dizendo que os objetos em questão não existem realmente; ou (b) dizendo que as afirmações em questão não têm realmente um valor de verdade. Se se está suficientemente desesperado ou se é suficientemente atrevido, pode-se dizer que (c) a própria verdade é uma projeção’. Com isto Putnam mostrou (...) os obstáculos do idealismo (a), do ceticismo (b) ou do subjetivismo radical (c). Mas não é tudo. No campo prático há mais obstáculos ainda: ‘Por outro lado, rejeitar o ponto de vista do espectador (...) e adotar o ponto de vista do agente (...) para suas próprias crenças morais, e reconhecer que todas as crenças que acho indispensáveis para a vida (sic) devem ser tratadas por mim como asserções que são verdadeiras ou falsas..., não é o mesmo que (d) recair no realismo metafísico sobre as próprias crenças morais; assim como uma atitude (positiva) para com as próprias crenças sobre os objetos materiais do sentido comum não é cair (e) num realismo metafísico sobre os referidos objetos do sentido comum.’. Com mestria indica sua posição (...), recuperando também os pontos de vista do sentido comum em moral e em referência às crenças, mas rejeitando a atitude metafísica ingênua em moral ou a respeito dos ‘objetos’ reais. E acrescenta ainda: ‘Isto tampouco nos obriga a abandonar nosso pluralismo ou nosso falibilismo: mas nem por isso devemos (f) crer também numa única melhor versão moral, ou (g) numa única melhor versão causal... O que temos são melhores ou piores versões, e nisto consiste a objetividade”.

temas / contratemas geradores parte de falas significativas que manifestam necessidades e problemas vivenciados, procurando-se explicitar conflitos coletivos como referência de uma abordagem cultural obstaculizada que, ao ser analisada a partir de visões mais amplas e críticas, desvela tensões entre conhecimentos, caracterizando tais falas como contradições sociais concretas. Essas contradições são então compreendidas como temas / contratemas geradores representados por falas com conteúdo amplo, que sintetizam e articulam as demais, assim como as interfaces entre distintas concepções da realidade local. Conseqüentemente, podemos afirmar que todo tema gerador é uma contradição revelada pelo seu contratema correspondente.¹¹⁹ Mas, qual seria o papel pedagógico dos temas/contratemas geradores?

Algumas características orientam a escolha dos temas geradores e, por oposição, a dos contratemas. Devem ser sagitais a um rol de situações significativas sendo, por um lado, a situação-limite e estaque para a compreensão de várias vivências e, por outro, um ponto de partida para a organização do conhecimento a ser desenvolvido.¹²⁰ Pois,

“À luz da mera presença das vítimas como vítimas, opera-se a inversão na qual consiste o exercício da razão ético-crítica: o sistema de eticidade vigente, que era para a consciência ingênua (que pode ser científica, ocupar a função da autoridade política ou econômica, ou ainda ser membro da elite moral do sistema, a ‘raça sacerdotal’ de Nietzsche) a medida do ‘bem’ e do ‘mal’, converte-se diante da presença de suas vítimas, enquanto sistema, no perverso (‘o mau’). É toda a questão do ‘fetichismo’ de Marx, a ‘inversão dos valores’ de Nietzsche, a descoberta do ‘superego’ repressor em Freud, a sociedade ‘excludente’ de Foucault, a ‘dialética negativa’ em Adorno e a ‘totalidade’ de Lévinas. O sistema de eticidade (o ‘bem’) inverteu-se agora no ‘mal’, causando dor nas vítimas, sofrimento, infelicidade, exclusão... morte em algum nível de sua existência. A razão ético-crítica é um momento mais desenvolvido da racionalidade humana que as já analisadas; subsume a razão material (porque a supõe afirmativamente para descobrir a dignidade do sujeito e a impossibilidade da reprodução da vida da vítima), a formal (porque

¹¹⁹ Para facilitar a compreensão da relação dialética entre tema e contratema cito exemplos. A falta de água em um bairro de São Paulo, em 1993, era compreendida pela comunidade como uma fatalidade em função da estiagem que ocorria naquela época. Porém, embora houvesse um rodízio na distribuição da água, o bairro em questão era preterido em relação àqueles com maior infra-estrutura e recursos econômicos. Assim, caracterizamos como tema gerador a fala “A falta de água é uma fatalidade natural” e, como contratema teríamos a visão dos educadores sintetizada na proposição: “A falta de água é reflexo de uma distribuição desigual dos bens sociais.” Em uma programação que abordou a problemática da AIDS, o tema gerador escolhido foi: “A AIDS é um castigo, uma falta de responsabilidade dos indivíduos”, e, como contratema, “A AIDS é uma doença social”.

¹²⁰ Após o processo de escolha é fundamental que os temas e as situações significativas que os geraram sejam apresentados à comunidade escolar e passem pela avaliação de relevância e pertinência de lideranças locais (com objetivos semelhantes aos “círculos de investigação temática”, Paulo FREIRE, ([1968] 1988). Essa é uma dificuldades que geralmente observamos.

também a supõe no advertir a exclusão da vítima da possibilidade de argumentar em sua própria defesa) e a de factibilidade (porque interpreta as mediações factíveis do sistema de eticidade vigente como maquinações ‘não-eficazes’ para a vida, já que produzem em algum nível a morte das vítimas). (...) Este juízo material ético negativo é possível, como dissemos, partindo do âmbito da positividade da afirmação da vida do sujeito humano, como critério e princípio ético, e também, a partir da afirmação da dignidade reconhecida do sujeito que é negado como vítima. Esta dupla afirmação é exercício prévio da que denominamos razão prático-material e ético-originária, momento necessário, incluído e anterior à própria negatividade (que denominamos momento ‘analético’)” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 303).

Ao suscitarem uma demanda de conhecimentos e de diálogos interdisciplinares, os temas/contratemas geradores tornam-se uma referência para o distanciamento na busca de soluções mais abrangentes, na perspectiva de melhor compreender e transformar a realidade local, permitindo, na dimensão pedagógica, a apropriação e a reconstrução do saber e, para tanto, diferentes áreas do conhecimento podem contribuir com tópicos específicos e pertinentes.¹²¹

Sinteticamente, podemos afirmar que a vivência da concretude dos temas geradores permite soluções isoladas e pontuais ao privilegiar aspectos existenciais, cujas superações devem estar representadas nos respectivos contratemas propostos pelos educadores. A superação das concepções temáticas propicia planejar e constituir práticas sociais transformadoras até então inimagináveis, vislumbradas a partir da apreensão crítica dos temas / contratemas geradores. É nesse sentido que essa racionalidade problematizadora

“(.) nos abre para o outro como outro mesmo em sua exterioridade. (...) Demos o nome de ‘razão prático-material’ àquela que discerne as mediações para a reprodução e o desenvolvimento da vida do sujeito humano; mas ainda mais exatamente denominamos ‘razão ético-originária’ um tipo específico de racionalidade (diverso da razão discursiva, estratégica, instrumental, emancipatória, hermenêutica etc.) que ‘re-conhece’ a vítima excluída, o outro como outro que o sistema de comunicação vigente. A ‘razão ético-originária’ é o momento primeiro racional, anterior a todo outro exercício da razão, pela qual temos a experiência (empírica e material e, por isso, é a própria ‘razão prático-material’) como re-sponsabilidade pelo outro antes de toda decisão, compromisso, expressão lingüística ou comunicação a seu respeito” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 423).

Ou, como observa Geraldi (2003, p. 47) a respeito do conceito bakhtiniano de “acabamento”,

¹²¹ Consultar Paulo FREIRE ([1968] 1988, p. 115) e Marta M. PERNAMBUCO (1993 e 1994).

“No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados (...) Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução”.

Essa abertura ao “outro” é também uma exigência para a prática dialógica freireana. Pois,

“Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. (...) o fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, [1996] 1997, p. 153).

Mas o que significa sistematizar e selecionar conhecimentos significativos a partir de uma racionalidade problematizadora aberta? Como organizar essa práxis pedagógica em planejamentos de atividades que selecionam conteúdos que partem do discurso crítico da realidade local e, na prática, apresentam-se como alternativas de superação aos planos de estudo tradicionalmente implementados?

Aprofundemos essa questão curricular. É importante reafirmar que todo tema / contratema gerador corresponde a uma síntese de falas significativas para a comunidade, mas nem tudo que é de interesse da comunidade é passível de um processo pedagógico crítico e, portanto, não se caracteriza como um tema/contratema gerador. Como afirma Luria (1986, p. 76):

“(...) cada palavra evoca todo um complexo sistema de enlaces, transforma-se no centro de toda uma completa rede semântica, atualizando determinados campos semânticos, os quais caracterizam um aspecto importante da estrutura psíquica da palavra”.¹²²

Assim, na busca da caracterização dos temas/contratemas geradores, a problematização das falas significativas supera a dimensão pessoal, revelando

¹²² Comentando essa posição, observa Marta K. de OLIVEIRA (1999, p. 60) sobre a diferenciação feita por Vygotsky entre sentido e significado da palavra: “Neste caso, a distinção vygotkiana entre significado e sentido surge também como relevante para a idéia de conceitos como elementos inseridos em estruturas maiores e mais complexas: além do aspecto mais estável, preciso e explicitamente compartilhado de seu significado, uma palavra possui também uma zona mais dinâmica, seu ‘sentido’. O sentido da palavra é ‘complexo, fluído’, estando em constante mudança. Até certo ponto, ele é único para cada consciência e para uma mesma consciência em circunstâncias diversas. Quanto a isso, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra adquire seu sentido na frase. A frase, entretanto, adquire seu sentido somente no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro no contexto das obras completas do autor. Em última instância, o verdadeiro sentido da palavra é determinado por tudo aquilo que, na consciência, se relaciona com o que a palavra expressa”.

a identidade das interações socioculturais entre os indivíduos da comunidade e evidencia interfaces entre o psicossocial e o cultural. Portanto, o processo de problematização propicia o reconhecimento das necessidades recorrentes não mais como dificuldades e questões pessoais, mas sim como conflitos percebidos e vivenciados por toda a comunidade. Nesse sentido,

“(...) a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder para controlar o currículo” (SACRISTÁN, [1991] 1998, p. 48).

Essa concepção de currículo como prática sociocultural significativa procura, pela problematização das falas, trazer à tona os diferentes conflitos observados na comunidade e na escola que muitas vezes encontram-se mascarados ou reprimidos, caracterizando-se agora também como um currículo dos conflitos concebidos como situações-limites, carentes de superações, pois,

“(...) Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. Sem dúvida, quando os homens percebem a realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável proceder a esta procura por meio da abstração. Este método não implica que se deva reduzir o concreto ao abstrato (o que significaria que o método não é de tipo dialético), mas que se mantenham os dois elementos, como contrários, em inter-relação dialética no ato da reflexão” (FREIRE, 1980, p. 29 e 30).¹²³

Portanto, explicitar o que está latente é um procedimento comprometido com a superação de dificuldades preexistentes e não uma provocação aos envolvidos, pois onde há conflitos há disputas de poder, relações de opressão, distribuição e acesso desiguais aos bens, desrespeito às diversidades.

Os conflitos aqui destacados são aqueles que se revelam nos espaços socioculturais como disputas de territórios socioculturais. Rejeitar os conflitos vivenciados é uma tentativa “bancária” de procurar restringir a prática educativa à transmissão de valores que preservem uma suposta “harmonia” da organização sociocultural estabelecida, desqualificando a história e a prática dos sujeitos-axiológicos, que estão em constante processo coletivo de reconstrução e busca de significados para as experiências cotidianamente

¹²³ Como nos alerta Michel SEGUIER (1976, p. 91), em relação à emergência dos conflitos nas instituições:“(...) não é a análise do real que provoca o conflito (crise), ao contrário, são os conflitos (crises) que demandam análises”.

vivenciadas (Apple, 1982, p. 141 e 147). É procurar escamotear da prática pedagógica o papel fundamental que o conflito desempenha como propulsor de transformações em todas as esferas socioculturais da prática coletiva, inclusive no âmbito da produção científica. É legitimar o fazer apenas a partir do consenso coercitivo, desconsiderando a possibilidade daquele construído e reconstruído historicamente na diversidade, pelo embate democrático e conflituoso entre partes portadoras de diferentes culturas, valores, interesses, intenções e concepções.

Assim, torna-se fundamental destacar que uma determinada ordem preestabelecida não corresponde obrigatoriamente à forma mais democrática e participativa de organização sociocultural. Na perspectiva de educação emancipatória, popular crítica, comprometida com a denúncia das negatividades reificadoras dos sujeitos, a prática curricular não deve procurar a “solução” dos conflitos vivenciados, mas sim incorporar a dissensão como elemento fundamental que, visando à superação negociada das práticas socioculturais opressoras a partir da coesão interna e resistência dos grupos envolvidos, propicia a criação e reconstrução de novos ordenamentos organizacionais (Apple, 1982, p. 144 e seguintes).

Nesse processo, portanto, procura-se re-significar e devolver à prática sociocultural seu caráter de humanização coletiva, desvencilhando-a de seu papel alienador, ou, nas palavras de Pinto ([1967] 1979, p. 126):

“(...) tornar o homem um bem de produção de si mesmo, para si mesmo, ou seja, que sua ação sobre a realidade deve ser utilizada apenas em benefício de cada homem, para torná-lo mais humanizado na sua compreensão do mundo e nas relações com os semelhantes”.

Desta forma, o conflito sociocultural vivenciado pode, ao ser radicalmente problematizado, desvelar contradições sociais ao apresentar os espaços e as instituições socioculturais comunitárias e da macro-organização social como “arenas políticas” de disputas de poder na perspectiva da manutenção ou da superação das desigualdades e injustiças sociais vivenciadas, ou, utilizando a caracterização que Carnoy e Levin (apud Morrow & Torres, 1997, p. 321) fazem para o sistema educacional, os espaços socioculturais, além da escola, poderiam ser também compreendidos como:

“(...) um palco de conflitos relativos à produção de conhecimento, ideologia e emprego, um lugar onde os movimentos sociais tentam

satisfazer suas necessidades e o mercado tenta reproduzir sua hegemonia”.

Podemos, então, compreender os conflitos não apenas restringindo-os a um enlace entre as representações culturais oriundas de diversas tradições comunitárias, mas como paradigmas de percepção e representação social que estabelecem uma organização lógica para as práticas sociais (Apple, 1982, p. 142), detentores de uma epistemologia sociológica e cultural.¹²⁴ A problematização pedagógica dos conflitos procura evidenciar os limites explicativos de tais paradigmas, apontando para as tensões político-epistemológicas entre diferentes concepções e representações psicossociais e culturais dos sujeitos.¹²⁵

O conflito, ao explicitar diferentes concepções sobre uma mesma realidade em confronto, pode facilitar o distanciamento epistemológico do real vivenciado, ampliando as possibilidades e os horizontes de apreensão. Assim, após a problematização distanciada, deve-se buscar a caracterização epistemológica redutora que propicie retomá-los em outros patamares de apreensão do conhecimento sistematizado. Para tanto, é importante conhecer as seguintes considerações de Zemelman (1992, p.196):

“A construção do objeto reflete o esforço para penetrar na realidade por meio de uma lógica de inclusividade de níveis que operem mediante instrumentos conceituais que cumpram a função de refletir a articulação e seu movimento vertical longitudinal, conjuntural-periódico. (...) O objeto inclui o não estruturado. Portanto, não restringe o real ao conotado pelos termos utilizados, já que, à medida que o objeto supõe uma forma de raciocínio inclusiva, leva à busca de significados mais além de qualquer análise formal da linguagem em que se expressa o conhecimento. O que se logra mediante a problematização da conotação dos termos daquele em função da reconstrução do campo em que ficam estabelecidos. Trata-se, por isso mesmo, de ‘desformalizar’ os termos da linguagem, rompendo com sua estrutura semântica, enquanto condicionamentos fixos do raciocínio. Este

¹²⁴ Embora parta de análise comum, é importante reafirmar que não se trata contudo, de uma “teoria do conflito social”, objeto de uma análise estritamente sociológica. A perspectiva de partir de conflitos para a organização da prática curricular não se caracteriza por um posicionamento descritivo, preocupado apenas com a constatação contemplativa e analítica da forma como a sociedade constrói consensos, mas procura propor a construção sociocultural e coletiva de intervenções e planejar ações transformadoras das desigualdades e das injustiças observadas na realidade concreta.

¹²⁵ Como ressalta João Wanderley GERALDI (2003, p. 51), na perspectiva bakhtiniana: “Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos ‘excedentes de visão’ buscamos em nossos processos de constituição -, vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e ‘irrepetíveis’. Unicidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós”.

rompimento é possível mediante uma construção proposicional aberta e não atributiva de propriedades que cumpram a função de construção do campo de objetos. (...) Esse encaminhamento corresponde à idéia de usar os conceitos enfatizando sua função de construção de observáveis”.

Portanto, a problematização desse currículo do conflito compromete-se com o desvelamento das disputas presentes na comunidade, atuando no sentido de desconstruir historicamente os conflitos, buscando a razão de ser das negatividades vivenciadas e, por outro lado, construindo identidades provisórias, em busca de complementaridade e do compartilhamento das diferenças. Corresponde a um método que privilegia o cerco epistemológico, nas palavras de Freire, para o resgate sociocultural endógeno dos conflitos, possibilitando a revelação de intencionalidades, interesses, e a respectiva desconstrução socio-histórica dos paradigmas em litígio, mas também evidencia identidades socioculturais temporárias entre membros de uma comunidade, em suas representações coletivamente construídas e compartilhadas, sentidos e significados que são amálgamas das resistências coletivas, da solidariedade e da diferenciação.

Essa problematização promove a percepção de lacunas em tais tramas de sentidos e de significados, que estão em relação imbricada e conflitante com uma determinada epistemologia sociocultural que se expressa na necessidade conceptual de partir à procura de uma nova teoria ordenadora e reveladora, de um lado, das realidades em comum e, de outro, das subjetividades distintas, ou seja, a revelação dos planos idiossincráticos nas relações entre o “eu” e o “outro”, sendo ambos agentes que assumem na diferenciação o processo de construção das igualdades. Como observa Geraldi (2003, p. 50), ao analisar o conceito de alteridade na obra de Bakhtin:

“Diferença não é sinônimo de desigualdade . Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha”.

Assim, a prática da problematização de conflitos e negatividades vai se encaminhando para o campo das tensões político-epistemológicas como um processo de acesso e de construção coletiva de conhecimentos pertinentes que proporcionem uma apreensão teórico-crítica e ética que corresponda às condições concretas e particulares da realidade analisada.

Revela o desconhecimento da comunidade escolar de muitos de seus aspectos, apresentando novas informações, evidenciando “anomalias” nas explicações usualmente utilizadas, demandando, por conseguinte, a busca e a construção de novas teorias. Poderíamos, então, caracterizar tais problemas e tensões na desconstrução e reconstrução coletiva da teoria explicativa e do real compartilhados como comunidade em momento de debate, crise e transição epistemológica.

Desse modo, não se trata de uma transmissão passiva e cumulativa de conhecimentos acrílicos que compõem uma produção teórica acabada ou da procura de uma epistemologia cognitivista vicária. Tal empreendimento exige dos envolvidos um comportamento epistemológico humilde e curioso (Freire, [1996] 1997), um posicionamento modesto frente à nova teoria em gestação (Borda, [1981] 1990), no fluxo de informações e nos confrontos conceituais oriundos de diferentes matizes teóricas, caracterizando campos férteis de distanciamentos e embates, de tensões e de interseções culturais e epistemológicas que, problematizando e incorporando as teorias anteriores, deslocam-se no sentido da nova construção conceptual.

Evidentemente, o planejamento jamais contemplará a prática em sua plenitude, ou seja, naquele que já se tornou um jargão pedagógico, o mapa jamais se tornará realidade, mas isso não pode significar que a prática crítica se dá de forma espontânea não exigindo análises e sistematizações antes de se estabelecer o diálogo concreto em sala de aula. A clareza de um processo está intimamente relacionada à percepção dos métodos de construção, não como técnicas lineares de produção de conhecimentos e comportamentos pré-concebidos, mas como encaminhamentos e orientações que balizam e direcionam discussões abertas em que os interlocutores se posicionam a respeito dos objetos que os mediatizam. Daí a importância de investir em vivências práticas no sentido de trazer à consciência uma nova concepção do que seja método na prática. Como observa Freire (1995c, p. 79):

“Para o educador pragmático reacionário que ensina, por exemplo, Biologia, não há por que desafiar o educando ao discutir o fenômeno vital do ponto de vista social, ideológico e político. Estritamente necessário é depositar no aluno conteúdos acerca do fenômeno vital.(...) A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental de educando. Considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento

puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados. (...) Dentro de tal visão política, a formação permanente dos educadores obedecerá à prática educativa bancária. Às iluminadas equipes de formação interessará o treinamento dos educadores da base - reduzidos ao papel de intelectuais subalternos - no uso de técnicas e de materiais de ensino com que transmitam conteúdos ‘indispensáveis’”.

Também para Bakhtin ([1930] 1995, p. 53 e 58):

“Contudo, mesmo para o fisiólogo, como para o biólogo, é importante levar em conta a função semiótica expressiva (e, portanto, a função social) dos processos fisiológicos correspondentes. Sem isso, ele não compreenderá seu papel biológico no conjunto do funcionamento do organismo. Nesse ponto, mesmo o biólogo não pode excluir o ponto de vista do sociólogo; ele precisa considerar que o organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico. (...) ‘Social’ está em correlação com ‘natural’: não se trata aí do indivíduo enquanto pessoa, mas do indivíduo biológico natural. O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo ‘individual’ é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior”.

Assim, o método não pode ser confundido como uma forma de aumentar a eficiência de um procedimento para maior controle e sujeição da realidade a uma verdade antecipada de que se elimina variáveis inesperadas para se ter, ao final, a ilusão das certezas. Muito pelo contrário, trata-se de um posicionamento consciente e crítico de uma racionalidade problematizadora que possibilite fomentar a dúvida, o inesperado, o inusitado na prática, suscitando incertezas e estabelecendo relações originais que até então eram implausíveis. Isso significava que deve haver investimentos nos momentos que possibilitem discussões mais esclarecedoras sobre os princípios políticos e os pressupostos éticos do processo de construção curricular em curso, evidenciando os porquês das diretrizes e práticas vivenciadas.¹²⁶ Mas, como organizar os momentos do

¹²⁶ Em função dessas necessidades, proponho organizar os momentos de construção curricular com o objetivo de trazer à luz intenções, compreensões e concepções da proposta pedagógica, visando à coerência entre estas e as práticas que se pretende concretizar. Essas reflexões sobre os momentos organizadores do processo têm possibilitado a discussão dessa proposta pedagógica, sua implementação e o acompanhamento em alguns municípios que optaram por uma política de reorientação curricular na perspectiva da construção de um currículo popular crítico.

diálogo pedagógico entre as diferentes concepções de realidade? Como registrá-los para que se tornem critérios político-epistemológicos na seleção dos conhecimentos sistematizados significativos a serem abordados? Ou seja, como delinear o movimento de desconstrução / reconstrução analítica das falas significativas e dos temas / contratemas geradores selecionados?

Momento III - Contextualização e percurso do diálogo entre falas e concepções da realidade local: rede temática e questões geradoras

“A vida é boa, tô no meu canto, o que os olhos não vêem, o coração não sente.”

“Mas a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais.”¹²⁷

O primeiro passo para a sistematização que fundamentará a organização curricular é o registro da análise relacional e contextualizada da realidade local em diferentes dimensões de abordagem com a construção de uma rede temática, representação coletiva para o processo denominado de “redução temática” por Freire ([1968] 1988, p. 115, 116)¹²⁸. Assim o autor caracteriza o processo:

“Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista (...) apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de redução de seu tema. (...) Neste esforço de ‘redução’ da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. (...) Na ‘redução’ temática, que é a operação de ‘cisão’ dos temas enquanto totalidades, se buscam seus núcleos fundamentais, que são as suas parcialidades. Desta forma, ‘reduzir’ um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo”.

Essa análise relacional e sistêmica da realidade local a partir de suas contradições exige sucessivas aproximações e contextualizações metodológicas que a construção de uma rede temática procura organizar.¹²⁹ Como nos lembra Zemelman, (1992, p. 123):

“(...) o caráter complexo da relação com a realidade nos pode servir de marco para levantar a questão da organização do racionalismo e, portanto, o papel que cumprem as categorias, pois estas são o reflexo do processo mediante o qual o sujeito cognoscente constrói sua apropriação do real. Neste marco o processo de apreensão reconhece dois aspectos: o próprio de um enfrentamento aberto com a objetividade (o epistemológico) e o que é função das configurações teóricas”.

¹²⁷ A fala significativa da moradora da periferia de Caxias do Sul, 1998, que coloco dialogando com a 6ª Tese de Karl MARX e Friedrich ENGELS ([1845] 1984, p.109) expressa a concepção individualista de sociedade, cuja desconstrução / superação exige uma sistematização da prática curricular que pretendemos discutir neste momento organizacional.

¹²⁸ Consultar Apêndice, p. 394 – 395.

¹²⁹ A análise relacional da realidade local orienta a seleção do conhecimento sistematizado. O principal objetivo da redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência, ou seja, transformar a rede de relações que o grupo-escola construiu, a partir da leitura crítica da realidade local, em material didático-pedagógico, organizado metodologicamente para o diálogo em sala de aula.

A opção de utilizar uma rede temática como forma de registro dos diferentes discursos, na perspectiva de propiciar um distanciamento analítico, esse “enfrentamento aberto” que nos mostra Zemelman, para o discernimento crítico das visões dos envolvidos sobre a realidade, possibilita superar muitas das dificuldades anteriormente relatadas.

“A razão ético-crítica só pode surgir com precisão filosófica quando se consumou uma cisão originária (não como cisão do próprio ‘ser’) do ‘ser/pensar’ e da ‘realidade’, que alcançou há pouco um estatuto filosófico preciso. A ética propriamente dita (Ética da Libertação, esta última como uma expressão desenvolvida da ética crítica) é a que a partir das vítimas pode julgar criticamente a ‘totalidade’ de um sistema de eticidade. Tentar situar-se diante de um sistema de eticidade empírico, captado como totalidade, e pretender julgá-lo é o próprio da crítica ética estrita. O que permite situar-se a partir da alteridade do sistema, no mundo da vida cotidiana do sentido comum pré-científico, mas não cúmplice eticamente, é o saber adotar a perspectiva das vítimas do sistema de eticidade dado” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 302).

Trata-se de uma referência explícita e detalhada dos discursos analíticos da comunidade e dos educadores e permite uma organização epistemológica e metodológica para efetivar o diálogo entre essas concepções na prática educativa. Se há diferentes formas de entender a realidade, é sinal de que não é uma a sua compreensão e, em decorrência, as possíveis ações sobre ela. Surge, então, a necessidade de selecionar conhecimentos sistematizados que tensionarão as interpretações dos conflitos vivenciados visando a desnudá-los, revelando as contradições sociais que os substanciam. Assim,

“(…) a partir das próprias entranhas do ‘bem’, da ordem social vigente, aparece um rosto, muitos rostos, que à beira da morte clamam pela vida. São as vítimas não intencionadas do ‘bem’. Agora, de pronto, a partir das vítimas, a verdade começa a ser descoberta como a não-verdade, o válido como o não-válido, o factível como o não-eficaz e o ‘bom’ - pode ser interpretado como o ‘mau’ ou a ‘maldade’ como o ‘Mal absoluto’, diria Adorno - aparece assim como um momento negativo do exercício da razão ético-crítica. (...) A distância entre o ‘já dado’ e o por dar-se (o ‘desenvolvimento’), mas ‘impedido pelo ‘habitual’, exige saber desconstruir o ‘já-dado’ para dar passagem ao novo. Esta des-construção é um processo negativo, crítico” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 301).

Conceber esse processo de desconstrução crítica como critério de seleção para os conhecimentos escolares traz as seguintes implicações:

- o conhecimento da realidade local torna-se fundamental no processo ensino-aprendizagem, não mais como um mero diagnóstico de perfil socioeconômico sem

significado programático relevante, mas como uma premissa básica para estabelecer um diálogo consistente entre indivíduos que procuram melhor compreender um mesmo objeto de análise, ou seja, a realidade vivida em seus problemas, necessidades, conflitos e tensões, ou seja,

“A negação da vida humana é agora nosso tema. O ponto de partida forte e decisivo de toda a crítica é a relação que se produz entre a negação da corporalidade, expressa no sofrimento das vítimas, dos dominados (...), e a tomada de consciência desta negatividade” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 313).

•conseqüência da primeira, a caracterização das visões de mundo dos diferentes segmentos da comunidade local, a partir das contradições nela presentes e das dificuldades em superá-las, torna possível aos educadores selecionar os conhecimentos mais pertinentes para uma compreensão do real.¹³⁰

Esses aspectos do processo pedagógico ganham, nesta proposta, *status* de “pré-requisitos”; não há mais o domínio de tópicos de um conteúdo preestabelecido, há, isto sim, as necessidades práticas da análise que determinado grupo faz de sua realidade, justificando também o levantamento preliminar da comunidade local em suas dimensões físicas, estatísticas, culturais, antropológicas, sociológicas etc., bem como as análises relacionais construídas a partir dos dados coletados.¹³¹ A caracterização de diferentes momentos dessa análise busca o caminho pedagógico mais pertinente para aquele grupo específico de educandos-educadores, ou seja, é o início do diálogo entre escola e comunidade, ou entre senso comum e conhecimento universal sistematizado. Pois, como observa Dussel ([1998] 2000, p. 262), citando Marx:

“O ‘fato objetivo’ reflete a limitação do sujeito cognoscente, e o âmbito entre o observado e o real inobservado abre o campo do hipotético que é ‘ocupado’ pelas teorias. (...) Mas nas teorias nem tudo é hipotético. Não é hipotético que a realidade transcende o observável (...), e que os conceitos universais constituem a empiria das ciências”.

¹³⁰ Observa Max HORKHEIMER (1980, p. 158): “A crítica teórica e prática tem que focalizar inicialmente a causa primeira da miséria, a economia. Mas, julgar também as formas da sociedade futura, baseando-se apenas na sua economia, não seria um pensamento dialético, mas sim mecanicista. A transformação histórica não deixa intocáveis as esferas culturais. E se no estado atual da sociedade a economia domina os homens e constitui, por isso, a alavanca com a qual esse estado deve ser transformado face às necessidades naturais, no futuro os homens mesmos devem determinar os seus relacionamentos”.

¹³¹ A justificativa dos pré-requisitos para as séries seguintes dentro de uma perspectiva propedêutica do Ensino Fundamental desencadeia um comportamento pedagógico cíclico que procura se auto-justificar na seleção dos tópicos do conhecimento sistematizado e tem como conseqüência uma esquizofrenia entre realidade social e “realidade” da escola. A cidadania do futuro é sempre uma promessa que nos divorcia e nos aliena das nossas necessidades presentes. O aluno, tratado como um suposto aprendiz de cidadão, é preparado para uma sociedade virtual a que poucos terão acesso. J. Gimeno Sacristán ([1991] 1998, cap V, p. 107 e seguintes) aborda essa questão do comportamento cíclico que legitima a prática educativa.

Portanto, a passagem das práticas curriculares do dissenso para a tensão político-epistemológica desencadeia, por sua vez, um processo de sucessivas contextualizações da realidade local, visando tanto à construção de totalizações que respondam aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas e explicitadas nos conflitos, quanto a um resgate ético-crítico e seletivo de *corpus* teóricos que possibilitem o aprofundamento das análises em processo. Para tanto, é necessária uma decomposição pertinente das áreas do conhecimento implicadas com a “reconstrução articulada” da temática em análise (Zemelman, 1992, p.214).¹³²

“Se o critério básico para a seleção dos conceitos é a suposição do movimento articulado da realidade, podemos distinguir os seguintes aspectos: a) a realidade é movimento; critério do dado-dando-se; b) o movimento tem lugar entre níveis particulares; critério de exigência de especificidade; c) os níveis são parte de uma articulação; critério relativo à relação que conforma o conteúdo de cada nível, e d) a relação com o movimento articulado de níveis está sujeita a certa direcionalidade; critério relativo à influência da práxis social. Do que se pode depreender as seguintes conclusões: 1. Há conceitos que podem dar conta do dado-dando-se e outros não. Assim, é possível distinguir entre conceitos ‘de conjuntura’ e conceitos que se referem a um ‘potencial de desenvolvimento’ no tempo. 2. Há conceitos restritos a níveis particulares da realidade (por exemplo: micro ou macro espaço-temporais). 3. Há conceitos que se referem exclusivamente ao dinamismo do real objetivo, enquanto outros se orientam para a análise do que é viável historicamente”.

Procura-se assim, romper com a tradição cultural seletiva da escola tradicional, colocando o acervo de conhecimentos sistematizados das áreas à disposição dos sujeitos, e não estes subordinados a conteúdos preestabelecidos. Desse modo, há necessidade tanto de selecionar conhecimentos requeridos pela problematização em curso quanto priorizar não apenas produtos do empreendimento científico, mas seus processos de construção. A busca de conceitos supradisciplinares (Angotti, 1991), a partir da história e da filosofia das disciplinas, procura auxiliar esse resgate crítico da epistemologia das áreas.

Pernambuco (1994, p. 114-135), partindo da concepção de interdisciplinaridade de Freire ([1968] 1988, p. 115), estabelece relações entre o processo analítico e o movimento epistemológico na construção curricular, considerando as articulações entre parte e todo em diferentes dimensões de

¹³² Consultar Apêndice, p. 396.

análise do real, unidade e diversidade como uma exigência para abordagens interdisciplinares, continuidades e rupturas para o resgate histórico da construção do conhecimento das ciências e relações entre identidade e contradição, tanto nessa abordagem das epistemologias das áreas, quanto no processo de ensino/ aprendizagem na prática escolar. Também Camargo (1997, p. 151), fundamentado em uma tipologia do termo “interdisciplinaridade” de Japiassu (1976), faz um histórico das epistemologias presentes nas concepções de interdisciplinaridade nas últimas décadas do século XX, enfatizando as diretrizes que orientaram a prática do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador desenvolvido pela SME-SP, no período de 1989 a 1992.

Um processo de construção curricular interdisciplinar e coletivo demanda cotejar concepções de mundo em conflito e sintetizar discussões em seus diferentes momentos de análise da realidade problematizada. Tais discussões e análises necessitam de uma representação sintética e concreta do conhecimento relacional apreendido em construção. Cabe salientar as ponderações sobre as representações feitas por Lefebvre ([1947] 1995, p. 35 e 36):

“Embora árvore e rede não apresentem uma diferença ‘qualitativa’ tão marcada entre os lógicos e os matemáticos, pode-se introduzir um ‘valor’ nessas formas, cujo critério e cujo referencial seriam a prática (social). A rede implica e permite uma racionalidade aguçada, mais complexa. A noção de complexidade, ou melhor, de complexificação, a idéia segundo a qual o pensamento vai do complexo (analisado por redução) ao mais complexo (captado por re-produção), tal como a própria prática social, essas teses se apóiam em bases científicas e não em argumentos filosóficos. Pode-se supor que hoje uma série de procedimentos analíticos envolvendo o espaço e suas ‘aplicações’ técnicas vão se deslocar da árvore para a rede. Inclusive, a análise do espaço mental e social, do conhecimento, da linguagem, dos processos sociais, da realidade urbana. É de notar que se trata de espaços não completamente ordenados, ou seja, de estruturas semi-rigorosas, não de estruturas rigorosas, como crêem, ou parecem crer, os estruturalistas”.

Essa representação é feita pela rede político-epistemológica - uma rede temática, que procura representar de forma relacional o diálogo entre as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos na construção da prática educativa como prática social, caracterizando-se como um processo que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas materiais, socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta, a partir de uma análise dialética balizada por sucessivas totalizações

em planos cada vez mais amplos de apreensão, descodificação e contextualização da realidade local.¹³³ Como afirma Freire ([1969] 1992a, p.90):

“A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na ‘ad-miração’ da ‘ad-miração’ e vai-se tornando uma forma de ‘re-ad-miração’. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como seres transformadores do mundo. (...) Se, antes, cortar uma árvore, fazê-la em pedaços, transformá-la em tábuas e construir com elas mesas e cadeiras podia significar algo pouco mais além do que o trabalho físico mesmo, agora, na ‘re-ad-miração’, estes atos ganham a significação verdadeira que devem ter: a da práxis. A mesa e as cadeiras já não serão nunca mais simplesmente mesa e cadeiras. São algo mais: são produtos de seu trabalho. Aprender a fazê-las melhor, se este fosse o caso, deveria começar por esta descoberta”.

O conhecimento significativo que justifica a trama político-epistemológica representada na rede temática orienta o desvelamento dos conflitos como contradições sociais que transitam nas micro e macrorrelações da organização sociocultural e econômica da realidade. Para Bakhtin ([1930] 1995, p.61 e 62):

“(…) Durante o processo de auto-observação, a atividade mental é recolocada no contexto de outros signos compreensíveis. O signo deve ser esclarecido por outros signos. (...) A introspecção constitui um ato de compreensão e, por isso, efetua-se, inevitavelmente, com uma certa tendência ideológica. (...) A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. Esta situação, mesmo no caso da introspecção, apresenta-se como a totalidade dos fatos que constitui a experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior. Esta situação é sempre uma situação social. (...) o signo e a situação social em que se insere estão indissolúvelmente ligados. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica”.

Como salienta Apple (1982), a unicidade da abordagem desses diferentes aspectos na prática educativa deve se dar sem a preocupação de estabelecer fronteiras entre tais aspectos. A rede temática é, portanto, estritamente negativa, pois assume o papel pedagógico de sistematizar a denúncia das relações de poder e de interesses hegemônicos escamoteados pela ideologia da prática curricular convencional. A rede pauta-se por uma proposta de análise política-epistemológica não-identitária da

¹³³ Portanto, não se trata de uma perspectiva político-pedagógica que busque representar aspectos estritamente cognitivos – como é o caso dos mapas conceituais anteriormente abordados ou da teoria dos campos conceituais proposta por Vergnaud (1990, apud Paulo M. B. BELLEMAIN e Marilena BITTAR, 2002, p.1) -, nem parte apenas dos referenciais que fundamentam a proposta da construção do “currículo em rede” (Alves, 1998, apud Alice C. LOPES e Elizabeth MACEDO, 2002, p. 36-39) - que prioriza a multiplicidade de subjetividades não hierarquizadas -, ou ainda, de um turbilhão de idéias lineares representadas em “teias de aranhas” (Jurjo T. SANTOMÉ, 1998, p. 233).

realidade, que procura caracterizar a gênese de muitos conflitos não só nas práticas socioculturais iníquas, contradições, como também nos limites epistemológicos e éticos presentes nas análises cientificistas vigentes. Como observa Freire ([1968] 1988, p. 97-101):

“Na medida, porém, em que, na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração. Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar. (...) Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (...) Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural. (...) A investigação da temática, repetamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo”.

A teoria vai sendo delineada com a construção e o detalhamento das relações presentes na rede, preconizando uma crítica imanente do real, concebido este como objeto social analisado dialeticamente em suas possibilidades concretas, em que o “espírito crítico da teoria” está comprometido com sua função “desmascaradora” e de reconstrução teórica (Giroux, [1983] 1986, p. 34). Nesse sentido, a rede temática, ao demover as certezas dos acontecimentos sociais, “rejeita sua mera facticidade”, e acaba comprometendo-se com a desconfiança epistemológica da “dialética negativa”, que assume sua função, que é

“Solapar a confiança sinistra no poder e na linguagem dos fatos, é demonstrar que a não-liberdade está tão no cerne das coisas, que o desenvolvimento das contradições internas leva necessariamente a uma mudança (...) do estado estabelecido das coisas” (MARCUSE, 1960, apud, Giroux, [1983] 1986, p. 35).

Também para Freire (1980, p. 27 e seguintes), a conscientização não está baseada na cisão entre consciência e mundo, mas na relação entre ambos, no ato de “tomar posse da realidade”, em “desmitologizá-la”. No processo de redução temática – “cisão dos temas em partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo” (Freire, [1968] 1988) – há um processo sucessivo de aproximação das contradições em que os indivíduos estão envolvidos, pois,

“(…) quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais

das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área. (...) Na verdade, o básico, a partir da inicial percepção deste núcleo de contradições, entre as quais estará incluída a principal da sociedade como uma unidade epocal maior, é estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área” (FREIRE, [1968] 1988, p. 106).

Na análise epistemológica da malha sociocultural representada na rede temática procura-se evidenciar a díade identidade / não identidade, buscando desocultar, eticamente, o processo político de produção dos conflitos socioculturais e econômicos como contradições históricas concretas (Lefebvre, [1947] 1995, p. 19 e 20).

Portanto, o processo de redução temática pretende estabelecer critérios ético-críticos e político-epistemológicos para a construção de programações e atividades que possibilitem orientar de forma orgânica um plano de ações para a construção da prática pedagógica ao relacionar e contextualizar concepções da realidade estudada e os processos / produtos dos conhecimentos abordados. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar a concepção do que seja conteúdo escolar. Pois, como afirma Delizoicov (1991, p.177):

“A priori não haveria um conteúdo programático pronto, mas sim conhecimentos científicos acumulados historicamente que seriam selecionados, e que deveríamos socializar, enquanto direito do educando deles se apropriar. Os conhecimentos, então selecionados, se tornariam conteúdos programáticos desenvolvidos na educação escolar. Nosso objetivo se constituía em construir programas a partir da investigação temática e da conseqüente redução temática, garantindo o caráter dialógico quer da programação a ser construída, quer da sua abordagem na sala de aula com os alunos”.

Esse fazer pedagógico procura explicitar como os aspectos sócio-históricos e culturais parametrizam a seleção dos tópicos do conhecimento universal pertinentes às situações-limites (falas significativas, temas / contratemas geradores) apontadas pela comunidade escolar durante o processo de investigação temática.

Do desvelamento das intenções e dos interesses que o cotidiano educativo convencional costuma dissimular, os educadores, conscientemente, desencadeiam um processo problematizador de construção coletiva da prática curricular que, organizado a partir das necessidades efetivas dos sujeitos envolvidos na trama sociocultural local, busque em tais necessidades conflitos, tensões e contradições de um contexto sócio-histórico opressor e restritivo para a maioria dos cidadãos, pois os analisa em níveis cada vez mais complexos de

totalizações relacionais, propiciando a apreensão crítica da realidade local, a partir de uma seleção pertinente de conhecimentos sistematizados significativos.

Em uma perspectiva gramsciana, poderíamos conceber a rede temática como a sistematização da denúncia ideológica, a organização epistemológica para desencadear o processo pedagógico contra-hegemônico. As falas significativas constituem uma tentativa de representação da superestrutura concreta, articuladas ao tema / contratema geradores sintetizando uma unidade epocal (Freire, [1968] 1988, p. 92), que levam a uma análise sócio-histórica e relacional da realidade, desvelando as articulações ideologicamente ocultadas. Portanto, a rede temática pretende desobstruir o olhar, tornando-o crítico, desconstrói o filtro político-epistemológico – que cliva a realidade em fragmentos desbaratados –, revelando a porosidade do “bloco histórico” (Portelli, [1977] 1990, p.15) vigente, até então concebido de forma monolítica e inexorável, reconstituindo na práxis a concretude da realidade totalizada, possibilitando o reordenamento sociocultural comprometido com a nova hegemonia equânime (Staccone, [1990] 1995).

As redes de representações relacionais da realidade – redes temáticas - atuam como referenciais pedagógicos para o resgate constante do processo de análise crítica realizado pela comunidade escolar,¹³⁴ em que objetos e elementos da realidade local, micro e macro social se inter-relacionam nas dimensões materiais, culturais e políticas¹³⁵, pois, como observa Horkheimer (1980, p. 160):

“A filosofia correta não consiste hoje em esvaziar-se das análises concretas econômicas ou sociais, ou em reduzir-se a categorias isoladas. Ao contrário, ela tem que evitar que os conceitos econômicos se diluam em detalhes vazios e desconectados, pois esse procedimento é apropriado para encobrir a realidade em todas as suas faces. A teoria crítica nunca criou raízes na ciência econômica. A dependência do político frente ao econômico foi o seu objeto, e nunca o seu programa”.

¹³⁴ Podemos encontrar referências a essas redes de relações na construção do currículo em vários autores. Paulo FREIRE, ([1968] 1988, p. 94) propõe que, no processo de investigação temática, organizemos os temas a serem abordados em círculos concêntricos, que partam do mais geral ao mais particular, das temáticas universais para situações-limites locais. Partindo da perspectiva educacional freireana, Marta M. PERNAMBUCO (1993), ao relatar a experiência de construção curricular em São Paulo (1989-92), relata a utilização de tabelas de dupla entrada, de redes de situações significativas e esquemas gráficos como instrumentos para balizar a compreensão da realidade em seus múltiplos aspectos para organizar programações.

¹³⁵ A esse respeito, consultar Antonio J. SEVERINO ([1992] 1994, p. 26).

Assim, indo além das condições objetivas, as redes temáticas buscam também representar as diferentes perspectivas, intencionalidades e interesses dos envolvidos, pois, como observa Adorno ([1951] 1993, p. 69):

“(...) os conhecimentos não caem do céu. Ao contrário, o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam pré-juízos, intuições, inerações, autocorrecções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos”.

Podemos afirmar que a rede temática representa uma “constelação de conceitos” – uma “idéia” do real, relações entre conceitos no sentido dado por Benjamin (apud Jameson [1990] 1997, p. 74), eivada de perspectivas temporárias de apreensão da realidade, tentativas de totalizações históricas - com a pretensão de humanizar pela denúncia das negatividades vigentes. Construídas coletivamente, contextualizam falas significativas, temas / contratemas geradores como interfaces de uma mesma esteira sociocultural, procurando manter um distanciamento analítico que busca superar as perspectivas fragmentárias convencionais do positivismo, proporcionando um “cerco epistemológico” a essas visões de mundo, viabilizando tanto a organização de programações de diferentes disciplinas, quanto a preparação de atividades para sala de aula.

“Por questão de método, jamais oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia no processo de conhecimento. Pelo contrário, tomando distância epistemológica do objeto, faço minha aproximação cercando-o. ‘Tomar distância epistemológica’ significa tomar o objeto em nossas mãos para conhecê-lo; no ‘cerco epistemológico’, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. No cerco epistemológico não pretendo isolar o objeto para apreendê-lo em si; nessa operação procuro compreender o objeto no interior de suas relações com outros” (FREIRE, 1995c, p. 74).

Assim, sinteticamente, podemos compreender que a práxis metodológica de Freire tem raízes epistemológicas em análises a partir de sucessivas contextualizações, apresentando intersecções tanto com o posicionamento negativo adorniano quanto com o inacabamento da dialogia bakhtiniana. Portanto, nas inter-relações dessas perspectivas epistemológicas, as redes temáticas são construídas com o objetivo de:

- facilitar a seleção de objetos de estudo contextualizados na realidade local e na macro-estrutura social, estabelecendo totalizações - para Kosik ([1963] 1995) a realidade só pode ser compreendida como um todo concreto, estruturado, dialético, no qual aspectos podem ser racionalmente compreendidos e transformados - sempre parciais, que permitam relacionar falas e concepções da comunidade às dos educadores, aspectos da realidade local

a elementos da infra-estrutura social mais ampla, a realidade próxima à distante, explicitando conflitos culturais e contradições sociais;¹³⁶

- favorecer o diálogo e a negociação entre educadores de diferentes áreas para asseverar a pertinência dos recortes dos conhecimentos específicos e do contexto social e educacional analisado;

- nortear o caminho didático-pedagógico a ser percorrido pelos educadores, procurando prever diferentes graus de abstração nos diversos momentos programáticos, considerando o desenvolvimento do pensamento dos alunos, o retorno à análise relacional desveladora da realidade local, vislumbrando possíveis ações transformadoras;¹³⁷

- balizar as alterações programáticas que se fizerem necessárias durante a implementação e reavaliação do plano de ensino;

- convergir e propiciar a interação entre áreas do conhecimento a partir da demanda analítica dos objetos, ou seja, limitar distanciamentos que artificializam a visão específica e unilateral das temáticas e de situações significativas locais impostas pela fragmentação das áreas e, por outro lado, explicitar a necessidade de composições epistemológicas, relacionais e históricas entre essas áreas para a análise interpretativa da realidade local e de suas contradições sociais;¹³⁸

¹³⁶ Para Antonio FAUNDEZ (1993) o currículo deve responder a uma “trama sócio-natural complexa” e superar as contradições que se estabelecem entre determinações espaço-temporais. A perspectiva de um currículo que não seja fragmentado, mas que conceba a educação como totalidade social também é proposto por Neidson RODRIGUES (1987). Apontando como fundamental o processo e não o produto, Antonio J. SEVERINO (1995) resgata o sentido pleno do conhecimento em que o saber se compromete em desvelar nexos lógicos do real e esteja inserido no tecido cultural amplo.

¹³⁷ Como anteriormente mencionado, reitero os pressupostos que orientam a opção pela construção de redes temáticas. Na perspectiva cognitivista do processo de aprendizagem, Ausebel sugere a construção de redes ou tramas, mapas conceituais (Apud Nereida SAVIANI, 1994, e Shirley T. GOBARA et al, 1985), propondo a integração de conceitos científicos ao processo de aprendizagem escolar. Para Vygotsky (Apud Marta K. OLIVEIRA, 1995) o contexto sócio-histórico é fundamental para a interação desenvolvimento / aprendizagem no espaço escolar, e destaca a importância do meio social e da linguagem nesse processo, reconhecendo os fatores preponderantes na ruptura de um estágio de desenvolvimento para outro. Outras abordagens mais recentes em diferentes áreas do conhecimento, preocupadas com os processos cognitivos, apontam para perspectivas de se considerar redes neurais, cibernética mental em paralelo ao funcionamento de computadores, campos semânticos etc. Espero ter deixado claro que não me refiro a uma abordagem estritamente cognitiva, embora me baseie muito na perspectiva vygotskiana para a organização da prática educativa a partir da rede temática. Portanto, destaco que nem toda proposta que estabelece como critério para a seleção dos conteúdos uma rede de relações pode ser caracterizada como rede temática.

¹³⁸ Uma dificuldade que venho observando com frequência é a tentativa de compreender a rede temática como outra forma de organizar o planejamento tradicional; incluem os “objetivos” tradicionais das disciplinas ou aspectos da realidade de uma sociedade idealizada como elementos presentes na sistematização da rede. Entendo essa dificuldade como um reflexo da concepção educacional propedêutica, que aponta para a possibilidade de uma “cidadania futura”, convencionalmente observada. A rede temática analisa de forma negativa, denuncia situações; a problematização ocorre no sentido da percepção do equívoco e na apreensão da rede como um processo de desvelamento histórico e sociocultural do presente, e não do futuro. Este, coerentemente com os pressupostos da proposta curricular, só poderá ser planejado, anunciado e construído com a participação de todos os envolvidos,

F) parametrizar a escolha de conceitos epistemológicos supradisciplinares,¹³⁹ cuja construção / apreensão no processo de aprendizagem permitiria aos alunos estabelecer relações até então não concebidas e extrapolá-las para novas situações vivenciadas;

• contextualizar o processo de produção do conhecimento humano na estrutura sócio-histórica, estabelecendo relações entre práticas socioculturais e modelos sócio-econômicos.¹⁴⁰

Portanto, a rede temática é uma tentativa de representação das visões de mundo, o que foi enunciado por Vázquez ([1967] 1990, p. 9) da seguinte forma:

“O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática”.

Assim, as redes temáticas são representações de relações socioculturais de contextos históricos da realidade. Convém resgatar a conceituação que Jodelet (1989, apud Spink, 1995, p. 32) faz das representações sociais:

“A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros. (...) Representações sociais são ‘uma forma de conhecimento’, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Podemos, então, afirmar que a rede temática é uma tentativa de registrar o diálogo reflexivo e analítico entre os olhares e linguagens, entre pensamentos e concepções de realidade, uma primeira aproximação consciente entre essas diferentes representações coletivas. Daí ser uma sistematização dos discursos, um esquema

após a realização desse processo de desvelamento.

¹³⁹ José André ANGOTTI (1993) propõe Conceitos Unificadores Supradisciplinares no sentido de minimizar abordagens fragmentadas do conhecimento em processos de ensino / aprendizagem associados ao ensino temático. Os documentos de Visão de Área de Ciências (5), SME-SP, 1992, e de Ciências Sócio-Históricas e Culturais, SMED/POA (1998) discutem a importância da utilização pedagógica desses conceitos na preparação de práticas nas respectivas Áreas do Conhecimento.

¹⁴⁰ Evidentemente, a rede temática não pode ser compreendida como uma exigência restritiva para que ocorra a construção e o desenvolvimento de uma ação político-pedagógica libertadora e emancipatória, visto que sua utilização de forma linear e cartesiana é possível, embora descaracterize seus objetivos pedagógicos. Transformar sínteses de processos em produtos estanques é um dos riscos que se procura evitar. Porém, sendo uma referência dinâmica e dialética, apresenta-se como recurso organizador e catalisador com a exclusiva pretensão de auxiliar o processo coletivo de construção dos programas escolares e de material didático-pedagógico a partir das demandas da realidade em que a escola está inserida. Assim, uma determinada rede temática só pode ser construída e compreendida de forma efetiva pelos seus autores, estando delimitada historicamente no tempo / espaço.

provisório que cumpre a função pedagógica de estabelecer possibilidades e critérios para a seleção de conhecimentos programáticos interdisciplinares e atividades pedagógicas dialógicas. Lembra-nos Sacristán ([1998] 1999, p. 51):

“Para poder pensar, é preciso representar as coisas, e para pensar sobre as ações, para compreendê-las, é necessário reconstruir mentalmente – isto é, representar-se – o processo que seguimos ao experimentá-la, ficando assim a ação aberta à consciência. (...) O sentido mais imediato da reflexibilidade é o da auto-análise do que fazemos, sozinhos ou com os outros, graças à linguagem”.

Mas, de que forma a representação das visões de mundo podem ser simultaneamente contempladas de maneira relacional e dialógica? Como evitar registros caóticos e desorganizados, “tempestades de idéias”, em que não se justificam e nem são sistematizados os diferentes níveis de abordagem e de implicações das relações estabelecidas a partir da temática? Como a representação das concepções dos diferentes segmentos envolvidos pode desvelar as tensões entre essas visões da realidade? Como a rede temática auxilia na caracterização das diferenças entre as concepções explicativas da realidade?

Inicialmente, faz-se necessária uma análise da metodologia utilizada na construção da rede temática. Da problematização das falas significativas realizada no momento anterior, buscamos comparar as relações estabelecidas pelos educadores entre os diferentes aspectos da organização sociocultural e econômica local, com aquelas construídas pela comunidade, relatadas nas entrevistas com a comunidade em geral e com os alunos.¹⁴¹ Observa Bakhtin ([1930] 1995, p.41):

“Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam

¹⁴¹ Para facilitar a comparação entre as duas concepções – da comunidade e dos educadores – a respeito do real vivenciado, começamos a organizar as redes de relações, procurando enfatizar as diferenças entre as duas análises. Procura-se assim representar, lado a lado, as duas leituras coletivas de realidade. Geralmente, procura-se dispor na região central da rede temas, equipamentos coletivos locais e os elementos da estrutura sócio-econômica a eles relacionados. Essa análise relacional e crítica da realidade local realizada a partir de redes é descrita por Marta M. PERAMBUCO (1993, p. 83-86), e na síntese do processo de redução temática vivenciado em São Paulo, discutido em SME-SP, Cad. de Form. 3: Temas Geradores e Construção do Programa (1991, p. 24 e 25).

caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”.

Para construir a rede realiza-se, inicialmente, uma sistematização das análises relacionais percebidas nas falas significativas da comunidade presentes no levantamento preliminar. Tais relações, bem como o tema gerador selecionado, são representadas na base da rede temática: aqui vão as falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões.¹⁴²

Uma segunda parte da rede é construída propondo as relações entre os elementos da organização social que os educadores envolvidos no projeto qualificam como as mais consistentes para analisar os problemas locais. Parte-se então dos nexos pertinentes à localidade para uma dimensão micro, e desta para a representação macro-social, buscando explicitar as relações socioculturais e socioeconômicas nos diferentes níveis a partir de sucessivas conexões. Segmentos sociais locais, equipamentos coletivos públicos e aspectos físicos e geográficos relacionados com o tema / contratema a ser trabalhado devem ganhar destaque na representação da infra-estrutura local. Os aspectos históricos, econômicos e culturais da organização social, e as transformações espaço / temporais dela provenientes, devem ser também contemplados na dimensão local e na organização mais macro-social. Nesse sentido, Zemelman (1992, p. 223) faz considerações relevantes para a sistematização das análises representadas na rede temática.

“O caráter não teórico destes enunciados, que delineiam pontos de articulação, pode ser apreciado, primeiro por ser não excludente, já que a relação real necessariamente não é tão simples como se postula no enunciado; segundo, porque não são definidas as condições em que as

¹⁴² Observa Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 249): “Opino que há três âmbitos ou ‘dimensões’ de coisas reais: a) O horizonte macro, de todo o universo físico (galáxias, sistemas astronômicos, etc.), cujo acesso ‘científico’ é recente (graças às ‘teorias’ e aos instrumentos de observação, tais como os telescópios). b) O horizonte do sentido comum onde aparecem as ‘coisas’ ou os ‘objetos’ do mundo cotidiano, detectados ‘normalmente’ pelos parâmetros biológicos de nosso sistema ‘receptor’ neurológico. Estas ‘coisas’ ou ‘objetos’ são denominados pelos acordos da linguagem intersubjetiva cultural-histórica. c) O horizonte micro, atômico, molecular, só observável a partir de ‘teorias’ e por instrumentos científicos (como o microscópio), que supera o horizonte de ‘observabilidade’ normal dos sistemas naturais neurológicos humanos. São ‘objetos’ (nêutrons, prótons, elétrons, etc.) constituídos recentemente. Todos eles (a, b, e c) podem ser reais, mas os parâmetros ou ‘esquemas conceituais’ que os ‘constituem’ são diversos. O ‘sentido comum’ move-se no horizonte b (embora ampliado pela informação científica da cultura do homem de rua contemporâneo)”.

relações possíveis assumem um caráter ou outro. Sua utilidade reside em constituir a base para formular hipóteses acerca das relações entre os níveis da realidade, que podem ser muito mais complexas do que pode ser inferido a priori, sem ter em conta o contexto especificador do conteúdo das relações possíveis. (...) A partir da distinção entre relações possíveis ou de inclusão e relações teóricas ou explicativas, deve-se advertir sobre a confusão entre abrangência e explicação, pois o macro-espacial inclui o micro-espacial, ou o longo prazo inclui o curto prazo, ou o estrutural inclui o conjuntural, o que não significa que a relação teórica entre os processos sempre se apresente nessa direção. (...) Que um campo de fenômenos fique incluído no outro não significa que necessariamente sempre seja explicado pelo mais inclusivo, já que a relação teórica explicativa pode ser modificada por uma troca dos parâmetros”.¹⁴³

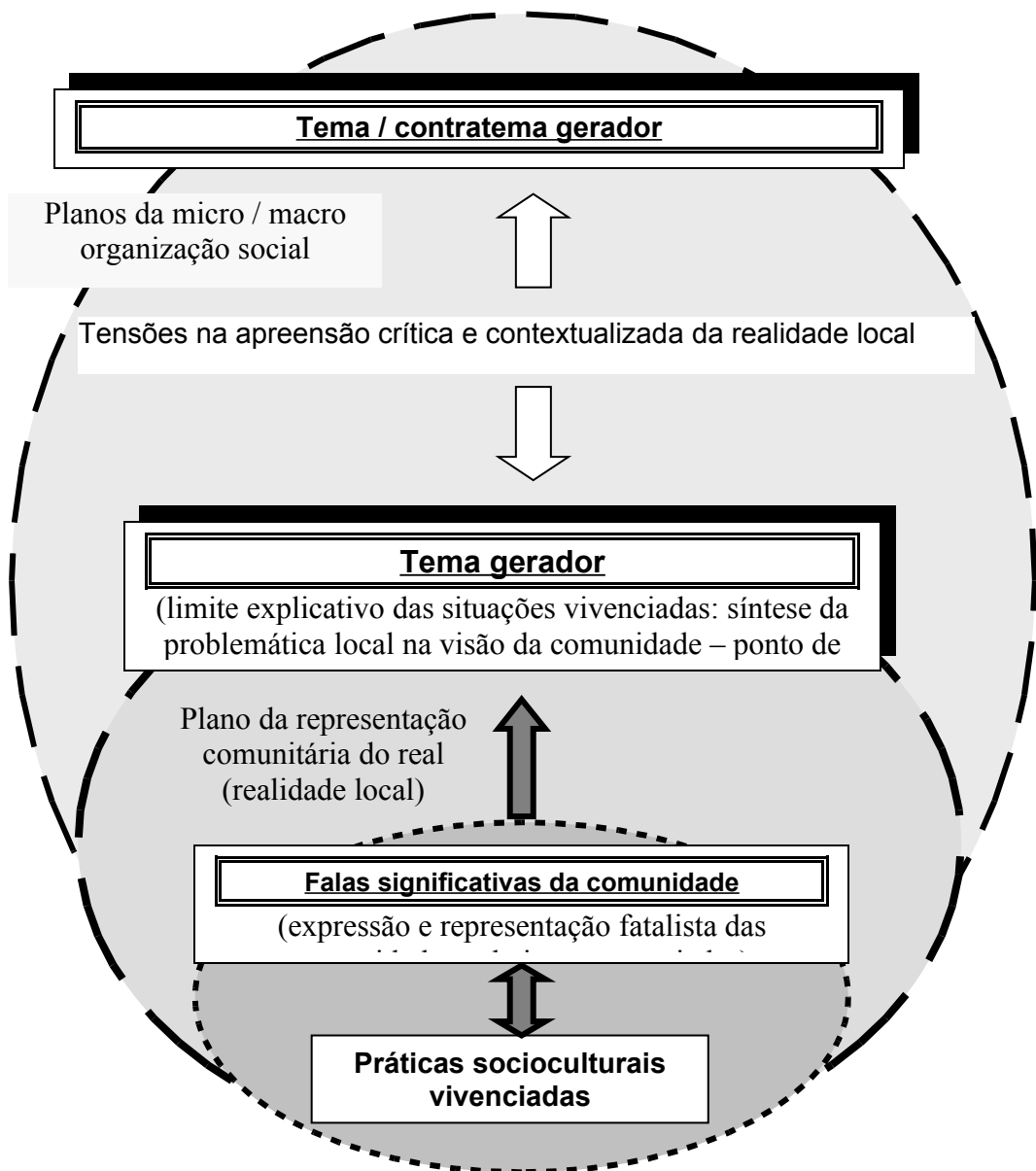
Para facilitar a comparação entre as duas concepções sobre o real vivenciado pela comunidade, organizamos as redes de relações (da comunidade e dos educadores) numa só, a rede temática, procurando enfatizar as diferenças entre as duas análises. Procura-se assim, representar, lado a lado, as duas leituras coletivas de realidade. Em função das falas, temáticas e análises realizadas, há diversidades e especificidades na construção da rede temática pelo coletivo da escola, mas geralmente procura-se organizar o processo dispondo, na região central da rede, temas, contratemas, equipamentos coletivos locais e os elementos da macro organização social a eles relacionados usando setas em duplo sentido ou em sentido único, dependendo das argumentações e análises realizadas pelo grupo-escola.¹⁴⁴ A Figura 4, a seguir, procura sistematizar o movimento de construção da rede temática a partir das falas significativas, dos temas e contratemas geradores e da análise contextualizada da realidade local.

FIGURA 4 - TEMA GERADOR (FREIRE): A ESCOLHA CRÍTICA DOS OBJETOS DE ESTUDO PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁXIS CURRICULAR



¹⁴³ Tradução livre a partir do original.

¹⁴⁴ Um exemplo desse processo de construção da rede temática pode ser encontrado em Antonio F. G. da SILVA (1996). Considero ainda importante destacar que essa é apenas uma das formas possíveis – a mais usual – de organizar o processo de análise e o registro das visões de mundo; não pode ser compreendida como uma “fórmula única” de desencadear a organização curricular crítica e libertadora. Mesmo nas escolas que iniciaram o projeto realizando esse percurso, no decorrer das pesquisas e programações é desejável que a forma de organizar a rede temática sofra modificações em função do momento e das interpretações de cada grupo específico.



Em síntese, a construção coletiva de uma rede temática envolve sucessivas sistematizações, contemplando as seguintes etapas: organização de uma rede de relações entre falas que justifiquem o tema gerador escolhido; caracterização do contratema – síntese da visão dos educadores – como antítese do tema gerador; estabelecimento de relações entre os aspectos geográficos locais (físicos, climáticos e ambientais) e a trama sociocultural entre os segmentos sociais presentes na comunidade; organização dos aspectos da infra-estrutura local e dos respectivos equipamentos coletivos explicitando as relações microssociais da região; distribuição dos elementos macro-sociais (como movimentos sociais, políticas públicas, modelos

socioeconômicos etc.) em função das necessidades suscitadas pelas dimensões locais e micro-sociais.¹⁴⁵

Cotejando e mapeando os discursos da comunidade e os dos educadores, buscamos delinear que percursos as falas significativas da segunda parte da rede demandam. Nesse sentido, uma sugestão facilitadora da sistematização e da seqüenciação das análises é “plotar” as falas significativas nas relações socioculturais da rede, sempre partindo da dimensão local para os níveis micro e macro da organização social. O que se procura responder neste momento é em que aspectos a visão dos educadores é diferente daquela explicitada pela comunidade. Como identificar quais relações são de ambos os segmentos e quais são específicas para cada um deles? Como registrar essas diferenças identificadas nas visões de mundo? Como orientar coletivamente o processo pedagógico de desvelamento crítico da realidade vivenciada?

Uma forma de estabelecer relações amplas, delimitar diferenças e semelhanças entre as formas de pensar da comunidade e dos educadores tem sido distribuir as falas selecionadas na parte superior da rede temática. Ao “plotar” as falas significativas da comunidade para as relações da rede analítica que representa a visão que os educadores possuem da realidade, evidenciam-se as sobreposições das concepções, bem como os hiatos dessas visões. Os pressupostos dessa prática são sinteticamente enunciados por Dussel ([1998] 2000, p. 474) da seguinte forma:

“Em primeiro lugar, a razão estratégica ou instrumental subsumida no exercício da razão ética e formal crítica adota também uma posição crítica, ajuizando as mediações no horizonte daquilo que poderíamos denominar a ‘factibilidade negativa’, emitindo um ‘juízo sobre a ineficácia’ do sistema ou de suas mediações que dão origem a vítimas; e, por isso, procura desenvolver ‘argumentativamente’ uma ‘explicação’ científica das ‘causas’ da alienação das vítimas, às quais se articulou organicamente (é parte do problema ‘teoria-práxis’ a partir de um horizonte crítico). O aspecto negativo do princípio, o dever da ‘denúncia’, então, inclui a obrigação da análise racional-crítica, explícita, científica, explicativa das ‘causas’ ou ‘fundamento’ da vitimação. Seria a exigência e o pressuposto ético da ciência humana ou social crítica — ou de uma nova ‘ética do científico’”.

¹⁴⁵ Geralmente, as redes temáticas apresentam uma certa regularidade na representação dessa dimensão macro-social: o elemento trabalho relacionado à moradia e ao transporte, todos em conexão com o modelo socioeconômico vigente. Isto se deve a serem esses elementos os mais significativos para compreender como se organiza a sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à ocupação do solo urbano, como mencionado por Marta M. PERNAMBUCO (1993, p. 84).

O objetivo dessa atividade é, portanto, caracterizar obstáculos epistemológicos na leitura de realidade realizada pela comunidade escolar. É importante destacar que não se trata exclusivamente de obstáculos na visão da comunidade, mas também nas opiniões explicitadas pelos educadores, em relação à problemática local. Em um processo de formação permanente é nestes momentos que os limites das abordagens analíticas dos educadores devem ser problematizados pelos coordenadores-animadores, na perspectiva da formação política crítica na sistematização da prática pedagógica. Como nos diz Bachelard ([1971] 1983, p.148), a respeito do espírito científico:

“A opinião pensa mal; ela traduz necessidades em conhecimentos. Ao determinar os objetos pela sua utilidade, ela se impede de os conhecer. Nada se pode fundar sobre a opinião: é preciso primeiro destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a superar. (...) Antes de tudo o mais, é preciso saber formular problemas. E seja o que for que digam, na vida científica, os problemas não se apresentam por si mesmos. (...) Para um espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma questão. Se não houve questão, não pode haver conhecimento científico. Nada corre por si mesmo. Nada é dado. Tudo é construído”.¹⁴⁶

Essa sobreposição espacial das concepções auxilia no esclarecimento das dificuldades interpretativas, delineando limites nas visões – relações entre elementos e aspectos da micro e da macro-organização social desconsiderados – de percursos analíticos que as programações e as práticas pedagógicas necessariamente precisam trilhar na perspectiva de revelar as contradições sociais ainda ocultas.¹⁴⁷

Mas, como construir uma referência comum para as diferentes disciplinas que propicie sistematizações fiéis às necessidades demandadas pela realidade analisada e não pelos tópicos tradicionalmente contemplados nas programações? Como evitar que as áreas do conhecimento abordem aspectos isolados dessa realidade, fragmentando em produtos a análise relacional que a construção da rede temática proporcionou?

A opção adotada tem sido elaborar questões geradoras gerais e problematizações intercalares, pautando o percurso pedagógico analítico da rede temática para auxiliar a seleção dos conhecimentos sistematizados

¹⁴⁶ Para aprofundar a perspectiva de uma prática pedagógica problematizadora a partir do posicionamento epistemológico de Gaston Bachelard, consultar Demétrio DELIZOICOV (2001, p. 128 e seguintes).

¹⁴⁷ Devo salientar que as falas significativas geralmente abordam aspectos e elementos isolados da organização social. Essa também é, muitas vezes, a tendência dos educadores: realizar uma análise fragmentada dos elementos da organização social, como se fossem tópicos discriminados de um índice de livro didático. Daí a importância de identificar as relações e as conexões da rede temática que a comunidade – e, em algumas situações, os próprios educadores – ainda não estabelecem.

significativos a serem abordados pelas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.¹⁴⁸

Quanto ao papel pedagógico das questões geradoras é importante sempre optar por uma indagação como baliza para orientar o processo de ensino / aprendizagem. Sem dúvida, o questionamento qualifica muito mais as práticas por ele direcionadas do que as formas afirmativas de elaboração de objetivos. A indagação, além do caráter investigador, pode revelar intencionalidades, relativizando posicionamentos dogmáticos, convidando ao diálogo e à participação coletiva. São pertinentes a este momento de sistematização, as seguintes observações:

“(…) quando houver contradição ou falta de meios será necessário um critério de discernimento, de hierarquização ou prioridades entre eles. Entre os meios operáveis (factibilidade ética) deverão então ser priorizadas aquelas mediações necessárias à vida dos sujeitos e à participação dos afetados nos acordos. Esse critério ético material e moral formal de prioridade diante do factível permitirá superar um exercício fetichista da mera razão formal instrumental, a factibilidade por pura eficácia do cálculo sistêmico, e permitirá introduzir sempre o critério de verdade prática e validade intersubjetiva (com seus princípios ético material e formal moral universais), como momento orientador interno ou marco da própria factibilidade. Esta questão permite dar à ética seu lugar exato em relação às ciências empíricas, da natureza ou sociais, à tecnologia, às instituições, à racionalidade instrumental-estratégica” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 274).

A posição político-epistemológica assumida quando se faz essa opção problematizadora é clara: só é possível desencadear um processo de construção do conhecimento a partir de uma necessidade concreta, de um problema significativo contextualizado, caso contrário não podemos falar em pedagogia crítica e, muito menos, em propostas construtivistas sócio-interacionistas.

“Comparados com Paulo Freire, os psicopedagogos e psicanalistas são, primeiramente, cognitivistas (...), consciencialistas (...), individualistas (...), mas, principalmente, ingênuos, enquanto não procuram transformar a realidade contextual nem promover uma consciência ético-crítica no educando — que é a proposta fundamental de toda a empreitada educativa de Freire. Ou seja, Freire define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica como condição de um processo educativo integral. Por isso, o educando não é só a criança, mas também o adulto e, particularmente, o oprimido,

¹⁴⁸ “As questões geradoras têm como objetivos: dar continuidade à problematização dos temas geradores; gerar conteúdos que favoreçam desocultar as contradições da realidade implícita nas temáticas; articular os conteúdos propostos; direcionar as respostas para o rumo onde os educadores querem chegar; encaminhar um re-olhar aos temas geradores; desencadear novas reflexões aprofundando e ampliando a compreensão que a 'comunidade' tem de si; possibilitar ao aluno operar e interagir com o conhecimento, construindo-o”. (SME / SP - 3, 1991, p. 28).

culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como ‘sujeito histórico’. O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo ‘sujeito social’ é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora. Por isso, não é só a inteligência teórica ou moral, nem sequer o desbloqueio pulsional para uma normal tensão da ordem afetiva, mas algo completamente diferente: Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 435).

Mas não é qualquer questão que pode servir como “bússola” pedagógica, que problematize a realidade na perspectiva da construção de superações. Na elaboração das questões geradoras tenho procurado caracterizar alguns atributos. Deve ser uma questão que o planejador se faz a partir do tema, visando à problematização e à desconstrução dos modelos explicativos da comunidade, seguindo a orientação explicitada pelo contratema, possuindo, portanto, como ponto de partida, a problemática local e, como meta, as perspectivas de superação apontadas pelo grupo de educadores na rede temática. Procura fomentar a construção de respostas, mesmo que parciais, às questões e necessidades presentes nas falas significativas, demandando para tanto, percursos relacionais evidenciados pela rede temática, articulando descrições, análises e proposições sobre a realidade a partir de diferentes concepções coletivas.

“A pobreza do ser humano recebe... um significado humano e, por isso, social. A pobreza é o vínculo passivo que faz o homem sentir como necessidade a maior riqueza, o outro ser humano. O operário é mais pobre quanto mais riqueza produz. O ser humano tinha que ser reduzido a esta absoluta pobreza para que pudesse alumiar sua riqueza interior.” (Marx, 1844). A pobreza é impossibilidade de produção, reprodução ou desenvolvimento da vida humana; é falta de cumprimento das necessidades, mas também origem de consciência crítica. (...) Observemos como Marx situa o momento crítico como negatividade, desrealização, alienação do trabalhador. Marx critica o modo concreto pelo qual no capitalismo se nega institucionalmente a vida humana. Aqui devemos compreender o sentido da necessidade de fazer a passagem do momento positivo descritivo do critério material ao momento crítico, negativo. De fato, o critério crítico de Marx não é mais do que um reconhecer em concreto o não cumprimento (a negação) do indicado critério material positivo. Isto é, o crítico (a vítima, o militante, o filósofo, o político, o economista, etc.) exerce a crítica ao julgar ético-negativamente a negação, a contradição do critério positivo. (...) O

capitalismo é injusto (aliena) porque nega a vida do sujeito operário (o desrealiza)” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 322).

Como segundo aspecto gostaria de enfatizar que a questão geradora demanda a integração de diferentes áreas do conhecimento, permitindo avanços na compreensão do tema pela comunidade, orientando a escolha de recortes do conhecimento universal pelas diferentes disciplinas, podendo ser contemplada a partir de problematizações intercalares que abordem nexos entre aspectos parciais da realidade e por questões específicas que as próprias áreas se fazem – questões geradoras das áreas –, na perspectiva de atender às questões mais amplas. Deve estar voltada à orientação do processo de análise e não exclusivamente ao recorte de produtos do empreendimento científico, sempre balizados pelo desenvolvimento do pensamento dos interlocutores da prática educativa e pelos conceitos supradisciplinares das áreas do conhecimento.¹⁴⁹

Assim, a questão geradora como interface político-epistemológica e sociocultural procura enunciar de forma problematizadora as tensões entre os conhecimentos presentes nas duas visões de mundo, esclarecendo, por um lado, as necessidades e os conflitos limítrofes vivenciados e, por outro, as contradições sociais sobre as quais essas necessidades e conflitos se assentam.

Em síntese, a construção da rede temática se faz no sentido de superar as dificuldades presentes na prática curricular antidialógica. Assim, o processo de construção e organização da rede parte dos problemas e necessidades percebidos na dimensão individual (limites psicossociais das falas significativas), problematiza-os na perspectiva de levar à percepção da dimensão de conflitos coletivos (dimensão sociocultural), procurando reconhecer nestas tensões entre diferentes conhecimentos (dimensão político-epistemológica) reveladoras de contradições sociais. A prática pedagógica popular crítica, comprometida com a transformação da realidade concreta, para ser coerente com os seus propósitos, precisa respeitar esse percurso metodológico.

Mas, como transformar a realidade criticamente pesquisada e analisada em práticas pedagógicas críticas? Como o conhecimento sistematizado, ao desvelar a

¹⁴⁹ A identificação de conceitos supradisciplinares como recursos analíticos presentes na rede temática é fundamental. Assim, a percepção dos conceitos de tempo / espaço, transformação, relações, regularidades, escalas ou níveis de abordagem, conflitos e contradições, sujeitos históricos como agentes das transformações, totalização etc., propiciam a conscientização dos recursos de análise implícitos no processo de construção da rede temática, evidenciando os porquês das diferentes concepções e, ao mesmo tempo, apontando que construtos analíticos a prática pedagógica das áreas precisa privilegiar.

desumanização da organização social contraditória, pode estar a serviço de uma educação popular crítica humanizadora? De que forma as programações podem contribuir na busca das respostas à questão geradora? Como contemplar esses propósitos na construção e organização da rede temática? Como evitar tanto os enfoques lineares e estanques quanto uma polarização nas abordagens das diferentes visões de mundo, proporcionando a representação e o diálogo entre as diferentes visões de mundo?

Na busca de nexos entre os discursos, os conhecimentos sistematizados poderão contribuir para compor as práticas pedagógicas críticas e dialógicas. A procura dos porquês das relações propostas pelo próprio grupo permitirá uma explicitação dos conhecimentos imanentes que subsidiem a construção da rede temática, apontando, portanto, para a seleção, e posterior seqüenciação, dos conhecimentos sistematizados (saber elaborado) significativos. Estes, organizados metodologicamente, darão concretude em sala de aula à vivência de um diálogo libertador entre educadores e educandos – “não mais oprimidos, mas sujeitos históricos em emancipação”, no dizer de Freire ([1968] 1988). Os conhecimentos que diferenciam o saber comum do pensamento científico estão mais próximos dos construtos utilizados na análise das relações do que nas informações sobre o objeto de estudo.¹⁵⁰ Este é o principal motivo da ênfase dada ao trabalho pedagógico que privilegia a construção e a apreensão de conceitos como recursos de análise, fundamentais para a compreensão profunda das relações sociais em questão, e não a abordagem fragmentada de objetos isolados da “pedagogia bancária”. Como observa Oliveira (1999, p. 62):

“Os conceitos não são entidades isoladas na mente do sujeito, mas estão organizados em algum tipo de todo estruturado, uma rede de significados, em que há relações entre os elementos. Essas redes articulam os conceitos entre si e podem ser consideradas teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas teorias científicas, sejam

¹⁵⁰ Embora parta de uma outra perspectiva, são relevantes as observações que Marta K. de OLIVEIRA (1999) faz a partir do papel que a construção conceitual cumpre para Vygotsky, no processo ensino-aprendizagem. “No estágio dos conceitos concretos, o papel decisivo cabe aos enlaces situacionais diretos, reais dos objetos, e, no estágio dos conceitos abstratos, o papel decisivo cabe aos enlaces lógico-verbais hierarquicamente constituídos” (Luria, 1986, p.54). Esta é a transformação principal durante o desenvolvimento do conceito, explorada por Vygotsky em seus dois textos mais importantes dedicados especificamente a essa questão (Vygotsky, 1987): tanto na comparação entre os complexos e os verdadeiros conceitos como na confrontação entre conceitos cotidianos e científicos, Vygotsky salienta a mudança que vai da imersão maior em situações concretas, em atividades práticas, na experiência pessoal, para um grau superior de generalização, abstração e importância de sistemas de conhecimento organizados e compartilhados” Oliveira, (1999, p. 56). Sobre a tensão senso comum e ciência, ver a perspectiva da etnociência em J. Gimeno SACRISTÁN ([1998] 1999, p. 123).

estruturas cognitivas do senso comum. Assim, os conceitos não devem ser vistos como conjuntos de propriedades, mas como parte da teoria em que estão embutidos”.

Conceber a realidade vivenciada como uma rede de relações já é, em si, uma conceituação a partir de um posicionamento pedagógico-epistêmico e sociocultural ético-crítico, pois assume como referência de análise o “mundo das vítimas do sistema”.

Como observa Dussel ([1998] 2000, p. 422 e 426):

“A Ética da Libertação tem como ponto de partida preferencial, (...) a ‘exterioridade’ do horizonte ontológico (‘realidade’ além da ‘compreensão do ser’), o além da comunidade de comunicação ou de uma mera sabedoria afirmada ingenuamente como autônoma (...). Assim, o ‘pobre’ é aquele que não pode reproduzir a sua vida (...). A análise ontológica (...) pode e deve também ser aplicada ao ‘mundo’ das vítimas, afetadas, exploradas ou excluídas. É mister não considerar este último exclusivamente como pura negatividade, exterioridade formal ou vazia de conteúdo, só como o outro formal exterior ao mundo, sistema ou comunidade vigente hegemônicos. É necessário prestar atenção positiva à sua realidade. (...) Tudo isto é necessário porque a vítima (...) é um sujeito vivo em um mundo pleno de sentido, com uma memória de suas gestas, uma cultura, uma comunidade, o ‘nós-estamos-sendo’ como realidade ‘re-sistente’. (...) A conexão entre os afetados não-participantes e os participantes do sistema hegemônico que deixam todavia a sua posição de dominação, (...) permite a elaboração teórico-crítica explicativa, segundo os melhores recursos epistêmicos atuais, dos sujeitos histórico-comunitários com plena consciência crítica, não só a do senso comum das vítimas mas, agora, da consciência crítica científica, filosófica, de peritos articulada mutuamente no processo de libertação”.

Agora o esboço inicial das programações começa a ser delineado. A questão geradora orienta o percurso das relações da rede temática, evidenciando as conexões que necessitam ser pedagogicamente construídas. Portanto,

“(...) devemos observar que se trata de captar objetivamente a realidade, o que implica dois requisitos: a) que não se trata de uma captação puramente intuitiva, mas de uma construção submetida a certas exigências epistemológico-metodológicas que têm seu núcleo na totalidade concreta como categoria e lógica do pensamento dialético e b) que considerando a mutabilidade da realidade, não se defina esta relação como uma redução ou uma estrutura teórica, organizada em torno de uma função explicativa, em razão de que esta pode ficar ultrapassada pela complexidade dinâmica da realidade” (ZEMELMAN, 1992, p. 230).¹⁵¹

A seqüência é sugerida pela questão geradora, ou seja, parte das necessidades e problemas explicitados nas falas significativas transita pela rede temática em busca dos

¹⁵¹ Tradução livre a partir do original.

porquês desses conflitos vivenciados na dimensão local para, em seguida, compreendê-los e desvelá-los como contradições sociais ao serem contextualizados nas dimensões micro e macro da organização social. Ao término desse percurso mais indutivo de análise articulada, procura-se retornar à dimensão local em uma perspectiva dedutiva para identificar as contradições e as respectivas práticas sociais concretas transformadoras da realidade vivenciada. O sentido da problematização, portanto, procura descrever um percurso de desconstrução que, da parte, vai ao todo, em busca de seus porquês, deparando-se então com uma nova construção conceptual que o obriga a um retorno diferenciado do todo para a parte requalificada.

No decorrer do percurso, cada relação da rede temática apresenta-se caracterizada pela referência da fala significativa correspondente e pela conexão entre aspectos e elementos da organização social. Resgatando as problematizações das falas significativas realizadas no segundo momento organizador da construção curricular, propõe-se aos educadores que, considerando a caracterização realizada a partir das diferenças entre as concepções de realidade, relacionem os conhecimentos que os permitam olhar de forma diferenciada para a problemática local daquela explicitada pelas falas.

Nesse processo de seleção e sistematização de conhecimentos, procura-se contemplar não só as informações que o grupo-escola possui sobre o problema, mas também, os conceitos analíticos utilizados na diferenciação. É importante ainda destacar que é neste momento, ao analisar os porquês de cada relação, que as questões como preconceito e formas de opressão étnica, cultural, e aquelas relacionadas à discriminação de gênero, são abordadas a partir do desvelamento de interesses e de valores éticos dos diferentes grupos socioculturais.¹⁵² Portanto, o processo sofre um movimento que parte das falas da comunidade, é orientado pela questão geradora, percorre as relações da rede em busca de conhecimentos sistematizados significativos, procurando recapitular e dar significado ético-crítico à construção curricular.

Esse processo de discussões, análises e sínteses, é registrado com a construção de quadros que associam uma justificativa a cada fala selecionada para a relação correspondente representada na rede temática, organizando o diálogo entre as visões, da comunidade e dos educadores, sobre a realidade vivida, percebida e concebida. É uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais – e não de totalidade -,

¹⁵² Ver a Tese 11 de Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 636) mencionada e descrita anteriormente no quadro de caracterização da racionalidade problematizadora deste capítulo.

econômicos e culturais que ocorrem no espaço e no tempo. A rede temática, mais do que um simples registro do processo, é um distanciamento e uma “releitura” coletiva da realidade em que a escola está inserida. Organiza a problematização dos significados que se pretende desencadear nas práticas educativas, na construção de novos sentidos para a realidade social, e passa a ser um recurso pedagógico útil para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola.

Como síntese geral deste processo, são relevantes as considerações realizadas por Dussel ([1998] 2000, p. 306, 308 e 309), sobre os níveis e momentos de uma racionalidade crítico-libertadora:¹⁵³

“Três níveis da Ética da Libertação: Num primeiro nível 1) produz-se a negação originária (...), onde o sofrimento é o efeito real da dominação ou exclusão, material (e até formal), como contradição da afirmação do sistema de eticidade vigente (...). A crítica ética propriamente dita, como exercício da razão ético-crítica, inicia dialeticamente seu movimento a partir 2) da afirmação ética radical da vida negada nas vítimas (materialmente), expressa pelo desejo e pela luta por viver e a partir do reconhecimento da dignidade da vítima como o Outro que o sistema que a nega, de onde 3) se descobre com consciência ético-crítica, a partir da dor da corporalidade imolada, a negação da vida e sua simultânea posição assimétrica ou excludente na não-participação discursiva. Só agora, 4) se enuncia o juízo ético-crítico negativo com respeito à norma, ação, instituição ou sistema de eticidade, que são descobertos como perversos, injustos, como ‘mal’. (...) É o juízo ético-crítico propriamente dito. Num segundo nível, constituindo simetricamente uma comunidade, as próprias vítimas, em intersubjetividade formal discursiva anti-hegemônica, interpelam crítico-negativamente as próprias vítimas que vão adquirindo consciência crítica, as que se dirigem primeiramente 5) às vítimas que ainda não tomaram esta consciência (...), e , em segundo lugar, 6) aos que poderiam solidarizar-se com elas embora pertençam a outros estratos do sistema (...), ampliando-se assim a comunidade com o que adotam uma nova posição prático-crítica diante do sistema. 7) Ao tomar progressivamente consciência, analisando dialeticamente explicando cientificamente (...) as causas da negação das vítimas do sistema (conscientização teórico-prática progressiva, a partir dos pontos de vista material e formal), 8) se constroem, com factibilidade antecipada e afirmativamente, alternativas dialeticamente possíveis, como exercício da razão utópica (...). Num terceiro nível, 9) desconstrutivamente se negam real e empiricamente as negações sistêmicas (...) das vítimas por ações transformadoras factíveis eticamente, e 10) constroem-se realmente, segundo critérios de factibilidade ética a partir das alternativas já analisadas, positivamente, novos momentos (normas, ações, instituições, sistemas em que consiste estritamente a práxis de libertação propriamente dita”.

¹⁵³ Consultar Apêndice, p. 397 - 398.

MOMENTO IV - PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA PRÁTICA CRÍTICA

“Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica.”(FREIRE, 1995c, p. 78)

Neste momento prioriza-se a seleção do conhecimento universal sistematizado pelas Áreas do Conhecimento a partir das falas e das análises relacionais da realidade local, ou seja, busca-se responder como as Áreas do Conhecimento podem, dialogando, realizar recortes do conhecimento sistematizado a partir de uma realidade local específica.

Como organizar currículos, programações e práticas pedagógicas de forma dialógica, crítica e interdisciplinar?

No momento anterior, os educadores, organizados por série ou ciclo e, partindo das “falas” da comunidade, da rede temática e das questões geradoras, buscaram explicitar os conhecimentos que possuíam para estabelecer e justificar as relações representadas. Estava em curso, assim, o processo de seleção dos conhecimentos sistematizados cuja apreensão e aplicação pelos educandos permitirão a desconstrução / reconstrução das concepções de mundo.

Começamos, agora, a ordenar as relações e a vislumbrar tópicos programáticos e conhecimentos pertinentes à compreensão da rede. Podemos considerar esse momento como um desvelamento de cada relação, que deve ser registrado à parte em quadros sintéticos coletivos. As situações significativas, os temas geradores e a visão de mundo da comunidade local aparecem no quadro, ao lado dos conhecimentos sistematizados selecionados pelos educadores para as respectivas conexões da rede temática. Assim, por um lado, explicitam-se os limites explicativos da comunidade e, por outro, quais deverão ser os tópicos abordados para “desembaraçar” as visões, desobstruindo-as das contradições sociais, reconstituindo concepções sobre o contexto vivido.

Mas, quais seriam as contribuições específicas das Áreas do Conhecimento para o desvelamento e reconstrução do real? Que critério utilizar na realização dos recortes epistemológicos específicos das disciplinas? Para Dussel ([1998] 2000, p. 449):

“(…), onde não existe ou é ambíguo o critério de demarcação entre ciências naturais e sociais, levanta-se toda uma discussão quanto à ‘explicação’ e à ‘compreensão’. (…) Podemos, agora adiantar que o critério de demarcação inclui uma nova determinação: as ciências humanas ou sociais se constituem usando a ‘explicação’ (na relação sujeito-objeto, sendo o ‘objeto’ o próprio ser humano em sociedade) ou a ‘compreensão’ (na relação sujeito-sujeito, interpretando de alguma forma a intencionalidade do outro sujeito ou sujeitos: ‘compreendendo’ as motivações, os valores, entrando no ‘mundo’ da comunidade alheia). As ciências sociais devem saber usar complementarmente tanto a ‘explicação’ dos fatos, remontando a suas causas, como a ‘compreensão’ intersubjetiva, ao pretender, com interesse não apenas observacional mas também participativo, interpretar o sentido das ações a partir de suas motivações valorativas concretas. Devemos porém esclarecer ainda um terceiro critério (…) — o tema desta Ética da Libertação — este critério é definido a partir da comunidade das vítimas, quando interpelam convocando à solidariedade, à re-sponsabilidade os ‘intelectuais orgânicos’, para colaborarem de maneira responsável na crítica científica do sistema que os oprime. Essa ‘interpelação’ situa esses intelectuais em ‘posição’ de exterioridade com respeito à ordem social estabelecida que se situa substitutivamente no lugar da vítima e pode até sofrer perseguição em seu nome (...). Quem procura ‘explicar’ as causas (...) da negatividade dessas vítimas está obrigado, de certo modo, a inventar novos paradigmas, novas explicações (...), ao descobrir novos fatos antes inobservados (e inobserváveis) no mundo no qual se adentra por uma decisão ético-prática (muitas vezes política) que lhe abre novos horizontes. Nesses casos, a práxis, o interesse, o horizonte objetual da comunidade das vítimas não é um mero momento ‘externo’ no desenvolvimento ‘interno’ da ciência, especialmente nas ciências humanas ou sociais (...), mas é um momento constitutivo da objetualidade tanto da ‘teoria’ (paradigma ou programa) como dos seus respectivos ‘fatos’. (...) Desta maneira todos os problemas do conhecimento ‘encontram a sua solução racional na práxis humana’ e no conceito dessa práxis. (...) Com efeito, o ato de conhecer se inscreve real e concretamente no processo total da práxis como momento ‘interno’, desempenhando uma função bem precisa”.

Cabe ao grupo selecionar, dentre os aspectos relacionados, quais deverão ser trabalhados nas programações que se têm em vista. Para isso utiliza-se como critério a questão geradora geral (da série ou ciclo) que, por ser elaborada respeitando o desenvolvimento cognitivo dos alunos, delimita as relações da rede a serem abordadas naquela programação específica para, em seguida, sistematizar a organização metodológica e seqüenciada das programações e práticas pedagógicas, de forma

coerente com o movimento dialógico de construção curricular até então desenvolvido.¹⁵⁴ Mas, como evitar que os educadores incorram em programações tradicionais, declinando da contextualização da realidade local representada na rede temática e / ou estabelecendo relações artificiais entre falas significativas e conhecimentos, para justificar abordagens fragmentadas dos conteúdos programáticos tradicionais das disciplinas? Que concepções históricas e filosóficas das ciências preciso adotar para esse posicionamento crítico em relação ao ensino nas Áreas do Conhecimento? Que conhecimentos contribuem para a superação proposta pela questão geradora geral?

Procuramos superar essas dificuldades com a construção de questões geradoras das Áreas do Conhecimento. Respeitando objetivos semelhantes às questões geradoras gerais, as questões geradoras das áreas são elaboradas pelo coletivo dos educadores especialistas, para orientar o percurso programático a ser seguido pela área, na perspectiva de, transitando pelas relações estabelecidas pela rede temática, contribuir em sua especificidade, na construção das superações delineadas pela questão geradora geral.¹⁵⁵

Para tanto, é fundamental que as disciplinas partam de discussões que abordem a história e a filosofia das Áreas do Conhecimento, resgatando concepções, paradigmas e metodologias, contextualizando sempre processos e produtos em seus momentos históricos e realizando uma análise crítica de seus construtos, com o intuito de revelar as tensões, os conflitos e interesses que permeiam todo empreendimento humano, inclusive o científico.¹⁵⁶

A seleção do conhecimento sistematizado se dá, portanto, a partir das tensões entre as falas significativas da comunidade e as relações

¹⁵⁴ Convém ressaltar que é a resposta dada pelos alunos à questão geradora, ao final do cumprimento da programação, o nosso principal critério para avaliar se está ocorrendo um movimento pedagógico na perspectiva da superação da visão de mundo e de práticas sociais inicialmente expressas pela comunidade e pelos alunos, utilizando os recortes do conhecimento sistematizado, contextualizado pelas relações entrelaçadas na rede temática que analisou as situações problemáticas vivenciadas na realidade local.

¹⁵⁵ Sob o título “Da negociação se tira um mapa”, Marta M. PERNAMBUCO (1993, p. 90) discute como esse momento era vivenciado na rede municipal de São Paulo (Gestão 1989-1992).

¹⁵⁶ Visando a uma apreensão crítica e efetiva das diferentes Áreas do Conhecimento, as equipes dos NAEs (SME-SP, 1989-92) e os educadores das escolas participavam de discussões periódicas sobre a construção histórica do Conhecimento, buscando suas referências epistemológicas (Delizoicov, 1991). A concepção crítica e dialética da construção científica, sua historicidade, sua não-neutralidade, bem como seus limites, corresponderam à base comum de análise para as diferentes disciplinas. Algumas Áreas apontaram para a necessidade de ter como referência pedagógica conceitos supradisciplinares (Angotti, 1991 e PMSP/SME 5, 1992) oriundos dessa leitura epistemológica, que serviriam como construtos organizacionais dos programas e, principalmente, como ferramentas analíticas a serem construídas com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Ver também Documentos de Visão de Área de São Paulo (SME-SP, 1992) e o da área de Ciências Sócio-Históricas e Culturais (SMED / POA, 1998).

analíticas presentes na rede temática, em suas diferentes dimensões, em decorrência da busca de respostas a partir das questões geradoras das áreas, sendo estas problematizações derivadas das questões geradoras amplas, e, como frisamos anteriormente, procurando respeitar as especificidades e o momento cognitivo em que os educandos se encontram.¹⁵⁷ Nesse sentido, o conhecimento sistematizado das áreas precisa ser concebido como dialogicidade entre conhecimentos: “o que ensina”, o “por quê ensina”, o “para quem” e “para quê”, não podem estar dissociados do como ensinar.

Cada área pode privilegiar alguns aspectos, embora nenhum deles seja obrigatoriamente restrito e específico de cada disciplina, e todos tenham o mesmo sentido problematizador. Em síntese, as questões geradoras das Áreas procuram orientar o processo pedagógico na perspectiva de, partindo das falas significativas / rede temática / questões geradoras amplas inter-relacionadas, desencadear o percurso dialógico de problematização / contextualização (a partir dos conhecimentos teóricos específicos) / superação, da prática da comunidade. Se, partindo de Marx e Engels ([1845] 1984, p.21-24) e de Vásquez ([1967] 1990, p. 194-202), caracterizarmos a prática humana em três dimensões indissociáveis (simbolizadora ou criativa, produtiva e social ou política), podemos identificar prioridades iniciais na abordagem das questões geradoras das diferentes Áreas.¹⁵⁸ Uma primeira dimensão a ser contemplada seria, partindo da realidade problematizada, buscar as construções sócio-históricas e culturais das áreas que tragam contribuições gerais para a apreensão crítica e reveladora do

¹⁵⁷ Pode-se afirmar que as linhas – relações da rede temática – simbolizam o processo de problematização da realidade mediante a exigência de uma leitura articulada e crítica pelas áreas do conhecimento do tema gerador contextualizado (ver Hugo ZEMELMAN, 1992, p. 226).

¹⁵⁸ Evidentemente, todas as dimensões precisam ser abordadas pelas várias disciplinas, mas em função da história e da filosofia das Áreas do Conhecimento, podemos observar quais são as “portas” para a entrada das disciplinas a partir do que é a contradição central presente na fala significativa selecionada. Assim, a dimensão criativa e simbolizadora das práticas caracterizadas nas falas significativas seriam problematizadas, inicialmente, pelas Áreas de Expressão e do Pensamento Lógico-Matemático; as práticas produtivas teriam a ênfase da abordagem das Ciências Naturais e do Pensamento Lógico-Matemático e, as sociais e políticas, pela Área Sócio-Histórica. Essas possíveis *abordagens preferenciais* procuram orientar a organização específica das Áreas nos momentos de problematização e contextualização, no sentido de torná-las relacionais e integrais posto que o momento de superação sempre privilegiará a dimensão sociocultural-política, como totalização histórica. Ver também Selma G. Pimenta (1995, p. 62) e Antonio J. SEVERINO ([1992] 1994, p. 26 e 27).

contexto analisado. Um segundo aspecto, decorrente desse processo de contextualização, é a demanda das sucessivas totalizações à procura das superações qualitativas que se revelam por acúmulos quantitativos na análise do real. E, por último, esses dois aspectos, necessariamente, precisam ser contemplados a partir de um enfoque ético e político-pedagógico. Em relação a esse posicionamento ético-crítico que as ciências – e os cientistas - precisam adotar, cabem as considerações de Dussel ([1998] 2000, p. 474):

“O momento teórico da co-solidariedade do cientista (...) se orienta, desde o momento que adota re-sponsavelmente o interesse do outro, desde o aparecimento interpelante em seu mundo cotidiano da vítima, na experiência que denominamos ‘proximidade’ ou ‘face-a-face’, para a definição de um novo ‘programa de investigação científica’. O cientista se impõe a si mesmo teoricamente, por re-sponsabilidade ética diante da vítima que tomou-a-seu-cuidado, levar a cabo uma explicação das causas da negatividade do alienado, e produz assim inovadoramente ciência humana ou social crítica, efetuando o que chamaremos de o ‘terceiro critério de demarcação’. Com efeito, se o primeiro critério de demarcação (a partir de Frege ou Carnap, até Popper, Kuhn, Feyerabend ou Lakatos) distingue entre o que é ciência e o que não é; se o segundo critério (a partir de Dilthey, Gadamer, von Wright ou Apel, em toda a discussão sobre ‘compreensão-explicação’) estabelece uma diferença entre ciências naturais e ciências humanas ou sociais; o terceiro critério de demarcação — assim como o estamos definindo — faz uma distinção entre as ciências humanas ou sociais ‘internas’ à reprodução funcional auto-referente do sistema (econômico, político, de gênero etc.) e as ciências humanas (a psicanálise, por exemplo) ou sociais (a crítica da economia política de Marx) ‘críticas’. O ‘terceiro’ critério de demarcação supõe o situar-se realmente ‘ao lado’ das vítimas — com todo o risco que isto acarreta”.

Mas, como evitar que várias áreas não optem por abordar as mesmas relações da rede temática, comprometendo e limitando a análise totalizadora que se pretende desencadear a partir do tema / contratema gerador? Como saber se os recortes do conhecimento sistematizado não apresentam semelhanças e sobreposições de tópicos ou lacunas a partir da ausência de elementos fundamentais para a compreensão do problema?

Evidentemente, é necessário que ocorram diálogos e negociações interdisciplinares delineando programações que considerem a necessidade de:

- estabelecer um diálogo entre Áreas do Conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar;

- delimitar critérios que balizem as discussões e as tensões entre as áreas nas escolhas das disciplinas e sobre quem deve abordar determinadas relações da rede temática e respectivos tópicos do conhecimento sistematizados selecionados a partir dessa relação;
- avaliar se a relação escolhida e os recortes do conhecimento sistematizado foram efetivamente realizados a partir das necessidades explicitadas nas falas significativas e temas / contratemas geradores, ou seja, se a abordagem teórica selecionada propicia um desvelamento da realidade no que tange à problemática específica abordada pela fala;
- analisar se a seqüência programática proposta está organizada em função das sucessivas demandas do processo analítico representado nos diferentes níveis e dimensões da organização sociocultural da rede temática.

Portanto, os tópicos selecionados precisam ser distribuídos pelas Áreas do Conhecimento segundo as necessidades das abordagens política e ético-crítica, ou seja, deve-se contextualizar processos e produtos relevantes no tempo / espaço socioculturais, no sentido de retornar à realidade, apontando para ações intervencionistas, transformadoras de concepções e de práticas socioculturais locais. Assim, faz-se necessário organizar práticas dialógicas concretas que, vivenciadas, recapitem o processo problematizador e dinâmico de construção curricular.

Nesse sentido, a discussão entre especialistas das Áreas do Conhecimento é fundamental, porém, deve ser submetida à apreciação e avaliação final do coletivo dos educadores que sempre terá o poder decisório sobre a pertinência das abordagens específicas e das articulações conceituais interdisciplinares. Para Zemelman (1992, p. 225):

“É preciso definir os pontos de articulação de cada área temática com as outras áreas. Para isso, de acordo com o nosso delineamento, o conjunto de conceitos de cada área temática deve remeter-se a um conceito ordenador que cumpra a função de relacionar, de maneira inclusiva, todos os demais conceitos. Este conceito ordenador mais inclusivo, que denominamos conceito base, deve reunir as características de: a) ter uma relação de inclusão com cada um dos demais conceitos ordenadores da área, de maneira que todos se articulem com ele e, b) cumprir a função de relacionar uma área com as outras”.¹⁵⁹

Esses diálogos coletivos que ordenam as totalizações realizadas e as diferentes perspectivas disciplinares, partem dos mesmos pressupostos político-pedagógicos para

¹⁵⁹ Tradução livre a partir do original.

se debruçarem sobre análises relacionais de uma mesma realidade, apreendida como objeto de estudo único, a partir de uma mesma metodologia e submetendo a seleção dos conhecimentos sistematizados a ela pertinentes, em sucessivas negociações multidisciplinares, constituindo-se como uma prática curricular interdisciplinar. Cabe ressaltar que o conceito de interdisciplinaridade em projetos pedagógicos tem se tornado uma meta, um lugar comum e, muitas vezes, uma prerrogativa de propostas que privilegiam muito mais uma justaposição de conteúdos preestabelecidos do que um posicionamento pedagógico / epistemológico. A polissemia do termo tornou-o volátil para a qualificação e orientação de práticas educacionais. Acredito que a citação abaixo esclarece a concepção de interdisciplinaridade que assumo como referência para a proposta curricular em discussão. Afirma Severino (1995, p. 172 e 173):

“(...) o saber, ao mesmo tempo que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, se tornando então instrumento do fazer, propõe-se também como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Por isso mesmo o saber não pode se exercer perdendo de vista esta sua complexidade: só pode exercer-se de fato interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por esta razão, o saber, enquanto expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber, quando se der interdisciplinarmente. (...) O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. (...) Mas impõe-se à ciência a necessidade de se efetivar como um processo interdisciplinar, exatamente ao contrário das tendências predominantes no positivismo, historicamente tão importante na consolidação da postura científica no Ocidente, mas tão pouco interdisciplinar em sua proposta de divisão epistemológica do saber. (...) Tanto quanto o agir, também o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade”.¹⁶⁰

No momento de síntese das discussões, os esboços das programações já se anunciam. Necessitamos, então, do planejamento e da sistematização das práticas de sala de aula, organizando práticas dialógicas concretas que, vivenciadas, recapitem todo o processo problematizador e dinâmico de construção curricular. Nesse sentido, afirma Bakhtin ([1930] 1995, p.33 e 34):

“Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a

¹⁶⁰ Ver também Antonio FAUNDEZ (1993, p 116-119).

compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo, para um novo signo, é única e contínua: de um elo da natureza semiótica (e, portanto, também de natureza natural) passamos sem interrupção para o outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. (...) A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Como podemos garantir que o processo de ensino / aprendizagem respeite a construção do conhecimento dos educandos coerentemente, sem submetê-los a um planejamento equivocado que passe a privilegiar os produtos curriculares sistematizados? Como organizar em sala de aula atividades problematizadoras que partam das necessidades explicitadas pela comunidade e propiciem a apreensão crítica do conhecimento sistematizado, superando contradições e proporcionando o planejamento de transformações das práticas sociais concretas? Que organização metodológica para as práticas pedagógicas possibilita o diálogo sociocultural e epistemológico entre os cidadãos? Como as programações, ao longo do ano e das séries ou ciclos, podem ser organizadas a partir dos mesmos pressupostos dialógicos?

Chegamos ao momento de sala de aula, objetivo de toda a sistematização anterior. É quando o movimento conceptual sobre a realidade se estabelece com o diálogo entre os agentes concretos da prática.

“Toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”(MARX & ENGELS, [1845] 1984, 8ª Tese sobre Feuerbach. p. 109)

Se este momento não estiver organizado coerentemente com o processo dialógico de construção curricular até então desenvolvido, evidencia-se a necessidade de uma revisão dos momentos anteriores. Portanto, a reflexão sobre a prática pedagógica é a referência mais significativa para o movimento de reorientação curricular. Para Vásquez (1968, p. 108, apud Pimenta, 1995, p. 62):

“A práxis é uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na

medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”.

É importante destacar que estamos nos referindo à prática concreta, vivenciada, e não apenas ao seu planejamento. A crítica da prática vivenciada em momentos recorrentes de avaliação é o balizador que permite identificar dificuldades e apontar superações para todas as etapas de construção do currículo, orientando o replanejamento das atividades de sala de aula.

O planejamento da prática é o momento em que as dificuldades conceituais se explicitam porque devemos priorizar a organização de processos e não a transmissão de produtos. Planejar processos envolve mudança qualitativa de intenções e de expectativas em relação aos papéis sociais nas relações entre educador / educando, escola / comunidade e entre realidade / conhecimento. O educador passa a ser o coordenador-animador de um processo dialógico, problematizador, de pesquisa constante. A dominação ou a emancipação dos envolvidos pela prática educativa é a decisão que sempre se apresenta. O educador-animador precisa estar consciente de seus limites ao coordenar a prática pedagógica em sua dinâmica fluida e dialética e deve assumir uma posição epistemológica humilde em relação ao devir que esse processo desencadeia. Só assim, poderá orientar democraticamente, direcionando o movimento de ensino / aprendizagem a partir de problematizações que proporcionem ao coletivo-classe um distanciamento crítico que tome o real nas dualidades mencionadas como objeto a ser apreendido. Organiza visões na construção de significados e ordena sentidos com os educandos, concebidos esses como sujeitos do processo. Nesse sentido, cabe ao educador a orientação de um movimento coletivo que se apresenta como prática sociocultural eivada de problemas/necessidades, curiosidades / incertezas, conflitos / tensões e contradições em diferentes níveis de dissensos sobre a realidade comunitária.

“A necessidade de constituir uma comunidade de comunicação das vítimas é o resultado da tomada de consciência da ‘exclusão’. (...) A consciência da injusta exclusão, e portanto a crítica (a ‘denúncia’ à la Paulo Freire), é o ponto de partida ou o aspecto negativo do princípio. A comunidade, a intersubjetividade crítica das próprias vítimas, principia o seu ‘trabalho’ conscientizador. O sistema dominante não é ‘verdadeiro’ nem ‘válido’ nem ‘eficaz’ para a vida ou a dignidade das vítimas. O crítico (tanto a própria vítima como o ‘intelectual orgânico’) se transforma em um cético (...) diante do sistema, diante da sua verdade e

validade. (...) São ‘céticos’ da ‘verdade’, da ‘validade’, da legitimidade do sistema vigente.(...) É o dissenso diante da não-verdade e da não-validade da dominação, que constitui novo consenso verdadeiro e válido” (DUSSEL, [1998] 2000, p 470).

Conceber o conhecimento como uma necessidade social dos sujeitos para a inserção transformadora na realidade concreta exige um olhar crítico para a seleção do conhecimento sistematizado significativo e uma organização dialética do processo de ensino / aprendizagem. Assim, é importante considerar alguns pressupostos iniciais na dinâmica do diálogo que se pretende implementar em sala de aula para melhor esclarecer suas intencionalidades pedagógicas. Dussel ([1974] 1986, p. 196) faz as seguintes considerações sobre essa metodologia dialética:

“O método (...) ana-lético, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (aná-) que o do mero método dia-lético. O método dia-lético é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que con-fiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria. O método dia-lético é a expansão dominadora da totalidade desde si; a passagem da potência para o ato de ‘o mesmo’. O método ana-lético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para ‘servi-lo’ criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dia-lética; tinha, porém, razão Feuerbach ao dizer que ‘a verdadeira dialética’ (...) parte do diálogo do outro e não do ‘pensador solitário consigo mesmo’”.

Começamos enfocando a relação entre saberes que se pretende desencadear. Rosa M. Torres ([1992] 1995, p. 52) faz uma síntese dessas relações, apontando em nota de rodapé uma síntese da terminologia utilizada para discutir a questão. Apresenta as seguintes denominações encontradas na bibliografia: saber comum, cotidiano, empírico, prático, popular *versus* saber elaborado, científico, teórico, acadêmico, socialmente organizado, conhecimento universal sistematizado etc.¹⁶¹ Embora hoje praticamente não haja dúvidas sobre as exigências psicossociais e socioculturais da relação entre esses saberes na prática educativa, articulá-los na perspectiva dialógica demanda considerar fatores epistemológicos e pedagógicos complexos.¹⁶² Evidentemente, sem a pretensão de esgotá-los, torna-se fundamental abordar algumas questões. Em termos gerais, a premissa básica é a de que tanto os educandos quanto os

¹⁶¹ Ver também Orlando F.BORDA ([1981] 1990, p. 45 e 46).

¹⁶² Como referência sobre os múltiplos determinantes da prática, ver J. Gimeno SACRISTÁN ([1991] 1998, capítulo 8, p. 201 e seguintes).

educadores são sujeitos detentores de conhecimentos, sendo estes construções coletivas e históricas de diferentes comunidades, atendendo aos interesses, valores e intenções, demarcados pelos respectivos contextos.

Na perspectiva de estabelecer o diálogo e a troca entre os conhecimentos é fundamental buscar uma diferenciação entre os saberes populares e o elaborado, sabendo-se de antemão que não se trata de delimitações precisas nem de rotular sujeitos detentores do senso comum ou do conhecimento científico, mas sim de caracterizar as práticas mais condizentes com cada um dos procedimentos de análise, evidenciando suas contribuições e seus limites.¹⁶³ Ambos são fundamentais para a convivência social crítica, portanto, a prática educativa precisa possibilitar a consciência e o acesso dos sujeitos aos critérios para a escolha entre esses saberes, em função dos contextos e das intencionalidades das intervenções desejadas.

Em relação ao saber popular é fundamental que o percebamos a partir das diferentes dimensões constitutivas. Por um lado, é um conhecimento pragmático e eficiente para responder questões particulares e imediatas surgidas na realidade concreta – ou seja, possui o valor prático da sobrevivência social, da tradição cultural, rico em emoções e significados que explicam, dão sentido e ordem à vida –, mas, por outro, pode apresentar dificuldades por privilegiar, muitas vezes, relações individuais e primárias em detrimento das dimensões sociais e coletivas. Fragmenta e isola produtos dos seus processos e contextos socioculturais, satisfazendo-se com explicações e soluções deterministas, imediatistas e pontuais, enfatizando as diferenças superficiais percebidas em detrimento de categorias analíticas diacrônicas que buscam explicitar as permanências presentes nos fenômenos socioculturais.

É importante perceber que são justamente esses os principais obstáculos que os movimentos de reorientação curricular enfrentam em relação à cultura da escola em que se busca caracterizar tanto as contribuições quanto os limites dos saberes comuns dos

¹⁶³ A esse respeito, observa Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p 451): “A objetividade do objeto se dá primeiramente na vida cotidiana, pré-científica, constituída a partir do referido interesse prático. Mas acontece que ‘as condições da objetividade de um conhecimento possível’ têm origem na práxis, como a totalidade das práticas mundanas, pois ‘o próprio interesse depende das ações’. Ou seja, a práxis como totalidade fundamental, que inclui na sua essência o interesse, descerra por sua vez o horizonte objetual. (...), quando uma comunidade científica se defronta com um mundo vigente, com um horizonte estabelecido de fatos, objetos e explicações ou interpretações compreensivas, a partir do seio da experiência de uma comunidade de vítimas, grupos oprimidos, excluídos, que tomaram consciência da sua negatividade e começaram a formular uma utopia futura possível, a ‘novidade’ do fato é agora crítica, pois o ‘interesse’ que tende à utopia, como projeto de libertação, abre um tipo novo de horizonte a fatos ou objetos agora pela primeira vez observáveis a partir desse interesse, não só emancipador, mas libertador”.

educadores sobre suas práticas pedagógicas, na perspectiva de estabelecer um diálogo crítico, reflexão esta que é objeto do presente trabalho. É fundamental que os conflitos e contradições resultantes dessa abordagem mais parcial da realidade sejam considerados como ponto de partida para a prática educativa socialmente transformadora. É nesse sentido que falas significativas e temas geradores tornam-se situações codificadas para iniciar o processo problematizador na sala de aula.¹⁶⁴

O saber elaborado, como conhecimento universalmente sistematizado, não deixa de apresentar muitas das dificuldades inerentes ao saber popular, principalmente no que tange ao processo histórico de fragmentação do conhecimento nas áreas. Porém, por privilegiar diferentes formas de registros sistematizados, pode sofrer constantes questionamentos por parte das comunidades científicas em diferentes tempos / espaços, passam por processos sucessivos de revisão e transformação. É nessa perspectiva que o saber elaborado, concebido como construção sócio-histórica organizada, pode enfatizar níveis profundos de consciência crítica, realizando análises mais amplas e contextualizadas da realidade em que os indivíduos estão inseridos, propiciando totalizações socioculturais dos processos de construção e apreensão dos conhecimentos, em busca de superações “praticáveis despercebidas”.¹⁶⁵

“As ciências humanas ou sociais críticas convivem com as hegemônicas, podem refutá-las com explicações novas a partir de paradigmas novos, que podem mais tarde tornar-se funcionais (...) seria ainda necessário referir-se à ‘administração’ do paradigma hoje funcional aos países desenvolvidos, a partir da ‘centralidade’ de um sistema cultural, chamado a ‘modernidade’. A modernidade européia, a partir do século XV é a última delas, e a primeira do sistema-mundo (isto é, a primeira ‘mundial’). A questão epistemológica é fundamental para esclarecer a lógica da intersubjetividade crítica anti-hegemônica, no tempo da dissidência das vítimas do paradigma de globalização modernizador hegemônico (que em nosso caso é cotidiano culturalmente, econômico, político, teórico e até científico, que alcança domínio quase universal)” (DUSSEL, [1998] 2000, p 455).

Portanto, a prática educativa deve ser compreendida como prática dialógica entre saberes que, na análise crítica da realidade, realizam simultaneamente suas autocríticas, visando a práxis. São relevantes as considerações sobre o processo de construção de conhecimento,

“Introduzir o conhecimento científico sem considerar o senso comum leva os indivíduos a simplesmente decorarem o novo conhecimento e continuarem a pensar e a agir apenas a partir do senso comum.

¹⁶⁴ Consultar Paulo FREIRE ([1968] 1988, p. 116).

¹⁶⁵ Ver também Nicolai (1960, apud Paulo FREIRE, [1968] 1988, p. 107).

Contemplar a realidade somente a partir do senso comum nega aos indivíduos a oportunidade de acesso à maneira de pensar que tem sido base para a construção da sociedade contemporânea. É função do ensino colocar o conhecimento à disposição do aluno para uma mudança de consciência na leitura da realidade em que se insere. Implica em desenvolver habilidades e conhecimentos que, estruturados ao longo do primeiro grau, através de rupturas epistemológicas com o senso comum, possibilitarão a compreensão / apreensão do processo de construção do conhecimento universal e a reflexão e ação sobre o mundo em que vive, quer das relações com outros indivíduos, quer destes com o meio natural e tecnológico.” PMSP/SME. Cadernos de Visão de Área: Ciências (5), (1992, p. 10 e 11).

Assim, não é possível organizar a prática educativa sem se posicionar pedagogicamente, no sentido político-filosófico, sociocultural, epistemológico e psicossocial. A proposta para a organização dessa prática educativa que venho relatando é a implementação da Pedagogia Libertadora de Freire ([1968] 1988), seguindo a orientação proposta por Delizoicov (1991) para a organização do diálogo em sala de aula a partir dos três momentos pedagógicos anteriormente descritos. Os três momentos representam a orientação consciente do princípio dialético da luta dos contrários, que podem ser considerados também como momentos de síncrise ou tese, análise ou antítese e síntese.¹⁶⁶ O movimento dialógico que se desencadeia em sala de aula procura recapitular os momentos vivenciados anteriormente para a organização desse currículo.

É importante salientar que no planejamento dessa prática pedagógica organizada nesses três momentos é necessária uma sistematização inicial para contextualizar a dinâmica dialógica que se pretende desencadear. Assim, as atividades precisam estar sempre relacionadas com o processo de codificação-descodificação de situações contraditórias de realidade, buscando desafiar os limites explicativos dos educandos para a construção de superações na compreensão e na ação. Procura-se contemplar esse processo elaborando-se uma questão – algumas vezes denominada questão geradora da

¹⁶⁶ Ver também Marta M. PERNAMBUCO (1993, p. 33) e PMSP/SME, Cadernos de Visão de Área: Ciências (5), (1992, p. 29 e 30).

aula –, cujas respostas a atividade se propõe construir.

Devemos considerar ainda na elaboração da atividade:

a) O contexto da realidade a ser abordada – Que visão de mundo percebida pretende-se mudar ou romper? Que nova concepção necessita ser apreendida? Que desdobramentos e ações concretas na realidade local esta concepção pode desencadear? Que trama de relações sociais vividas lhe dão suporte?

b) O desenvolvimento do pensamento em relação ao processo de ensino / aprendizagem específico – Em que fase do desenvolvimento cognitivo encontram-se os educandos? Que desafios e superações poderão desencadear o processo construtivista de ensino / aprendizagem, considerando contextos socioculturais da comunidade, concepções e linguagens dos educandos?

c) Os critérios para a “seleção de recortes do conhecimento sistematizado” – Que conhecimentos das categorias analíticas amplas (conceitos das diferentes áreas do conhecimento), e em relação às informações específicas sobre os objetos que as disciplinas podem fornecer, suscitariam uma releitura das problemáticas da realidade abordada (questão geradora da área)?

d) O contexto programático da prática – Em que momento da programação eu me encontro? Como ele se relaciona com as atividades anteriores? Por que surgiu a necessidade de abordar determinados tópicos? Como essa prática pedagógica se relaciona com as práticas das outras disciplinas? Que demandas atende e quais suscita?

e) A intervenção social possível – Considerando os contextos e as condições socioculturais e econômicas da realidade concreta, que transformações são desejáveis para minimizar e superar as injustiças observadas? Quem são os agentes dessa transformação? Como e com o que tais transformações podem ser viabilizadas? Que outras demandas semelhantes a essas a realidade local nos apresenta?

Balizada por esses aspectos, podemos organizar a prática a partir dos momentos pedagógicos que procuram orientar metodologicamente o diálogo simétrico. Lembra-nos Dussel ([1998] 2000, p 457):

“A validade intersubjetiva crítica que se consegue pelo consenso argumentativo graças à razão discursiva da comunidade simétrica das vítimas, com a articulação da retaguarda dos intelectuais orgânicos (que usam e refundem as ciências sociais e filosofias críticas), confronta assim a antiga validade intersubjetiva hegemônica. A simetria criada entre as vítimas, graças à sua dura luta pelo reconhecimento, pelo descobrimento da não-verdade (inclusive com a colaboração do método científico), da não-validade (pelo procedimento formal participativo-democrático do estamento de vítimas conscientes, críticas e militantes), da não-eficácia (factibilidade tecnológica, instrumental ou estratégica) diante do sistema hegemônico, abre as portas à criatividade positiva na formulação das utopias possíveis”.

A prática pedagógica tem seu início em sala de aula com a problematização das falas significativas que constam do dossiê da escola, organizadas como “codificações” da realidade local, momento denominado Estudo da Realidade (ER).¹⁶⁷ Essa dinâmica problematizadora ocorre tanto na perspectiva de resgatar coletivamente os conhecimentos prévios que os alunos já detêm da realidade abordada, quanto de explicitar os limites explicativos dessas concepções para compreender e atuar socialmente de forma mais crítica. Assim, Delizoicov (1991, p. 183) caracteriza esse momento pedagógico:

“Escolhida a situação significativa envolvida no tema gerador, deveríamos ter um momento em que o aluno sobre ela se pronunciaria e possivelmente várias interpretações surgiriam. O que se deseja com o processo é a problematização do conhecimento que está sendo explicado. Deveríamos organizar as informações e explicações que estariam sendo apresentadas porque, primeiro, nós mesmos precisávamos apreendê-las e entendê-las; segundo, com elas já organizadas, como constituindo um ‘corpo de conhecimento’ oriundo do conhecimento vulgar ou do senso comum e associado a ‘consciência real efetiva’, poder problematizá-las. Este conhecimento prevalente do educando estaria sendo apreendido com a finalidade de se promover um distanciamento crítico, para aplicá-lo em várias outras situações também do cotidiano, procurando as suas possíveis consistências, contradições, limitações. Denominamos este momento de Estudo da Realidade, no sentido em que tanto a situação

¹⁶⁷ Estamos considerando as falas significativas do dossiê, o discurso e a análise sobre fotografias, filmagens e representações gráficas ou cênicas de acontecimentos e fenômenos da região que totalizem contradições sociais da problemática local, como as situações codificadas de Paulo FREIRE ([1968] 1988, p. 116). A perspectiva é resgatar da vivência dos alunos, situações significativas para a comunidade e que se apresentam como limites explicativos na compreensão de sua realidade. Ver também Marta M. PERNAMBUCO (1993, 1994), Demétrio Delizoicov e José André ANGOTTI (1990) e Demétrio DELIZOICOV, José André ANGOTTI e Marta M. PERNAMBUCO (2002).

significativa, como a(s) interpretação(ões) que o aluno dá, constituem uma realidade ou leitura desta”.

Ou seja, coletivizar tais limites é o pressuposto necessário para o processo de descodificação, pois, como enfatiza Freire ([1968] 1988, p. 116):

“Na ‘descodificação’, os indivíduos, cindindo a codificação como totalidade, apreendem o tema ou os temas nela implícitos ou a ela referidos. Este processo de ‘descodificação’ que, na sua dialeticidade, não morre na cisão, que realizam na codificação como totalidade temática, se completa na re-totalização de totalidade cindida, com que não apenas a compreendem mais claramente, mas também vão percebendo as relações com outras situações codificadas, todas elas representações de situações existenciais”.

Em tal descodificação, o conhecimento sistematizado se apresenta como uma necessidade real na busca de superações na apreensão crítica da realidade vivenciada.

“Em primeiro lugar, a afirmação plena e positiva da própria cultura em nossos dias, no sistema mundial vigente, é impossível sem dois momentos prévios: 1) o descobrimento, feito pelas próprias vítimas, primeiramente, da opressão e exclusão que pesa sobre a sua cultura; 2) a tomada de consciência crítica e auto-reflexa sobre o valor do que lhe é próprio, mas que se recorta afirmativamente como ato dialeticamente anteposto e com respeito à materialidade como negatividade” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 380).

Neste primeiro momento o educador prioriza a oitiva densa dos alunos, questionando suas visões de mundo, procurando apreender de forma respeitosa, autêntica e comprometida, as concepções que surgem no diálogo problematizador. O antidogmatismo e a humildade epistemológica curiosa devem ser os princípios metodológicos norteadores deste momento pesquisador.¹⁶⁸

Tais pressupostos procuram orientar a problematização em vários sentidos. Esta envolve, inicialmente, a descrição das situações de vida, de modo quantitativo e qualitativo, buscando as relações que podem ser estabelecidas neste primeiro momento,

¹⁶⁸ Considerar o respeito e a humildade como pressupostos epistemológicos para a prática pedagógica – e não apenas como “postura democrática” do educador – é outra dificuldade recorrente na organização da prática. No início de 1999, durante um encontro em uma escola, uma educadora, responsável pela sala de leitura de uma escola em Angra dos Reis, questionou-me a respeito da exposição das falas da comunidade coletadas na pesquisa: “Estão registrando e expondo falas sem sentido algum.” – afirmou. “Por exemplo, analise essa fala: ‘O rio esgoto do Camorim faz água foz nas águas limpinhas da praia’. Que sentido tem isso?” – interpelou-me. Propus que ela registrasse colocando hífen entre rio e esgoto e entre água e foz o que traduziu-se em: “O rio-esgoto do Camorim faz água-foz nas águas limpinhas da praia.” Em seguida indaguei ao grupo se essa construção não lembrava a beleza e a originalidade de Guimarães Rosa. Iniciou-se a partir daí toda uma problematização riquíssima sobre os sentidos e significados dessa fala na realidade hoje vivenciada na localidade do Camorim. O preconceito e a arrogância acadêmica podem ser obstáculos para o diálogo crítico, verdadeiro, humanizador. Consultar Orlando F. BORDA ([1981] 1990, p. 49 e 50), Paulo FREIRE ([1993] 1995d, p. 76 e [1996] 1997, p. 33 e 76).

sistematizando e ampliando coletivamente as interpretações que os alunos já possuem de sua realidade. Tomar as falas significativas da comunidade – situações codificadas – e os discursos dos educandos por elas suscitados como objeto concreto para o processo pedagógico é a primeira exigência. O que efetivamente a fala descreve, explicita e propõe?

Lembremo-nos da advertência feita por Marx e Engels ([1845] 1984, p. 109) em sua 5ª Tese sobre a racionalidade em Feuerbach:

“Feuerbach, não contente com o pensamento abstrato, quer o conhecimento sensível; mas não toma o mundo sensível como atividade humana sensível prática”.

Que práticas e conceitos são priorizados? Em que seus juízos, interesses, intenções e valores estão fundamentados? Quais são seus referenciais socioculturais e epistemológicos? Ao perscrutar as respostas na fala, procuramos identificar, mesmo que parcialmente, suas dimensões de validade, a verdade presente em seus nexos lógicos de representação da trama sociocultural, os seus referenciais analíticos como bases conceptuais da prática vigente que demandam questionamentos em suas fragilidades político-epistemológicas, desobstruções e desconstruções ideológicas concretas, considerando que

“(…) o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX E ENGELS, [1845] 1999, p. 39).

Ou, como ressalta Bakhtin ([1930] 1995, p. 38):

“Todas as propriedades da palavra (...) sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato de consciência – todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. (...) A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas ‘imanescentes’ consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico. e essa base de partida deve ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo”.

Para tanto, problematiza-se exatamente para propiciar o distanciamento epistemológico que possibilitará um estranhamento à realidade preconcebida. Para Freire ([1969] 1992a, p. 89 e 91):

“Diante de uma ‘codificação’ pedagógica (situação problema) que representa, como dissemos, uma situação existencial dada, os sujeitos interlocutores se intencionam a ela, buscando, dialogicamente, a compreensão significativa de seu significado. (...) Aparentemente, o primeiro momento da descodificação é aquele em que os educandos

começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas de seu todo”.

Assim, o educador precisa estar consciente de seu papel ao coordenar discussões sobre necessidades e conflitos vivenciados, deixando de considerá-los equívocos de uma realidade indesejável, distante da idealizada, mas sim como o conteúdo de sua prática, evidenciando tensões entre conhecimentos e curiosidades dos sujeitos sobre essa realidade. Algumas dessas tensões se restringem a curiosidades pontuais, carências de informações e de dados específicos sobre determinadas questões particulares.¹⁶⁹ Outras, porém, são reflexos de concepções amplas que requerem maior enfrentamento problematizador em sua abordagem.

Entretanto, esse enfrentamento epistemológico não pode ser compreendido de forma dicotômica e esvaziada de sentidos e significados socioculturais, como um racionalismo instrumental reducionista. Ao contrário, a tomada de posição epistemológica crítica está a serviço das outras dimensões da existência, consciente de suas contribuições e de seus limites dentro de um contexto histórico e sociocultural determinado – como o é a sala de aula – e deve estar a serviço da humanização ao denunciar a construção de uma realidade desumana. Quero reforçar que não se pode esperar pela ocorrência espontânea desse posicionamento. É preciso uma problematização diretiva e intencional para suscitá-lo. Estas precisam ser priorizadas no momento de Estudo da Realidade, pois revelam práticas sociais produtivas e simbólicas, suas intenções, valores políticos e éticos, concepções filosóficas que, ao serem problematizadas de forma contextualizadora, podem revelar limites na percepção de contradições sociais. É justamente a partir dessas arestas perceptivas que o conhecimento sistematizado necessário, paulatinamente, se articula.¹⁷⁰

Do enfrentamento e dos limites refutáveis das verdades presentes nas falas dos educandos emerge a necessidade da apreensão de outros conhecimentos. Estamos na prática em pesquisa sistematizada, buscando e construindo novas respostas e

¹⁶⁹ Trata-se nesse caso apenas de uma ampliação da visão preexistente, papel importante da escola. Como exemplo vou mencionar uma situação vivenciada em São Paulo (1993). A partir de uma programação que abordava o tema gerador “A falta d’água é uma fatalidade”, surgiu no diálogo com os alunos a necessidade de compreender o por quê da cor esbranquiçada da água fornecida pelo poder público quando retorna o fornecimento após períodos de falta. Esse é um conhecimento mais relacionado ao esclarecimento a partir de informações específicas, muito diferente da superação necessária que o tema gerador suscita.

¹⁷⁰ Na sistematização das problematizações procuro organizar questionamentos que resgatem dos educandos suas descrições, análises e proposições sobre a realidade local, sempre em sentido inclusivo, do particular para as dimensões mais amplas, à procura dos porquês nos diferentes contextos. Trata-se, portanto, de uma retomada da problematização inicialmente realizada para as falas significativas da comunidade, organizadas metodologicamente para o momento da prática pedagógica.

concepções. Esse percurso caracteriza o momento de Organização do Conhecimento (OC). Ao justificar este momento, afirma Delizoicov (1991, p. 183):

“Deveríamos, também, ter um momento onde a situação começaria a ser interpretada através do conhecimento universal – pela introdução dos paradigmas – já devidamente especificados na redução temática. Se organizaria, então, didaticamente e de forma problematizadora o conteúdo de estudo da unidade, relacionado e aplicado à situação significativa envolvida no tema gerador. Denominamos este momento de Organização do Conhecimento, no sentido em que nele seriam abordados os paradigmas científicos”.

Neste, o conhecimento necessário para a compreensão crítica da problematização inicial será privilegiado pelo educador enfatizando abordagens conceituais e relacionais, orientando na apreensão de outras concepções para as situações iniciais. Reforço a importância da abordagem de conhecimentos sistematizados escolhidos em função da síntese da problematização anterior, privilegiando os aspectos processuais a partir da história e dos contextos socioculturais de construção do conhecimento produzido e sistematizado.¹⁷¹

Estamos, assim, percorrendo a rede temática, construindo as relações por ela explicitadas, orientados pelas questões geradoras. A caracterização das necessidades e dos conflitos inicialmente abordados no momento de Estudo da Realidade como contradições sociais é o indicativo da transformação conceptual almejada. Para Freire, ([1969] 1992a, p.91):

“A etapa descritiva é (...) o da cisão da totalidade ‘ad-mirada’. (...) Esta cisão, na qual não termina o ato de apreensão da totalidade, é uma espécie de movimento no qual o sujeito se comporta como se estivesse olhando a realidade de dentro. (...) o sujeito, com outros sujeitos, volta à ‘ad-miração’ anterior, em que abarca a situação codificada em sua totalidade. (...) Deste modo, prepara-se a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária. (...) Na medida em que esta percepção crítica se aprofunda, e em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade, instala-se finalmente o (...) momento da descodificação”.

Daí, também, a importância do resgate epistemológico e crítico dos conceitos supradisciplinares (Angotti, 1991), como categorias organizacionais das análises articuladas interdisciplinares. Neste momento explicitam-se as tensões entre filosofias e histórias dos conhecimentos elaborados. As possibilidades reais a partir da

¹⁷¹ Consultar Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 446 e seguintes).

problemática enfocada balizarão a pertinência dos recortes selecionados. Para tanto, é mais importante priorizar a apreensão dos conceitos analíticos das áreas do conhecimento que informações fragmentadas sobre os objetos. Ao serem apreendidos, atuam como recursos conceituais transponíveis para diferentes situações da realidade, propiciando totalizações e extrapolações, na passagem ao qualitativo a partir de sucessivas quantificações. Cabem as considerações de Freire ([1968] 1988, p. 100):

“A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada”.

Na preparação de atividades para sala de aula, algumas questões podem auxiliar na escolha do conhecimento sistematizado significativo e, metodologicamente, orientar a teorização em curso. Quais são os argumentos e explicações para o problema abordado pela comunidade e pelos educandos? Por que não concordo com essa visão? Que conhecimentos detenho e que relações estabeleço com outros aspectos da organização social que me permitem uma visão diferenciada do problema? Em que medida são esses conhecimentos pertinentes ao contexto em estudo? Que critérios utilizar para delimitá-lo?

Zemelman (1992, p.202) fornece alguns indicativos para essa teorização:

“Este é o sentido de afirmar que a articulação implica pensar na função de contextos especificadores, que não são o reflexo particular de um universo teórico, mas critérios mais capazes de delimitar a base objetiva a partir da qual se possa teorizar. (...) Por isso a dialética, como estrutura da racionalidade científica, reconhece como função a delimitação do campo das opções teóricas, o que significa que qualquer intenção de atribuir conteúdos (interpretação) fica subordinada a esta delimitação com base em inclusões que contenham possíveis alternativas teóricas; quer dizer, pelo raciocínio de várias especificações teóricas, segundo a natureza do problema inicial que sirva de eixo à reconstrução articulada”.¹⁷²

Mas, ainda, que compromisso essa teorização necessariamente precisa assumir? É uma exigência epistemológica e política que esse processo pedagógico adote um

¹⁷² Tradução livre a partir do original.

posicionamento metodológico com início sempre na observação e análise ético-crítica do fenômeno concreto, evitando generalizações prematuras e respostas prontas e amplas. A esse respeito, Dussel ([1998] 2000, p 454) adverte:

“(…) Seria então necessário elaborar toda uma epistemologia pluralista, plástica, flexível, que saiba analisar a complexa coexistência de múltiplos programas científicos funcionais e/ou críticos ‘dentro’ e ‘em confronto com’ os sistemas sócio-históricos existentes. Cabe destacar que os programas progressivos críticos, que descobrem ‘novos’ fatos a partir de ‘novas’ teorias, são os considerados na história da ciência como as inovações que se deve levar em conta como marcos nesse processo diacrônico”.

Esses posicionamentos orientam a apreensão sistematizada da realidade local, sugerindo novas visões e explicações, a partir do estabelecimento de relações críticas entre aspectos da organização social, em suas diferentes dimensões de análise conceitual articulada, propiciando aos educandos realizar a escolha dos conhecimentos mais pertinentes para transformá-la. Retomemos as contribuições de Zemelman (1992, p.201):

“A essência da questão está em pensar os conceitos, antes de tudo, como organizadores da relação com a realidade e, uma vez delimitada a realidade como campo de objetos possíveis, destacar as opções de explicações teóricas. A teoria reveste-se, deste modo, de um caráter aberto, já que é determinada pela configuração problemática que pode transcendê-la. Quando a teoria é utilizada nessa função delimitadora (ou epistemológica), denominamos os conceitos como ordenadores. Os conceitos ordenadores situam o teórico geral por uma exigência epistemológica geral, isto é, estabelecem uma relação de possibilidade entre os conceitos e avançam na especificação de seus conteúdos mediante a reconstrução da articulação. (...) quando pensados articuladamente, os conceitos são a base para determinar opções teóricas em virtude de sua capacidade para encaminhar relações possíveis, que se constituem no interior do marco no qual se configura a hierarquia de determinações que é função do recorte definido pelo tempo e nível da totalidade”.¹⁷³

Se até o momento o movimento privilegiou a desconstrução e a denúncia, cabe agora planejar a reconstrução da realidade que a conscientização anuncia. Esse movimento de conscientização é revelador do que Vázquez ([1967] 1990, p. 185) sinteticamente explicita:

“Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

¹⁷³ Tradução livre a partir do original.

A Aplicação do Conhecimento (AC) é o momento da práxis por excelência, em que se busca retornar às questões inicialmente problematizadas, reavaliando-as e extrapolando-as no sentido da superação. Caracteriza-o assim Delizoicov (1991, p. 184):

“Como o conteúdo estabelecido pela unidade tem universalidade, ele seria útil não apenas para a interpretação da situação inicialmente escolhida. Assim, num outro momento deveria de forma organizada e sistematicamente ser aplicado em outras situações já não mais necessariamente ligadas ao imediatismo do cotidiano. Deveríamos buscar a generalização uma vez que com o conteúdo desenvolvido é possível interpretar uma grande diversidade de fenômenos e situações. Denominamos este momento de Aplicação do Conhecimento, no sentido de transcender o uso do conhecimento para outras situações que não a inicial”.

É a intervenção transformadora na realidade concreta, a síntese do diálogo entre as diferentes visões de mundo que, por um lado, concretiza o processo problematizador de apreensão e construção analítica do real e, por outro, suscita novas problematizações a serem abordadas.¹⁷⁴ Algumas questões podem orientar o sentido das problematizações desencadeadas neste momento de Aplicação do Conhecimento. Quais as conseqüências de continuar atuando na realidade da mesma forma exposta nas falas significativas inicialmente abordadas? Como explico essa realidade a partir da análise realizada? Considerando os conhecimentos apreendidos, que práticas sociais seriam condizentes com essa forma de conceber a realidade? Quem são os agentes da transformação? Como realizá-la? Que outras situações do real poderiam sofrer a mesma análise e modificações?

Portanto, podemos afirmar que não basta a contemplação da realidade, a indiferença da constatação e da explicação apartada de seus fenômenos, é preciso transformá-la. Estamos, evidentemente, parafraseando a 11ª Tese sobre Feuerbach de Marx para a dimensão pedagógica.¹⁷⁵ Assim, o momento de Aplicação do Conhecimento corresponde à perspectiva de disponibilizar o conhecimento aos cidadãos para o planejamento de ações que, no campo das possibilidades concretas, modifiquem a realidade local¹⁷⁶. A esse respeito, Dussel ([1998] 2000, p. 274) faz as seguintes ponderações:

¹⁷⁴ “Ao aceitar o pressuposto de uma relação sujeito-sujeito-signo-significado-objeto, constante, intensa e complexa, não podemos aceitar a existência de conceitos e redes conceituais acabados: eles estariam sempre sujeitos a transformações, especialmente em situações de interação social.” Oliveira (1999, p. 62).

¹⁷⁵ “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo.” Karl MARX e Friedrich ENGELS ([1845] 1984, p. 111).

¹⁷⁶ Consultar Apêndice, p. 399 – 401.

“O ‘poder-fazer’ é na mediação uma condição de possibilidade da realização do ato, mas não é um critério intrinsecamente ético; é um mero critério de factibilidade. (...) O facticamente possível, a partir do marco ético, deve ser ‘sustentável’ no longo prazo da reprodução e crescimento da vida humana. (...) Para que o ‘poder-fazer’ seja uma condição de mediação ética, a razão instrumental-estratégica deve ser ordenada aos fins (materiais e formais universais) e valores (culturais) colocados pela razão prático-material, ético-originária e discursiva, que demarca o mero ‘poder-fazer’ dentro do que é eticamente ‘permitido’ ou ‘deve-ser-feito’ — o que permite a reprodução e o desenvolvimento da vida do sujeito humano enquanto participante livre atuando em simetria. Mas este ‘permitir’ ou ‘obrigar’ como dever não dependem só de meros juízos de valor com validade cultural (...), mas também respondem a princípios universais materiais de verdade prática e formais de validade moral: enunciados normativos que se fundam em ‘juízos de fato’ concretos sobre os fins — que subsumem os ‘juízos de fato’ formais (meio-fim) da razão instrumental e os julgam como mediações para a vida humana. Um enunciado de factibilidade, de eficácia, que responde ao cálculo meio-fim (juízo de fato formal) tem a pretensão de ser realizável a partir do horizonte da escassez; um enunciado normativo de factibilidade ética tem a pretensão de ser realizável técnico-economicamente com verdade prática e validade intersubjetiva”.

É importante ressaltar que, por se tratar de um momento intervencionista, de anúncio de proposições para a ação coletiva, seu planejamento e organização pedagógica precisam priorizar problematizações mais flexíveis e abertas do que aquelas sistematizadas nos dois momentos anteriores, para, como síntese, garantir a participação consciente e diversificada de educandos e educadores como agentes efetivos da transformação a partir de suas práticas produtivas, criadoras e sociais (Severino, [1992] 1994, p.26). Nesse sentido, afirma Freire ([1969] 1992a, p. 91):

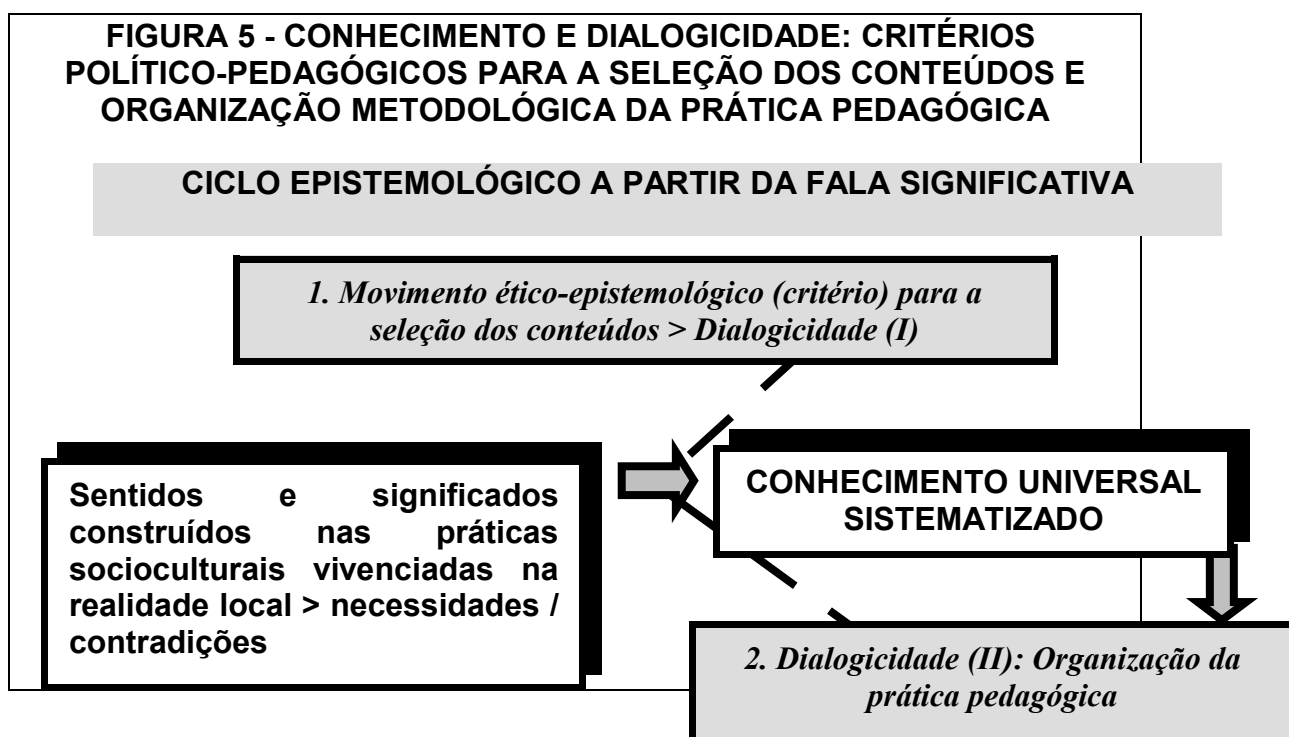
“Neste (...) momento, o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta. (...) Todos esses passos aqui mencionados, entre os quais não há separação aparentemente rígida que a sua descrição sugere, formam parte do processo da conscientização, do qual resulta que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade”.

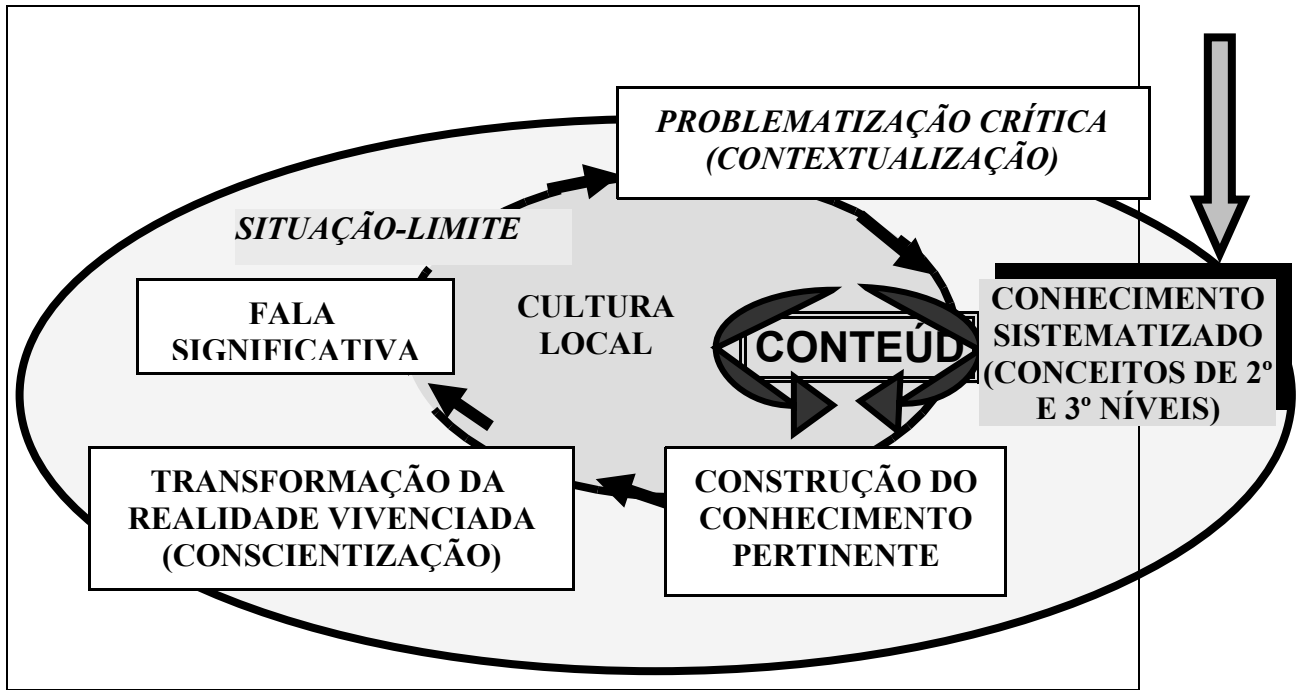
Em síntese, podemos afirmar que a problematização dialética é vivenciada, tanto nos três momentos pedagógicos, quanto em cada um deles, privilegiando-se sempre o trabalho coletivo, processos e totalizações, com o objetivo de re-significar as necessidades individuais, os conflitos particularizados, os produtos fragmentados da realidade sociocultural, traduzindo-a em uma trama de contradições passíveis de mudanças. Desta forma, compreendo o ato de planejar práticas pedagógicas como uma

ação político-pedagógica crítica e coletiva que, concebida como práxis, necessariamente demanda uma organização metodológica teórico-prática coerente com os compromissos éticos e políticos dos sujeitos envolvidos. A esse respeito se pronuncia Dussel ([1998] 2000, p. 469):

“O formulado como critério (‘é’) permite agora que fundemos o princípio normativo (‘deve ser’): aquele que age ético-criticamente deve (acha-se ‘obrigado’ deonticamente por responsabilidade) participar (na qualidade de vítima ou articulado como intelectual orgânico’ a ela) em uma comunidade de comunicação de vítimas que, tendo sido excluídas, se reconhecem como sujeitos éticos, como o outro enquanto outro que o sistema dominante, aceitando simetricamente sempre para fundamentar a validade crítica dos acordos a argumentação racional, motivados por uma pulsão solidário-alterativa criadora. Toda crítica ou projeto alternativo deve ser então consequência do consenso crítico discursivo dessa comunidade simétrica de vítimas, alcançando assim validade intersubjetiva crítica. A partir desta intersubjetividade crítica, posteriormente, a comunidade se deverá dedicar a: 1) ‘interpretar’, ‘compreender’ ou ‘explicar’ as ‘causas’ materiais, formais ou instrumentais da ‘negatividade’ dessas vítimas, e 2) ‘desenvolver’ criticamente as alternativas materiais, formais e instrumentais ‘positivas’ da utopia e projeto possíveis. Este processo comunitário da ‘consciência crítico-ética’ é cumprido antes que ninguém pela própria subjetividade da vítima (...) a partir do horizonte intersubjetivo das vítimas, do sujeito histórico-social, do próprio povo oprimido e/ou excluído”.

A Figura 5 apresenta uma síntese dos diferentes níveis da dialogicidade de Freire (1968) que fundamentam os critérios político-epistemológicos para a seleção dos conteúdos a partir das falas significativas.





Por último, tratemos do momento de reorientar e reorganizar, metodologicamente, as atividades e programações propostas nos momentos anteriores, nos sentidos horizontais (ao longo dos meses de uma mesma série ou ano do ciclo), e vertical (ao longo das séries ou anos dos ciclos), no sentido de torná-las coerentes com a dialogicidade almejada.¹⁷⁷ Para tanto, é fundamental problematizar. Que modificações nas seqüências programáticas poderiam facilitar a viabilização de um diálogo orgânico entre os envolvidos? Seria possível reordenar as atividades programáticas a partir dos três momentos pedagógicos? Como sistematizar essas práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares? Que perspectiva ética e política apresenta a prática curricular que estamos construindo? Com quem e com o quê ela está comprometida?

Fundamentalmente, o que se pretende neste momento é que os educadores ordenem as programações a partir da mesma perspectiva metodológica utilizada para a preparação das atividades de sala de aula. Assim, podemos pensar em momentos programáticos iniciais de Estudo de Realidade em que as práticas pedagógicas desenvolvidas têm como meta mais o resgate dos conhecimentos e das concepções dos alunos do que o contato com os conhecimentos sistematizados selecionados pertinentes aos temas a serem abordados. Portanto, embora cada atividade de sala de aula esteja organizada a partir dos três momentos, as primeiras aulas da programação teriam, como um todo, mais o caráter de problematização inicial e, paulatinamente, demandariam semanas ou meses de atividades com ênfase à Organização do Conhecimento para, nos momentos programáticos finais, propiciar momentos de síntese, ou seja, de Aplicação do Conhecimento. Delizoicov (1991, p. 184) apresenta a seguinte síntese relacional entre os momentos pedagógicos:

“Dialeticamente envolveria os três momentos pedagógicos e em cada um deles, como que ‘embutidos’, momentos com as mesmas características, organizando e aplicando os conhecimentos – o vulgar e o universal sistematizado – envolvidos em suas distintas dimensões. A intenção é garantir a presença constante de análises e sínteses dos conhecimentos em discussão, através do processo dialógico contido na ‘fala do outro’ e na ‘fala do coordenador’, na do educando-educador, e na educador-educando. A expectativa era que, qualitativamente, cada um dos momentos fosse diferente, propiciando num crescente, de um lado, apropriação do conteúdo programático pelo educando e, do outro, o seu

¹⁷⁷ Muitas vezes, para facilitar o rearranjo programático, são elaboradas questões específicas para as diferentes disciplinas - denominadas Questões Geradoras das Áreas do Conhecimento. O que caracteriza é a possibilidade de orientar as abordagens específicas a partir das falas significativas e temas / contratemas geradores em estudo. Carlos A. TORRES et alii (2002, p. 137 e seguintes) discute muitos desses momentos de sistematização e práticas pedagógicas construídas durante a implementação do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador pela SME/SP, no período de 1990 a 1992.

uso e aproximação de situações reais vividas por ele. Sistemáticamente assim se procederia durante as atividades educativas. Uma dinâmica que partindo do concreto, no real vivido, a ele retorna, mas como ‘outro’ concreto, na medida em que entre o ‘primeiro’ e o ‘segundo’ concreto, se estaria garantindo a abstração necessária para sua reinterpretação, via conhecimentos científicos selecionados constituídos em conteúdos programáticos escolares”.

Para tanto, o grupo de educadores retoma a proposta programática anteriormente realizada e reavalia, segundo as especificidades das áreas do conhecimento, a seqüência das relações que pretendem contemplar em suas programações, os respectivos recortes do conhecimento sistematizado significativo que vão consubstanciar tais relações e, conseqüentemente, as atividades em sala de aula. A organização metodológica e a seqüência programática, concretizadas na preparação das atividades, procuram sempre estabelecer o diálogo entre os conhecimentos a partir dos três momentos pedagógicos, articulando os momentos de Aplicação do Conhecimento de uma atividade com os de Estudo da Realidade da subseqüente.

Delineada a seqüência e a sistematização metodológica das programações, busca-se perceber as necessidades do estabelecimento de relações interdisciplinares, promovendo discussões sobre como a programação coletiva pode articular análises de falas comuns nas várias relações da rede temática, contemplar conceitos supradisciplinares correspondentes ou complementares, organizar momentos comuns de Estudo da Realidade e de Aplicação do Conhecimento, evitando assim, a fragmentação das abordagens, a sobreposição de problematizações e de atividades e a redundância pedagógica em relação às análises que serão realizadas com os educandos.¹⁷⁸

Por último, é necessário avaliar toda a organização programática proposta a partir das questões geradoras gerais e das áreas do conhecimento anteriormente construídas. Esse procedimento possibilita ao grupo analisar se o processo não foi desvirtuado em seus propósitos iniciais – recaindo em tópicos programáticos tradicionais – e a argumentação participativa de educadores externos sobre a coerência interna da proposta de uma área

¹⁷⁸ Em muitas escolas o grupo optou por fazer os momentos de Estudo da Realidade e de Aplicação do Conhecimento programáticos de forma integrada, evitando, por um lado, a redundância das atividades e, por outro, propiciando aos educandos a vivência de práticas interdisciplinares concretas, que evidenciassem a necessidade da articulação das áreas do conhecimento para a análise crítica da realidade.

específica. A qualidade da prática pedagógica que se pretende implementar depende muito da riqueza dos diálogos neste momento.

Portanto, a partir da seleção de falas significativas coletadas junto à comunidade – problematizadas em suas diferentes dimensões, caracterizadas em suas necessidades reais, contextualizadas pela rede temática em suas contradições concretas e metodologicamente organizadas em atividades dialógicas – chega-se à sistematização programática, cabendo agora, portanto, a caracterização e apreensão conscientes dos princípios e pressupostos curriculares vivenciados, bem como a organização do tempo / espaço escolares na perspectiva de ordenar no cotidiano a implementação do projeto pedagógico.¹⁷⁹ Pois, como observa Lima (2000, p. 37), a respeito do posicionamento de Freire, ao longo de suas obras:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra’, mas, posteriormente, a leitura da palavra não dispensa, antes exige, a leitura crítica e continuada do mundo, por forma a transformá-lo, também através da tomada da palavra, pois ‘mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo’ (Freire, [1996] 1997, p. 68). Por isso a organização democrática necessita de ser falada, vivida e afirmada na ação, tal como a democracia em geral (...) Este direito à pronúncia do mundo envolve a organização como locus de produção de discursos, de regras, de orientações e ações, em direção à autonomia e à substantividade democrática; é por isso incompatível com atitudes dogmáticas e com práticas elitistas e autoritárias, mesmo de quem, na escola, no sindicato ou na comunidade, ‘julgando-se dono da verdade revolucionária, transforma as classes populares em mera incidência de suas palavras de ordem’ (Freire, [1993] 1995d, p. 64), ao estilo tipicamente bancário, de enchimento da consciência vazia do outro a partir da pretensa consciência plena do militante dogmático (Freire, [1996] 1997, p. 116)”.

Cabe, ainda, resgatar, em Horkheimer (apud Assoun, [1987] 1991, p. 88), que o papel ético-crítico e histórico da teoria crítica orientando essa práxis curricular, apresenta como princípio,

“(...) ‘TENTAR FAZER E REALIZAR O QUE CONSIDERAMOS VERDADEIRO E BOM’. (...) ‘SER PESSIMISTA TEÓRICO E OTIMISTA PRÁTICO’. DIZER ‘APESAR DE TUDO’, TANTO CONTRA A HISTÓRIA COMO EM NOME DA HISTÓRIA VERDADEIRA, TAL É A ÚLTIMA PALAVRA CRÍTICA DA HISTÓRIA – COM O

¹⁷⁹ Os quadros ...a ... procuram sistematizar essas discussões sobre a organização metodológica do diálogo nas atividades de sala de aula. Os quadros ... e ... apresentam como, a partir da problematização das falas significativas, é possível selecionar conhecimentos sistematizados pertinentes aos conflitos observados. Exemplos de práticas para sala de aula, organizadas a partir dos três momentos, são apresentadas subsequentemente.

RECONHECIMENTO DA NECESSIDADE DE UM PONTO DE VISTA
DE 'DÍVIDA PARA COM A HUMANIDADE'".

A Figura 6 procura sintetizar a leitura realizada na construção do currículo popular crítico a partir de Freire ([1968] 1988, capítulo III).

FIGURA 6 - ORGANIZAÇÃO DA PRÁXIS LIBERTADORA (FREIRE, 1968)



“Se tudo isso for assim, o exercício comunitário da razão crítico-discursiva terá duas tarefas prioritárias: a) a crítica científica da eticidade vigente (seja norma, ato, instituição ou sistema), como o momento negativo ou de razão crítica des-constructiva (recordando que há também des-construção não-crítica, como o simples desandar, desarmar ou destruir do discurso para descobrir o ‘sentido’, mas não para ‘criticar’ a não-verdade, a não-validade, a não-eficácia éticas do vigente). É o momento da ‘crítica’ científica de Freud, de Freire ou de Marx. E b) a projeção criativa, por meio da razão crítica utópico-constructiva (...), que é a função crítica em seu momento positivo, que antecipa expressamente aquilo que há anos chamamos, de maneira precisa, ‘pro-jeto de libertação’. É o ‘anúncio’ de Freire ou a ‘utopia’ da esperança de Ernst Bloch” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 473).

Considera-se pertinente, neste momento, buscar trazer à luz os princípios e pressupostos que orientam o novo fazer prático, propondo um distanciamento político-epistemológico que permita indagar aos agentes da prática como, na práxis, se compreendem sujeitos. Nesse sentido, uma auto-reflexão coletiva deve avaliar se ocorreram efetivamente as transformações desejadas no processo curricular em desenvolvimento. Que diferenças observamos nessa forma de planejar e implementar a prática em relação àquela anteriormente vivenciada? A prática educativa implementada pode ser considerada crítica? Por quê? Qual era o ponto de partida na proposta anterior e qual é o de agora? Quem são os agentes do processo? Como intensificar a participação dos diferentes segmentos? Que concepção de conhecimento, de conteúdo e de metodologia embasa o novo fazer? Como o cotidiano escolar pode ser reorganizado para a implementação do projeto? São, ainda, atuais e relevantes as considerações de Freire ([1968] 1978a, p.141 e 142):

“Creio que um dos mais sérios problemas que pode enfrentar um partido revolucionário na capacitação de seus quadros de militantes está em como superar a distância entre a opção revolucionária verbalizada pelos militantes e sua prática nem sempre realmente revolucionária. A ideologia pequeno-burguesa que os ‘atravessou’, em sua condição de classe, interfere no que deveria ser a sua prática revolucionária, que se torna assim contraditória de sua expressão verbal. Neste sentido é que seus erros metodológicos são, no fundo, de procedência ideológica. Na medida, por exemplo, em que ‘guardam’ em si o mito da ‘incapacidade natural’ das massas populares, sua tendência é descrever delas, é recusar o diálogo com elas e sentir-se como seus exclusivos educadores. Desta forma, não fazem outra coisa senão cair na dicotomia, típica de uma sociedade de classes, entre ensinar e aprender, em que a classe dominante ‘ensina’ e a classe dominada ‘aprende’. (...) A ação político-revolucionária não pode repetir a ação político-dominadora. Antagônicas nos seus objetivos, se antagonizam nos seus métodos, como no uso que fazem das ajudas de que se servem”.

Evidentemente, esse processo de conscientização se dá a partir de reflexões que gradualmente modificam concepções e práticas. Não há nenhum acontecimento fundador, extraordinário, arrebatador e mágico que revele alguma verdade pedagógica cabalística. O processo exige compromisso cotidiano e diário com a transformação, com processos críticos de avaliação interna da rotina escolar, com o constante distanciar-se da prática para retomá-la de forma diferente.¹⁸⁰ Para tanto, é fundamental que a escola, paulatinamente, reorganize seus tempos / espaços, suas reuniões pedagógicas, as pautas

¹⁸⁰ Sobre as orientações para a sistematização da avaliação institucional escolar, consultar António NÓVOA ([1992] 1995b, p. 37 e 38).

e critérios dos conselhos escolares, as prioridades – agora pedagógico-administrativas – de sua rotina. Tais transformações suscitam, ao longo do tempo, modificações correspondentes nas discussões e comentários nos intervalos de aula, na linguagem e na comunicação realizada entre educadores e educandos, ou seja, vai se dando a construção ordinária de um novo senso comum. Pois, como observa Lima (2000, p. 28) a respeito da proposta político-pedagógica de Paulo Freire:

“Um trabalho que toma como elemento central a crítica radical aos fenômenos de dominação não podia ignorar as dimensões organizacionais, pois essa crítica teria que revelar como a organização é aí instrumento essencial de perpetuação e de reprodução de um poder; e ao procurar combatê-lo, seria impossível não considerar a necessidade de construir novas formas de organização e distintos modos de gestão, substantivamente democráticos e autônomos, discutindo objetivos, lideranças, estratégias, etc., abrindo-se a ações transformadoras”.

Assim, passaremos a discutir alguns aspectos que precisam ser considerados na organização ética da trama político-prática da escola para propiciar a implementação da proposta de reorientação curricular.

É fundamental perceber que é a consciência curricular dos educadores que possibilita o processo de superação da dicotomia entre teoria e prática. Essa superação não está na teoria, mas sim na possibilidade de organizar a prática a partir da consciência teórica necessária. Sistematizar a prática é devolver a quem de direito a autoria da prática curricular, organizando a resistência à submissão do currículo socioculturalmente opressor. São relevantes as considerações de Dussel ([1998] 2000, p. 467):

“O critério formal procedimental crítico é um critério de validade, de participação intersubjetiva dos excluídos em uma nova comunidade de comunicação das vítimas. Trata-se da validade da criticidade ética como tal. E o momento em que se efetua o acordo crítico (...) acerca de um juízo de fato ou enunciado descritivo (...), com nova validade intersubjetiva para as vítimas. A aceitabilidade desse acordo crítico tem por pressuposto a comum ‘experiência’ do sofrimento do ‘não-poder-viver’. Esse acordo crítico consiste negativamente em um juízo sobre a não-validade (...) dos consensos da comunidade de comunicação hegemônica (...). É a partir do fato, descoberto só agora, da exclusão dos atingidos assimetricamente rechaçados, que o critério de invalidação (...) permite a nova construção da validade crítica, a partir da simetria da nova comunidade consensual. Essa consensualidade crítica como processo diacrônico é aquilo que se chama de conscientização: o dever progrediente da consciência ético-crítica, intersubjetivamente solidária, como exercício da razão discursivo-crítica, que comunitariamente aprende a argumentar (...) contra a argumentação dominante”.

Evidentemente, queremos modificar aspectos da cultura organizacional da escola, o que significa o enfrentamento de conflitos e obstáculos em diferentes dimensões, visíveis ou não, das práticas instituídas. Como observa Nóvoa ([1992] 1995b, p. 30),

“A cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Definidos numa perspectiva antropológica, esses elementos integram aspectos de ordem histórica, sociológica e psicológica. (...) é possível visualizar alguns elementos da cultura organizacional da escola, sistematizados numa zona de invisibilidade (bases conceptuais e pressupostos invisíveis como valores, crenças e ideologias) e numa zona de visibilidade (manifestações verbais e conceptuais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais)”.

Assim, a consciência da prática educativa vigente está no reconhecimento da tradição sociocultural da escola protagonista de intenções, de sentidos e de interesses ideológicos comprometidos com a hegemonia socialmente instituída (Apple, 1982). A naturalidade e a obviedade da rotina escolar previsível é a prática sociocultural da reificação. A sua ênfase reprodutivista faz tanto do educando quanto do educador exemplares imperfeitos de um modelo de ser humano e de sociedade preconcebidos.¹⁸¹

As dificuldades observadas na incapacidade de atingir esse suposto “modelo ideal” são sempre relacionadas a fatores alheios à prática implementada e às imperfeições e contingências das circunstâncias.¹⁸² Dessa forma, os sentidos e significados hegemônicos que fundamentam as práticas escolares preestabelecidas permanecem ocultos, obstruindo o distanciamento analítico e vedando olhares de perscrutação e de resistência ao movimento educacional cotidiano. É a perspectiva do paradigma do pólo “racional-burocrático” (Lima, 2001, p. 21) que cria a ilusão da estabilidade, da harmonia funcional da rotina previsível:

“[no modelo racional/burocrático] as organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente

¹⁸¹ A esse respeito, indaga-nos Enrique Dussel ([1998] 2000, p. 355): “Será que a reflexão filosófica poderá transcender para um além do originário horizonte grego? Uma Ética da Libertação com pretensão mundial deve primeiro ‘libertar’ a filosofia do helenocentrismo, ou não haverá filosofia mundial futura, no século XXI. Para falar como o Feuerbach de 1842, somos tentados a dizer que um dos Princípios da Filosofia Futura deveria ser o de não cair no heleno-germano - ou eurocentrismo, mas ter desde a origem uma perspectiva e um horizonte mundiais.”

¹⁸² Ver também Vitor H. PARO (1998, p 43).

identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional”.¹⁸³

Assim, na perspectiva ética, perde-se a dimensão de que

“A ‘autoconservação’ do sistema terminará por opor-se à reprodução da vida humana” (DUSSEL, [1998] 2000, tese 11, p. 636).

Portanto, torna-se fundamental compreendermos as relações socioculturais entre escola, comunidade e sociedade se quisermos desvelar os interesses e as necessidades que regem as intenções e os sentidos da prática educacional.

“A mera ‘interpretação’ é buscar o sentido a partir do ponto neutro de um observador não comprometido. A transformação começa pelo compromisso do observador na estrutura da ação: o primeiro momento é o assumir a própria responsabilidade da crítica. (...) Na arquitetura da Ética da Libertação deve-se analisar a consecução da responsabilidade ao ir cumprindo as orientações gerais e as exigências ‘transformadoras’ (de toda norma, ação, microestrutura, instituição, sistema de eticidade, em abstrato; e dos critérios e princípios para a ação, em concreto, empírica e cotidianamente) para que a vítima deixe de sê-lo, de maneira monológica e comunitária. A obrigação ética de ‘transformar’ a realidade que causa vítimas parte da perversidade de sua mera existência (é ‘mau’ que haja vítimas), de nossa responsabilidade pela realização da vida dessas vítimas, e do cumprimento do dever da crítica. A ‘transformação’ será depois possível e deverá efetuar-se em todos os momentos constitutivos do “bem” (materiais, formais e de factibilidade ética)” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 381).

A complexidade da prática curricular está permeada de interesses que se revelam na “tradição seletiva dos conhecimentos e conteúdos privilegiados, nas abordagens metodológicas legitimadas”, nas concepções que envolvem os mais diferentes momentos do processo de ensino/aprendizagem (Sacristán, [1991] 1998, p. 89). Só a crítica coletiva como forma de análise situacional / relacional da prática vivenciada, realizada pelos sujeitos envolvidos, é capaz de desvelar e de propiciar a formação de uma comunidade comprometida com a construção das transformações necessárias. Como observa Paro (1998, p. 47):

¹⁸³ Em sua obra Licínio C. Lima (2000, p. 38) comenta o posicionamento crítico de Freire também em relação aos aspectos organizacionais das instituições. Afirma: “Suas críticas ao historicismo, à lei de bronze da(s) oligarquia(s), ao poder de dominação das elites (tecnoestrutura ou militante sectário), à racionalidade técnico-burocrática e à administração autoritária, às visões reificadas de organização e às suas concepções mecanicistas e instrumentais, configuram uma abordagem que aproxima consideravelmente Paulo Freire (e em certos casos por antecipação) das teorias críticas das organizações — através da crítica às ideologias organizacionais, do relevo conferido à ação e às lutas políticas, à ação coletiva e comunicativa, às práticas reflexivas e emancipatórias (...) —, e especificamente das perspectivas dialéticas de análise organizacional (...), abrindo-se a possíveis diálogos, potencialmente profícuos e exploráveis no futuro, com certos modelos organizacionais analíticos de tipo político, e de tipo cultural e subjetivo, entre outros.”

“Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população”.

Essa organização coletiva e crítica do currículo comprometido com a criação de uma nova ordem sociocultural e econômica democrática precisa estar fundamentada em uma racionalidade emancipatória que, ao desinstrumentalizar a razão pragmática, humaniza na desconstrução / reconstrução problematizadora dos conhecimentos de uma realidade que também se humaniza. Ou seja, é a opção por uma “racionalidade emancipatória” (Giroux), pela crítica da e na ação.¹⁸⁴

“A racionalidade emancipatória (...) tem por objetivo criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apóia a ação a serviço da liberdade e do bem-estar individual. Esse modo de racionalidade é construído como a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento” (GIROUX, [1983] 1986, p. 249).

Essa concepção de currículo a partir da racionalidade emancipatória foi referência para o movimento de reorientação curricular em São Paulo, pois, como observa Saul (1998a, p. 154 e 155),

“Trabalhar com a racionalidade emancipatória significa, portanto, estabelecer uma relação dialética entre o conceito histórico-social-político e cultural e o currículo, como um todo. Construir / reformular / reorientar o currículo na perspectiva emancipatória requer antes de tudo uma nova compreensão do próprio currículo, uma consideração necessariamente mais abrangente do próprio conceito. (...) Portanto, conceber currículo sob a racionalidade emancipatória implica compreendê-lo não como um produto pronto, acabado, para ser consumido, mas como um processo em constante construção, que se faz e se refaz. (...) como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição de sua construção”.

¹⁸⁴ Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 558) caracteriza da seguinte forma a práxis da libertação: “(...) é a ação possível que transforma a realidade (subjetiva e social) tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas. A possibilidade de efetivamente libertar as vítimas é o critério sobre o qual se funda o princípio mais complexo desta ética - que subsume todos os outros princípios num nível mais concreto, complexo, real e crítico. O critério de transformação ético-crítico é um critério de factibilidade em referência às possibilidades de libertação da vítima ante os sistemas dominantes: a partir da existência da vítima como capacidade efetora (o ‘ser’, o dado) a realidade objetivo-sistêmica se manifesta como a oposição à sua plena realização (o ‘desenvolvimento’ da vida humana em geral). O sistema aparece como contradição, já que, pretendendo ser a mediação factível de reprodução da vida (como toda instituição), opera como a causa da negatividade do dito sujeito, de sua vida (manifestada na própria vítima)”.

Assim, no currículo concebido como práxis o conhecimento é significativo porque está a serviço do processo histórico de humanização (Freire 1980, p. 27), apreendido e pautado pela racionalidade crítica, problematizadora, não sendo concebido como um produto sociocultural naturalizado, carecendo da interpretação e reconstrução emancipatória dos envolvidos, pois produtos e processos, conhecimentos e sujeitos são indissociáveis. Como observa Freire ([1991] 1995a, p. 44 e 45):

“Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. Seguindo o espírito de sua pergunta me parece importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido para poder ser aprendido pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos”.

A construção coletiva do currículo pela comunidade escolar é, portanto, compreendida como um processo de formação permanente que, ao resgatar o papel pedagógico dos agentes da prática, resgata obrigatoriamente os sujeitos socioculturais envolvidos, caracterizando-se como um processo de organização curricular de resistência do cidadão às práticas opressoras da sociedade. Assim,

“O sujeito da práxis da libertação é o sujeito vivo, necessitado, natural, e por isso cultural, em último termo a vítima, a comunidade das vítimas e os co-responsavelmente articulados a ela. O ‘lugar’ último, então, do discurso, do enunciado crítico, são as vítimas empíricas, cujas vidas estão em risco, descobertas no ‘diagrama’ do poder pela razão estratégica” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 530).¹⁸⁵

¹⁸⁵ E, ainda, na tese 17.13 (p.642), destaca o autor: “O princípio ético-crítico tem relação direta com o desenvolvimento da vida humana em geral e com a reprodução da vida das vítimas (e por isso com respeito aos instintos de autoconservação comunitária futura), como exigência de correção da mais-repressão que pode ser suicida para toda a comunidade. É progresso qualitativo ou desenvolvimento criador (...). É o momento ético por excelência. Transforma educativamente o superego conformando uma ‘sensibilidade’ aberta a novas exigências éticas da vida renovada. O superego é necessário, mas deve ser inovador e crítico, e não há outra possibilidade mais radical e concreta de criticidade do que assumir a responsabilidade com respeito às vítimas do próprio sistema ético”. (Dussel, [1998] 2000, p. 642).

Esse processo em busca da autonomia curricular, deve estar comprometido com a consciência organizativa do saber fazer coletivo dos educadores. Numa perspectiva emancipatória não há como resistir sem organizar; não há como intervir sem dialogar¹⁸⁶.

Como anteriormente mencionado, Saul (1993) apresenta os objetivos de uma reorientação curricular comprometida com esse processo de formação permanente desenvolvida pela SME/SP (1989 a 1992). Ainda, podemos destacar como a autonomia da escola está, nessa proposta de reorientação curricular, organicamente relacionada com o processo de formação dos educadores, pois, como observa Freire ([1991] 1995a, p. 80) em entrevista à Profª Ana Saul:

“Seis são os princípios básicos do programa de formação de educadores desta Secretaria: 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (...) Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação — reflexão — ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica”.

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser concebido como as práticas socioculturais coletivamente construídas pelos sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto concreto de realidade; fazem opções, planejam, organizam e desencadeiam fazeres, sempre comprometidos com uma determinada concepção de sociedade e de

¹⁸⁶ Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 551), ao diferenciar coação legítima de violência, afirma: “(...) a legitimidade deveria ser definida como a autovalidação comunitária que se outorga a uma ordem política (ou a outros sistemas práticos), a partir da capacidade empírica da dita ordem a) de reprodução e desenvolvimento da vida dos sujeitos (o material) e b) de participação intersubjetiva simétrica na tomada de decisões dos afetados (o formal), sendo tudo isso possibilitado c) por mediações instrumentais eficazes (a factibilidade), o que como resultado cria um consenso fundamental de aceitação da indicada ordem política (ou outras)”.

mundo. Coerentemente, o processo de ensino / aprendizagem decorrente dessa forma dialética de conceber a prática curricular deve se basear na interação dialógica entre os diferentes sujeitos envolvidos – mediados pelos seus saberes e discursos –, em busca de compreensões e de intervenções críticas sobre uma realidade concreta que requer transformações. Constroem conhecimentos significativos, planejam, avaliam e realizam ações.

Esse compromisso educacional com o desenvolvimento de uma consciência crítica, com a participação dos envolvidos – concebidos como sujeitos históricos e agentes efetivos do processo de transformação e reconstrução das práticas educativas e socioculturais – filia essa proposta à Educação Popular (Brandão, 1980, p.21-31), cujos fundamentos, pressupostos e princípios metodológicos encontram-se descritos por Borda ([1981] 1990, p. 43-56).

Portanto, o educador, como sujeito de sua prática, constrói conhecimentos e refaz sua prática no processo de reorientação curricular. Assim, “trabalho coletivo”, “partir da realidade do aluno”, “conhecimento significativo”, “interdisciplinaridade”, “educação para a cidadania”, etc., deixam de ser jargões vazios do discurso; são re-significados, ganhando o sentido concreto com o fazer crítico. Para tanto, a organização do novo currículo deve ser o critério balizador de todas as ações que ocorrem no interior da escola, envolvendo avaliações periódicas; acompanhamento coletivo e reajustes da rede temática, das programações e das práticas pedagógicas. Ou seja, a prática vivenciada precisa retroagir sobre o planejado, estabelecendo no cotidiano escolar diferentes instâncias de discussão coletiva no sentido de refletir e reordenar o plano de ação a partir das dificuldades que emergem da prática¹⁸⁷.

À luz de Popkewitz ([1991] 1997a, p. 37), poderíamos considerar o movimento de construção curricular, pela leitura e intervenção críticas da realidade pelos sujeitos nela inseridos, não só como uma forma de reorganizar o planejamento pedagógico, mas também como a problematização de um contexto educacional complexo e também relacional, no sentido de tornar claros os limites de validade de uma determinada epistemologia social, que demanda mudanças na construção de suas práticas educativas.

Nessa dinâmica curricular o objetivo de construir currículos coletivamente a partir da proposta interdisciplinar, via temas geradores, é transformar o espaço social escolar, construir as unidades e os

¹⁸⁷ Consultar Apêndice, p. 402.

consensos possíveis, refletindo sua diversidade. É conceber a prática educativa como uma construção de totalizações praxiológicas, uma prática social e histórica, interface antropológica entre distintas teias de significados, detentora de uma cultura que possui especificidades, substanciadas em uma epistemologia social constituída de momentos - continuidades e revoluções - , intencional e comprometida com determinadas visões de homem e de mundo, e com diferentes interesses sociais, econômicos, étnicos e de gênero e, por conseguinte, passível de mudanças a partir da análise de seus conflitos e contradições e da ação de seus sujeitos históricos. Trata-se, portanto, de uma formação político-pedagógica em processo – ou uma meta-formação teórica –, a partir da prática de refletir sobre os valores que fundamentam essa prática, e “autocriticando” um fazer em permanente reconstrução¹⁸⁸. Essa postura ético-crítica leva Giroux ([1983] 1986, p. 30 e 31) a afirmar sobre o posicionamento da Escola de Frankfurt em relação à ciência:

“(...) a supressão da ética na racionalidade positivista elimina a possibilidade de autocrítica, ou, mais especificamente, de questionamento de sua própria estrutura normativa. Os fatos ficam superados dos valores, a objetividade solapa a crítica, e a noção de que a essência e a aparência podem não coincidir se perde na visão positivista de mundo. (...) Funcionando dentro de um contexto operacional livre de compromissos éticos, o positivismo aliava-se ao imediato e ‘celebrava’ o mundo dos ‘fatos’. (...) As questões a respeito da gênese, desenvolvimento, e natureza normativa dos sistemas conceituais que selecionam, organizam e definem os fatos parecem estar fora da preocupação da racionalidade positivista”.

A autocrítica contextualizada é, portanto, o posicionamento ético e epistemológico que deve fundamentar os educadores que atuam de forma crítica na organização do espaço escolar, constituindo novo bloco histórico gramsciano, pois, como destaca Freire ([1993] 1998b, p. 106):

“(...) na formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre a nossa maneira de agir, sobre nossos valores”.

Assim, esse é também um processo de formação, embora muitas vezes seja dependente de distanciamentos e estranhamentos provocados por animadores externos - equipes pedagógicas das secretarias da educação, por exemplo -, é um movimento eminentemente endógeno, pois parte de um plano de ação significativo para um determinado coletivo de educadores. Nesse

¹⁸⁸ Consultar Apêndice, p. 403 – 468, para analisar exemplos de redes temáticas, programações e atividades pedagógicas para sala de aula em diferentes níveis e modalidades de ensino.

sentido, o resgate histórico consciente das práticas educativas institucionais, revelando as contradições que as permeiam, pode auxiliar no esclarecimento do que seja significativo para a comunidade escolar, pois, como relata Seguíer (1976, p. 84):

“(…) a síntese das contradições mais aparentes permite descobrir quais são os movimentos que fundamentam a instituição e os fenômenos mais provisórios e superficiais. Nesse momento, o grupo começa a descobrir sua experiência e a fazer aparecer o que ela tem de mais significativo”.

Ao mesmo tempo, deve haver preocupação em desenvolver a autoconsciência da comunidade escolar sobre seus saberes, possibilitando a humanização das práticas e das relações, consubstanciando a autonomia coletiva. Isso é fundamental para devolver o prazer de saber fazer. Assim, devemos sempre acreditar no conhecimento do educador e desconfiar de sua concepção do que seja conhecimento. Essa deve ser uma preocupação epistemológica recorrente da construção curricular.

Ou, como salienta Nóvoa ([1992] 1995a, p. 17):

“(…) é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”.

Considerar a comunidade escolar capaz de construir criticamente seu currículo não é apenas uma resignação conjuntural, mas sim uma exigência político-filosófica na pedagogia emancipatória, no processo de reorientação curricular que devolva aos indivíduos a condição de sujeitos de sua prática, tão importante quanto a percepção das contradições institucionais, é reconhecer suas brechas criativas, seus avanços, suas iniciativas e invenções (Seguíer, 1976), ou seja, resgatar as “tendências utópicas disponíveis no processo social”, pois, a teoria crítica

“(…) não tem medo da utopia, com a qual se denuncia a nova ordem [positivista]. Se a verdade não é realizável no interior da nova ordem existente, então de todo modo ela assume para esta o caráter de uma mera utopia. Tal transcendência não fala contra, mas a favor da verdade. O elemento utópico foi durante longo tempo na filosofia o único elemento de progresso: assim foi com a construção do melhor estado, do mais alto prazer, da felicidade completa, da paz perpétua. A teimosia que advém do apego à verdade contra toda evidência cedeu lugar hoje na filosofia ao capricho e ao oportunismo sem peias. Na teoria crítica, a

teimosia é mantida como qualidade autêntica do pensamento filosófico” (MARCUSE, 1937, apud Nobre, 1998, p. 154).¹⁸⁹

No mesmo sentido, a utopia em Freire ganha o significado de conscientização, pois, para ele esta é um ir além da consciência, é uma ação crítica que denuncia, anunciando e reconstruindo a realidade, pois,

“A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (...) A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em ‘fator utópico’. (...) Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1980, p. 26 e 27).

Ainda em relação ao “caráter utópico” e crítico da conscientização, Freire ([1968] 1978a, p. 82) afirma:

“O caráter utópico da ação cultural para a libertação a distingue da outra forma de ação.(...) Na ação cultural problematizante (...) a realidade anunciada é o projeto histórico a ser concretizado pelas classes dominadas, em cujo processo a consciência semi-intransitiva como a ingênua são sobrepassadas pela consciência crítica – ‘máximo de consciência possível’. (...) O exercício desta criticidade não se esgota, por outro lado, quando o anúncio se faz concretude. Ele se torna, ao contrário, absolutamente indispensável à difícil tarefa de construção da sociedade socialista. (...) Assim, a ação cultural para a libertação, que caracterizou o movimento que lutou pela realização do anúncio, deve transformar-se em revolução cultural”.

Portanto, as utopias conscientizadoras – denúncias - estão comprometidas com a transformação cultural para a construção da verdade democrática – anúncio -, mesmo considerando todos os obstáculos e limites observados na complexidade da prática educativa (Sacristán, [1992] 1995, p. 89) de estabelecer regularidades temporárias e controles nas atividades, condições de trabalho que pouco propiciam a reflexão mesmo nos momentos de formação, dificuldades para o compartilhamento de conhecimentos entre os educadores em função da organização burocrática do tempo-espço escolar e sistema que seleciona, muitas vezes, profissionais menos propensos a atividades reflexivas.

¹⁸⁹ Ver também a análise do conceito de utopia na obra de Paulo Freire, em António NÓVOA (1998a, p. 177).

O desafio em vista é buscar maneiras práticas de superar a dicotomia tão freqüente entre os mundos pedagógico e administrativo da escola. Pois, como observa Lima (2000, p. 28) sobre a perspectiva de organização administrativa em Freire:

“Para Freire parece muito claro, (...) que toda a ação político-pedagógica pressupõe suporte organizativo e, por sua vez, ação administrativa, tal como, por seu turno, não pode deixar de conceber a ação administrativa como ação política; política e administração são inseparáveis, ao passo que a organização (como unidade social-formal e como ação de organizar), não podendo ser neutra (tal como a educação), jamais poderá ser entendida como meramente instrumental. As suas críticas às concepções mecanicistas, racionalistas e burocráticas de organização e de administração não são apenas derivadas do seu pensamento político-pedagógico, mas são também resultantes de sua longa experiência de direção e de suas intervenções de tipo administrativo”.

Assim, a organização convencional da escola é uma das dificuldades observadas. A proposta da construção coletiva do currículo crítico proporciona o desencadeamento de novos processos organizativos na escola. A desconstrução / reconstrução de sentidos, significados, valores, crenças e ideologias é, ao mesmo tempo, um desafio e um processo que envolve modificações físicas, administrativas e socioculturais dos tempos-espacos escolares.

“A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. (...) Mas nada disto se decide num vazio social, fora de redes complexas de poderes, que mergulham em fontes distintas de legitimidade. Por isso, há que se inventar formas diversificadas de parceria entre os vários atores sociais que intervêm na instituição escolar, investindo-se com um poder efetivo de regulação das atividades escolares de pilotagem dos projetos educativos” (NÓVOA, [1992] 1995b, p. 35 e 36).

O coletivo escolar passa a ser concebido como unidade sociocultural e organizacional para a formação emancipatória permanente dos educadores. Como interface entre as dimensões micro e macro do sistema educacional – abordagem “meso”, na visão de Nóvoa ([1992] 1995b, p. 20) –, pode-se constituir como uma comunidade capaz de criar as condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa.

Portanto, reorganizar o currículo deve também ser uma forma de recriar a escola como espaço sociocultural comunitário, onde as práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias possam se arraigar. Como aponta Nóvoa ([1992] 1995b, p. 41):

“(...) trata-se de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem de dinâmicas de mudança”.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de opressão sociocultural e de alienação, seletivo e canalizador dos sentidos e significados hegemonicamente instituídos e inertes, para se tornar um espaço de construção coletiva da resistência instituidora e organizadora de práticas críticas e emancipatórias, comprometidas com uma nova ordem sociocultural e econômica, ética e democrática, um novo imaginário institucional radical instituinte de representações e de fazeres,¹⁹⁰ nos dizeres de Castoriadis ([1975] 1995, p. 414 e 415), pois,

“A instituição da sociedade é, cada vez mais, instituição de um magma de significações, que só é possível em e por sua instrumentação em duas instituições fundamentais que fazem ser uma organização identitária-conjuntista daquilo que é para a sociedade. A instituição instrumental do ‘legein’ é a instituição das condições identitárias-conjuntistas do representar / dizer social. A instituição instrumental do ‘teukhein’ é instituição das condições identitárias-conjuntistas do fazer social. As duas se implicam reciprocamente, (...) são objetivamente reflexivas, (...) As duas são ‘densas por todo lado’, no fazer e no representar / dizer social: ao lado de toda significação, de toda representação, de todo ato social encontramos sempre uma infinidade de elementos conjuntistas-identitários. As duas são criações absolutas do imaginário social. (...) mas o que lhe escapa [da sociedade instituída] é o enigma do mundo simplesmente, que está por trás do mundo comum social, como por-vir-a-ser, isto é, provisão inesgotável de alteridade, e como desafio irreduzível a toda significação estabelecida”.

É, portanto, pertinente salientar que toda prática curricular crítica envolve ações dialógicas criadoras, sentidos e significados construídos em transformações instituintes, opções éticas e políticas, diálogos problematizadores comprometidos com a mudança das situações desumanizadoras. E, como observa Clark e Holquist (1998, p. 233), sobre a importância do dialogismo em Bakhtin, para a análise semântica do discurso concreto, é fundamental destacar há sempre

¹⁹⁰ Ver também Rogério de A. CÓRDOVA (1994, p. 28).

“(...) o primado do diálogo sobre o monólogo e a incapacidade dos sistemas descritivos baseados em modelos lógicos de abarcar a variedade e a historicidade do significado”.

Em contrapartida, a perspectiva político-pedagógica que apregoa a epistemologia do individualismo sociocultural reforça e está comprometida com a ética do individualismo econômico. Como se posiciona Nóvoa ([1992] 1997, p. 31), ao enfatizar o papel ético-político do projeto pedagógico na formação inovadora dos educadores:

“Toda a formação encerra um projeto de ação. E transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outros passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto”.

Podemos conceber a escola como espaço que abriga várias vertentes culturais, sociais e econômicas, de luta, de resistência e de conflitos entre significados, de tensão entre conhecimentos e práticas contraditórias. Dessas tensões decorre um reordenamento constante dos significados, em função dos contextos analíticos e sociais, portanto, coletivos. É necessário que uma proposta curricular emancipatória, popular crítica, organize a prática pedagógica a partir da explicitação consciente de tais tensões e da decomposição dialógica da crítica à “pseudoconcreticidade” (Kosik, [1963] 1995) da realidade escolar. A avaliação dos limites dos significados instituídos pelos diferentes saberes históricos aponta para o desafio da reconstrução da epistemologia social. A unicidade social almejada deve estar embasada em princípios democráticos de acesso aos bens e na garantia da diversidade e do diálogo sociocultural arraigado na justiça social¹⁹¹. Como ressalta Dussel ([1998] 2000, p. 564):

“O ‘princípio-libertação’ formula explicitamente o momento deontológico ou o dever ético-crítico da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral. Este princípio subsume todos os princípios anteriores. Trata-se do dever de intervir criativamente no progresso qualitativo da história. O princípio obriga a cumprir por dever o critério já definido; quer dizer, é obrigatório para todo ser humano (...) transformar por desconstrução negativa e nova construção positiva as

¹⁹¹ Consultar Apêndice, p. 469 – 470.

normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, que produzem a negatividade da vítima”.

Toda a dinâmica vivenciada exige, portanto, a implementação de uma nova rotina escolar; o trabalho coletivo deve ser priorizado em tempos / espaços previamente estabelecidos. Como observa Dussel, ([1998] 2000, p. 567):

“(...) a práxis de libertação tenta o possível, o factível a partir das circunstâncias dadas, em favor das vítimas, (...) Na ação libertadora se procura transformar as normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas a partir das vítimas e para que estas vivam, e não porque sejam as instituições abstrata ou intrinsecamente perversas (como para o anarquista) ou sistemicamente justificadas (como para o conservador ou reformista)”.

Assim, a escola deve organizar-se para estabelecer momentos periódicos de reflexão e de reconstrução curricular a partir das dificuldades que a prática apresenta. Essas dificuldades se dão nos diferentes momentos organizativos e, após cada um deles, há necessidade de redefinir prioridades e ações. Nas escolas que tenho acompanhado, vários têm sido os momentos coletivos necessários para o constante replanejar da prática. Portanto, a existência de horários coletivos regulares envolvendo professores e equipe técnica, contando, em momentos específicos, com a participação da comunidade local e de assessores de diferentes áreas da equipe pedagógica, é uma exigência para tornar exequível a proposta de reorientação curricular, pois, como observa Pontual (2003, p. 117), a respeito da participação da juventude na esfera pública, também válidos para o envolvimento ativo de outros segmentos e grupos sociais no âmbito escolar,

“A política de diálogo e participação tem que ser a mais ampla para chegar no cotidiano, da relação do jovem com o poder público e com a cidade, o que, muitas vezes, não se expressa nos canais mais formatados e mais institucionalizados. (...) Não vale criar um canal de participação só para dizer que ele existe e não capacitar os atores para terem a possibilidade efetiva de propor e decidir juntos”.

Torna-se importante destacar que é o critério avaliativo ético-crítico da participação efetiva em busca de superar as situações de desumanização vivenciadas pela comunidade que busca perpassar todas as ações e as atividades desenvolvidas, como referência última para o razoamento das análises e proposições. Pois, como pondera Dussel ([1998] 2000, p. 572):

“Uma ética que tentasse julgar concretamente o conteúdo do sentido ético de uma ação de maneira certa e indubitável é impossível. (...) Ao

invés disso, tentamos dar os critérios e os princípios para fazer ações (a priori) e poder julgá-las como ‘boas’ (ou ‘más’) abstratamente, em princípio, em última instância por sua consequência mais importante, inevitável e evidente: por suas vítimas (a posteriori), e criticamente poder ser responsável e solidariamente reempreender de novo a tarefa de desenvolver a história, como progresso qualitativo humano, na reprodução da vida e da discursividade participativa dessas vítimas. Elas, empiricamente, permitem que descubramos a negatividade da natureza de nossas ações ou sistemas não intencionais dos quais de qualquer maneira somos responsáveis por suas consequências, e remediar esses efeitos fazendo avançar a história libertando essas nossas vítimas. A responsabilidade pelo outro vulnerável e sofrido transforma-se na ‘própria racionalidade da razão’; (...). Para isso é necessário um processo de libertação das vítimas como desenvolvimento da vida humana como satisfação de necessidades (...) e dos desejos (...), da história como progresso qualitativo da discursividade comunicativa, participativa e simétrica, como autonomia e liberdade”.

A sistematização de todos os momentos coletivos exige a organização da equipe técnica diretiva da escola em parceria com as equipes pedagógicas das secretarias de Educação. As reuniões precisam ser planejadas e organizadas com antecedência para que ocorra, nos momentos de síntese, um reordenamento do fazer cotidiano. Reajustes nas atividades em sala de aula, nas programações e na rede temática necessariamente devem ser feitos.

É relevante destacar que as dificuldades previamente diagnosticadas tornam-se o momento de Estudo da Realidade de cada reunião com o grupo escola. A seleção e análise de textos de aprofundamento teórico constituem o momento de Organização do Conhecimento dessa pauta e, por último, replanejar o fazer, construindo as modificações necessárias, caracteriza o momento de Aplicação do Conhecimento. Portanto, o processo de construção curricular como um todo, bem como cada um dos momentos particulares, é organizado em reuniões também sistematizadas a partir dos três momentos pedagógicos relatados e não poderia ser diferente: se é nossa pretensão desencadear junto à escola um processo dialógico de prática pedagógica em formação permanente e coletiva a partir da *práxis*, é porque acreditamos ser essa a única forma possível de construir o conhecimento crítico, principalmente o pedagógico. Assim, não se trata apenas de uma questão de coerência metodológica, mas sim de uma exigência ética, política e epistemológica¹⁹². Pois, como observa Lima (2000, p. 69 e 70):

“A construção da escola democrática e a democratização da organização e administração escolares não ocorrem de forma diferida; nem se

¹⁹² Consultar Apêndice, p. 471 – 477.

democratiza primeiro a educação, o currículo e a pedagogia para, a partir daí, intentar finalmente a democratização organizacional e administrativa, nem se parte desta, como aquisição ‘a priori’, para depois conseguir alcançar aquela. (...) Ora, a democratização da escola envolve, e atravessa todos os níveis (macro, meso, micro) da administração central à sala de aula, do organograma do sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais".

Por isso, não acredito em cursos de formação pedagógica ou política, realizados à parte da prática e de seus agentes. Embora pareçam óbvias, essas observações são necessárias, pois um dos maiores obstáculos contemporâneos enfrentados pelo educador é justamente a existência de cursos, propostas pedagógicas e bibliografias que fazem o mesmo discurso e, na prática, desencadeiam processos que revelam pressupostos antagônicos aos anunciados. Nesse sentido, para Dussel ([1998] 2000, p. 544), a práxis libertadora possui o compromisso com atos ético-críticos ou de transformação que podem ser cotidianos ou revolucionários - de transformação extrema -, mas não podem ser confundidos com os atos funcionais ao sistema formal ou com os reformistas sistêmicos pretensiosamente críticos.

Para asseverar essa formação dialógica, deve haver uma relação próxima entre escola e equipe pedagógica da Secretaria, que procura realizar constantes avaliações internas e externas, permanentes, formativas e coletivas.¹⁹³ Pois, como observa Nóvoa ([1992] 1997, p. 29):

“Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

Assim, as discussões que contemplam o aprofundamento de áreas do conhecimento, a questão metodológica, a organização do trabalho coletivo e superação das dificuldades nas relações interpessoais são pautas comuns do processo. É na dimensão da escola que se implementa o projeto, tanto na problematização das contradições quanto na construção das possibilidades de superação.

¹⁹³ Para atender à demanda das escolas, a equipe pedagógica das Secretarias de Educação precisa promover também momentos de avaliação interna, análise e planos de ação das equipes pedagógicas nas escolas envolvidas no projeto. A esse respeito, ver também António NÓVOA ([1992] 1995b, p. 36 e seguintes).

Essa práxis de reorientação curricular, compreendida como processo de formação permanente dos educadores, envolve também a ação dos mesmos sobre a organização do espaço-tempo escolar no sentido de repensar a disposição das práticas em função das exigências do novo fazer pedagógico. Pois,

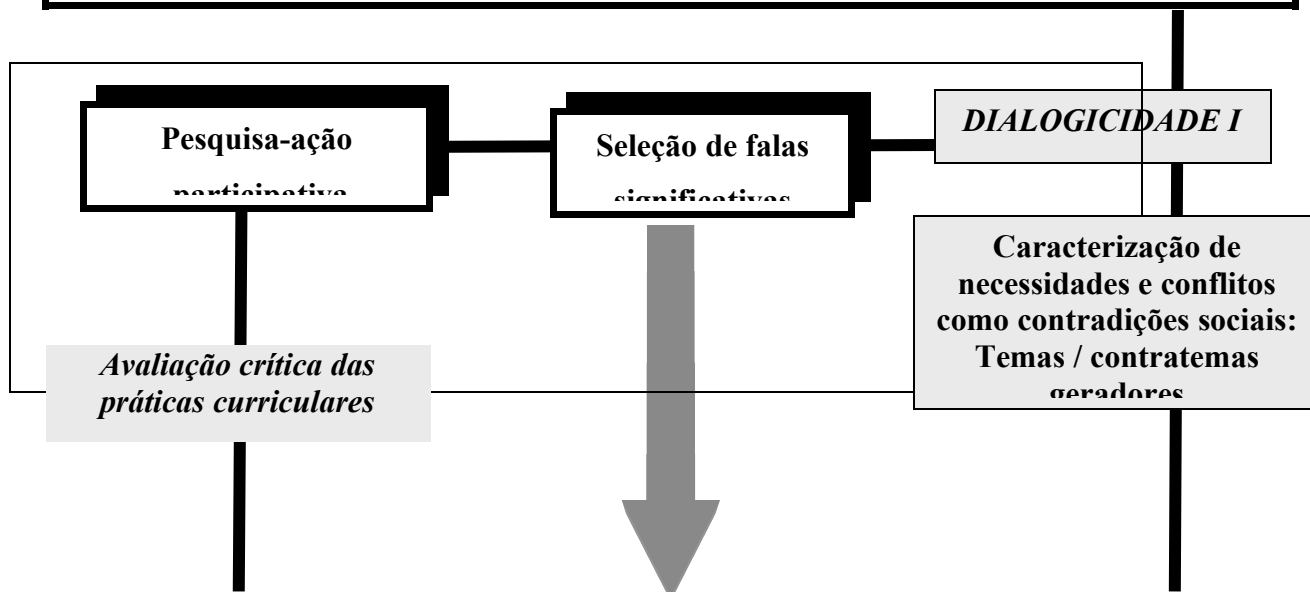
“A ‘razão libertadora’, que se exerce propriamente como síntese final da ação crítico-desconstrutiva, primeiro, ético, depois, construtiva por transformação de normas, atos, subsistemas, instituições ou de sistemas completos de eticidade, tem como componente imediato próprio de seu exercício a razão estratégico-crítica, que não é a razão instrumental, mas a razão de mediações a nível prático (técnico). (...) O ‘êxito’ da razão estratégico-crítica já não é o do ‘meio-fim’ formal do sistema vigente (...), mas o pleno desenvolvimento da própria vida de todos” (DUSSEL, [1998] 2000, p. 506).

Os momentos metodológicos dessa política curricular popular crítica estão representados, resumidamente, na figura abaixo.

FIGURA 7 - MOMENTOS METODOLÓGICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A organização do currículo popular crítico

1. DIALOGICIDADE: investigação temática como ponto de partida do processo educativo, visando a dois objetivos básicos: a) descobrir a temática significativa dos educandos → núcleo central das contradições que revelam o conjunto de contradições de um momento histórico; b) estudar o nível de percepção dos educandos com relação a esse núcleo de contradições.

2. CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR: trabalho coletivo, contínuo e sistemático dos sujeitos que refletem sua prática, compondo e recompondo o programa educacional, visando a favorecer o processo de conhecimento através dos seguintes passos: a) apreensão da situação existencial, codificada, como um todo → visão global, ainda que fragmentada, da realidade; b) cisão do todo para a análise e compreensão das partes como pequenas totalidades; c) recomposição do todo cindido, a fim de descobrir a estrutura na qual os elementos se acham em relação dialética; d) análise crítica do que a situação existencial representa em relação a totalidades amplas.





Evidentemente, essa nova rotina escolar vai se tornando, paulatinamente, incompatível com a organização seriada do currículo. A fragmentação das práticas balizadas por séries e disciplinas torna-se um obstáculo à dinâmica coletiva da construção curricular. Reuniões pedagógicas bimestrais, conselhos de classe e de escola esporádicos, que privilegiam pautas administrativas e burocráticas, não são suficientes para a nova empreitada que se delineia. O que se procura ter como meta é a perspectiva pedagógica freireana de democratizar pela participação efetiva de todos os agentes envolvidos. Como destaca Lima (2000, p. 32):

“Na esteira da teoria da democracia como participação (ou democracia participativa), a participação, a discussão e o diálogo são apontados como verdadeiros métodos da construção democrática. (...) Não é possível transitar da ‘consciência ingênua’ para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica e da ‘verdadeira participação’. Por essa razão Freire construirá, a partir daqui e ao longo de suas obras, uma teoria da participação democrática radical, criticando a não participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva (...), subordinada ou meramente instrumental. A participação de que fala é uma participação no processo de decisão, um ato de ‘ingerência’, e não a atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar”.

Há necessidade de se tomar outra referência para os tempos e espaços escolares. Alterar horizontalmente o currículo exige também pensá-lo de forma diferente no seu sentido vertical, ao longo dos anos de escolarização. Um novo ordenamento no tempo do processo de ensino-aprendizagem passa a ser uma exigência do novo fazer. Não podemos mais tomar como referência a temporalidade proposta pelo calendário civil gregoriano. A medida linear do *cronos* não é suficiente para a compreensão e o ordenamento do tempo sociocultural da aprendizagem em suas dimensões sincrônicas, anacrônicas e diacrônicas.

Dussel ([1998] 2000, p. 338), ao comentar a questão histórica da situação de miséria em que vive a maioria da humanidade, procura resgatar os conceitos de “tempo histórico”, “tempo messiânico” e de “progresso” na obra de W. Benjamin, propondo um processo de conscientização que exige uma releitura histórica a partir das vítimas - o tempo da conscientização é o messiânico em que irrompe o descontínuo da história, é o tempo revolucionário, libertador.

É importante estabelecer relações político-epistemológicas entre essa tomada de consciência a partir do conceito de “tempo messiânico” e os processos cognitivos de

desconstrução / reconstrução / superação nos diferentes “tempos históricos” nas “zonas proximais” vygotkianas, nas diferentes fases do desenvolvimento do pensamento humano, base psicossocial para a aprendizagem na organização do ensino por ciclos de formação e de desenvolvimento humano. O tempo do sujeito coletivo concreto, das representações sociais e dos discursos polifônicos e interdependentes bakhtinianos, da cognição crítica que orienta o processo de ensino-aprendizagem deve ser a referência para o novo fazer. Assim, tanto a exigência do trabalho coletivo quanto a dinâmica do processo sócio-interacionista de construção da aprendizagem têm demandado a organização curricular das escolas envolvidas no projeto em ciclos de formação.¹⁹⁴

Conceber a organização curricular em ciclos de formação ético-crítica como uma alteração necessária em função da vivência da prática educativa possibilita ancorar o novo fazer em um paradigma curricular referendado na dinâmica do conceber fazendo, exigindo uma organização administrativa da escola em função desse novo fazer curricular. Como observa Dussel ([1998] 2000, p. 566):

“Libertar não é só quebrar as cadeias (...), mas ‘desenvolver’ (libertar no sentido de dar possibilidade positiva) a vida humana ao exigir que as instituições, o sistema, abram novos horizontes que transcendam à mera reprodução como repetição de ‘o Mesmo’ — e, simultaneamente, expressão e exclusão de vítimas. Ou é, diretamente, construir efetivamente a utopia possível, as estruturas ou instituições do sistema onde a vítima possa viver, e ‘viver bem’ (que é a nova ‘vida boa’); é tornar livre o escravo; é culminar o ‘processo’ da libertação como ação que chega à liberdade efetiva do anteriormente oprimido. E um ‘libertar para’ o novum, o êxito alcançado, a utopia realizada. (...) é a hora do militante transformado em político construtor das novas instituições”.

Para tanto, é fundamental evitar que a administração escolar obstaculize o projeto pedagógico, mas que passe a auxiliar as mudanças curriculares em curso. Nesse sentido, que relações complementares e coerentes podemos estabelecer entre a prática administrativa e a prática curricular?

Evidentemente, todas as modificações pedagógicas supra-relatadas acabam interferindo diretamente na rotina administrativa da escola. A secretaria, a cozinha, o

¹⁹⁴ Acompanhei várias propostas de organização curricular a partir de ciclos de formação: São Paulo, Porto Alegre, Chapecó, Angra dos Reis e Caxias do Sul. Embora cada processo tenha sua especificidade, propondo diferentes arranjos e ordenamentos curriculares, podemos dizer que partem dos mesmos pressupostos político-filosóficos e psicossociais, sempre no sentido de buscar superar na prática educativa a homogeneidade, o individualismo, a avaliação classificatória, a relação epistemológica e pedagógica autoritárias. Resgatar a participação de todos os envolvidos como agentes históricos da práxis dialógica e coletiva, inclusive nos momentos de planejamento, é o que norteia essa forma de sistematizar o fazer curricular. Ver também, PMSP/SME. Regimento em ação, cad. 3, 1992, e PMPOA/SMED. Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, cad. Pedagógicos n°9, 1996.

refeitório e o pátio da escola precisam deixar de ser concebidos como espaços à parte no interior da escola. As exigências institucionais, burocráticas e as práticas sociais complementares ao processo pedagógico em sala de aula, também são práticas educativas e não podem ocorrer de forma acrítica ou como atividades e cronogramas de ações que inviabilizem o processo pedagógico. Ao contrário, o calendário escolar e as práticas escolares extra-classe, como um todo, devem contribuir para o melhor desenvolvimento da totalidade escolar em sua meta primeira e última, a saber, constituir-se um espaço sociocultural a serviço de uma dada comunidade, estando esta sempre em movimento.

Para tanto, dois aspectos são fundamentais. O primeiro diz respeito à forma como a escola concebe a participação e as atividades dos funcionários em geral, e mais especificamente os da administração escolar no projeto pedagógico. Compreender tanto o faxineiro quanto a secretária como educadores ativos, pertencentes, portanto, ao corpo docente, e co-partícipes do processo, é condição imperativa para a construção de um currículo democrático. O “currículo” da merenda e o da prestação do serviço institucional são também pedagógicos. Isso demanda que a escola os inclua em suas práticas de planejamento curricular para que possam contribuir com seus conhecimentos específicos e gerais, bem como, para que reavaliem suas práticas de forma reflexiva e crítica no sentido da sua reconstrução coerente.

O segundo aspecto diz respeito às normas legais, à forma de registrar a documentação, aos prazos de entrega dos documentos, ao acesso à legislação, às instâncias institucionais e profissionais de decisão etc. Todos eles precisam estar articulados e em relação complementar ao processo curricular estrito senso, caso contrário estaremos vivenciando sempre a incapacidade de construir o novo, pois continuaremos ocultando os conflitos imanentes das diferentes práticas e concepções, o que conduz a um retorno ao *status quo*, privilegiando o atendimento de interesses particulares, o político-pessoal, as práticas corporativistas e as trocas de favores e não a política coletiva e comunitária.

Assim, mudanças administrativas, regimentais e estatutárias são exigências impostas pelas transformações curriculares que precisam ser implementadas a partir da discussão e da construção coletiva de todos os sujeitos e atores interessados. Não há autonomia coletiva pedagógica sem a correspondente autonomia administrativa. O que se pretende com todo esse processo relacional escola / comunidade local é conscientizar o grupo-escola de seu papel político-epistemológico como totalidade / unidade

sociocultural, como comunidade construtora de conhecimentos e práticas no âmbito institucional.¹⁹⁵ Segundo Lima (2000, p. 94):

“(...) a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (...), não são concretizáveis à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as ações e as decisões individuais e coletivas, dos indivíduos, grupos e subgrupos concretos, que fazem a educação e que são a escola”.

Ou seja, para o autor não há autonomia efetiva sem uma efetiva “governança democrática”, que para ele significa:

“No caso da governança democrática das escolas, trata-se de uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto) governo; ações que não apenas se revelam enquanto decisões político-educativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc.” (LIMA, 2000, p. 19).

A comunidade escolar assim concebida pode então ser caracterizada como uma comunidade epistemológica, sujeita a influências e contextos socioculturais e econômicos, na forma como discorre Feyerabend ([1975] 1993), mas comprometida com a transformação efetiva da realidade das vítimas.¹⁹⁶ Assim, a relação comunidade / escola depende dos princípios teórico-práticos de suas correlatas, ou seja, da relação Secretaria da Educação / escola, e esta, por sua vez, com a política pública / sociedade.

Portanto, se é desejo político da administração pública transformar as diferentes práticas curriculares cotidianas da escola, inclusive aquelas relacionadas ao processo de ensino / aprendizagem em sala de aula, no sentido de uma educação emancipatória e popular que qualifique a prática pedagógica, é preciso, necessariamente, orientar suas ações a partir dos mesmos pressupostos metodológicos de participação, diálogo e construção coletiva do novo saber fazer.¹⁹⁷

As relações educador / aluno / conhecimento devem refletir coerentemente a relação Secretaria da Educação / escola / proposta curricular que, por sua vez, expressa

¹⁹⁵ Observa Enrique DUSSEL ([1998] 2000, p. 473): “A comunidade crítico-militante não é ‘dona da verdade’ a partir da mera ‘comunidade de vanguarda’, mas tem acesso à realidade na contínua articulação com a comunidade crítico-organizada mais ampla das vítimas. A comunidade de peritos sem a comunidade crítica das vítimas está de certa maneira ‘vazia’; a comunidade de vítimas sem comunidade crítica de peritos sofre de algum tipo de ‘cegueira’ na ‘explicação’ da sua negatividade. Não deve jamais a esquerda propor-se um ‘centralismo democrático’, mas uma democracia participativa crítico-comunitária”.

¹⁹⁶ Ver também Michael APPLE (1982, p. 134).

¹⁹⁷ Ver Michel SEGUIER (1976, p. 70), sobre a metodologia da intervenção organizacional.

a forma de como se articulam governo / sociedade / política pública. A busca de superação da dicotomia entre teoria e prática curriculares é também a procura da construção de uma sociedade democrática, da superação entre discurso estatal e políticas públicas como práticas eticamente comprometidas com uma determinada forma de sociedade. A construção coletiva e dialógica pelos sujeitos históricos e socioculturais deve orientar suas práticas nas diferentes instâncias. Esse diálogo problematizador dos conflitos revela tensões entre significados e contradições sociais que apontam para a necessidade de recriar sentidos e reordenar ações¹⁹⁸. Nesse sentido,

“A utopia e o projeto possível de libertação formulam explicitamente um ‘conteúdo’ positivo graças à intervenção da razão instrumental crítica, pelo desenvolvimento da inversão da negatividade (...). A utopia e o projeto possível, racional, com a colaboração da ciência e da técnica, fruto da discursividade democrático-intersubjetiva, não é então: a) a utopia impossível do anarquista, b) nem tampouco a utopia do sistema vigente, c) nem uma idéia meramente reguladora e transcendental (...). É uma utopia que passou pela prova da factibilidade a partir do horizonte das exigências ético-materiais e moral-formais. Neste último aspecto, a utopia, da mesma forma que as alternativas em todos os níveis, deve ser alcançada mediante consensualidade da comunidade crítica no descobrimento das alternativas concretas factíveis, com o uso de técnicas, ciências, peritos críticos etc., para que as alternativas ética e moralmente sejam ‘possíveis’ empiricamente. Aplica-se aqui o princípio crítico ético de factibilidade transformadora. A utopia se faz projeto possível e, posteriormente, programa empírico”(DUSSEL, [1998] 2000, p. 477).

A organização democrática do currículo precisa também ser considerada como uma prática sociocultural organizadora da implementação de uma política curricular de um sistema educacional comprometido com a transformação sociocultural e ética, consubstanciada na prática pedagógica popular crítica. Nesse sentido, Lima (2000, p. 75), citando Freire, caracteriza uma escola pública democrática como:

“Uma escola (mais) democrática é por definição uma escola (mais) autônoma. (...) É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu auto-governo, tal como pela democratização das práticas educativas/pedagógicas envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis que se torna possível uma educação comprometida com a ‘autonomia do ser dos educandos’.(Freire, [1996] 1997, p. 14)".

Mas são essas as perspectivas das reformas nas políticas educacionais contemporâneas? Quais são suas concepções sobre a formação docente e como implementam suas práticas? Quais são as intenções e interesses

¹⁹⁸ Consultar Apêndice, p. 478.

presentes nas suas propostas de reforma curricular no sistema educacional vigente? Como implementar políticas pedagógicas comprometidas com a construção de um currículo popular crítico?

CAPÍTULO – III

POLÍTICAS CURRICULARES E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A PRÁXIS E POPULAR CRÍTICA

“Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, (...) de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais.” (FREIRE, [1993] 1995d, p. 96)

1. Contexto educacional e ordem sociocultural escolar: obstáculos iniciais para a construção de políticas curriculares inovadoras

“Quando a gente fecha a porta da sala de aula nada de fora pode interferir; lá eu tenho que ter o domínio da turma, lá quem manda sou eu.”¹⁹⁹

Será essa afirmação uma verdade inexorável? Que concepção de autonomia perpassa a prática do educador? Que consciência o educador possui dos fatores externos que interferem em sua prática docente?

Vamos retomar, inicialmente, alguns aspectos da prática política presente nas relações sociais escolares cotidianas e como tais práticas procuram dissimular os conflitos e contradições vivenciados.

O enfoque da presente discussão são as políticas educacionais curriculares que constroem as condições institucionais necessárias para a implementação de um currículo popular crítico. Não se trata, portanto, de uma perspectiva que deposita na formação dos educadores - supostamente precária – toda a responsabilidade pelo desempenho, muitas vezes sofrível, do papel

¹⁹⁹ Fala recorrente de educadores da rede municipal de São Paulo (1990).

que a sociedade delega à escola pública, nem tampouco considerar que a sistematização burocrática de um projeto político-pedagógico pela unidade escolar seja suficiente para superar as dificuldades enfrentadas pela educação pública de qualidade. Nesse sentido, discutir a qualidade social da educação²⁰⁰ é também analisar as políticas curriculares implementadas pelas administrações públicas e o seu significado sociocultural para além dos limites do espaço escolar. Pois, como observa Adorno (apud Jameson, [1990] 1997, p. 116),

“não há emancipação que não seja da sociedade”.

Começemos, pois, pela prática cotidiana das escolas públicas. Na organização do fazer educativo convencional há prevalência da troca de interesses individuais, administrativos, funcionais e tendência a minimizar as implicações político-pedagógicas nas formas de sistematizar os momentos de construção coletiva dessa comunidade. A participação e a negociação legítima entre os diferentes segmentos na implementação da prática são negadas. São priorizadas as conveniências de uma “participação passiva” que, para Lima (2001, p. 78), pode ser caracterizada por

“(...) atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a idéia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir ativamente, fica-se na maioria dos casos por uma certa apatia. (...) os atores parecem descreer das possibilidades de influenciar as decisões ou recusam o preço que para tal poderiam ser forçados a pagar, preferindo remeter o papel de luta e reivindicação para certas minorias ativistas, para uma vanguarda que ora valorizam e admiram, ora desvalorizam e criticam”.

Perpetua-se tradicionalmente o *status quo*, as contradições sociais desveladoras do real são ocultadas, mantendo-se as relações de poder

²⁰⁰ Segundo o Plano Nacional de Educação (1999): “A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional.” (CONED, 2002, <http://www.coned.org.br>).

mimetizadas em discursos pedagógicos pragmáticos e evasivos, que redundam em uma degenerescência da consciência crítica que o diálogo nas práticas curriculares concretas proporcionaria, restando, apenas, o discurso de uma participação institucional “formal”, o que para Lima (2001, p. 75), significa,

“(…) uma forma de participação que, de certo modo, reproduz a participação decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável, (...) é aquela que é praticada por referência exclusiva ou predominante às regras formais que, por regulamentarem a participação a um nível normativo, tendem a assumir um caráter muito preciso e a impor orientações e limitações que devem ser observadas em conformidade”.

Como conseqüência, ocorre a aceitação passiva das contingências dos espaços institucionais, que não podem ser organizados de forma diferente dos contextos político-educacionais vigentes – opressores, omissos e displicentes –, das condições materiais precárias, da superlotação das salas de aula – que limita possibilidades de práticas educativas inovadoras –, de uma jornada de trabalho fora e em sala de aula estafante. São aceitas as condições que impossibilitam um planejamento coletivo de práticas educativas, o que leva o educador a optar por uma simplificação reducionista e redundante no preparo das aulas. A tradição cultural da escola procura manter uma ordem imutável nas relações sociais e educativas, nas relações sociais instituídas que não questionam a hierarquização na profissionalização empírica e desvalorizada da prática docente em que são priorizados e valorizados os comportamentos de controle e dominação dos sujeitos em detrimento da qualificação do processo de ensino-aprendizagem (Forquin, [1987] 1993 e Popkewitz, [1991] 1997a).

Outra conseqüência é a rejeição da prática curricular como prática política, independentemente da modalidade de ensino. Não são questionadas as implicações ideológicas, axiológicas e epistemológicas das opções pedagógicas de uma educação voltada para a formação de futuros cidadãos, e não de sujeitos concretos que possam atuar de forma crítica e transformadora em seu contexto histórico contemporâneo. Ou, nas palavras de Adorno ([1951] 1993, p. 35),

“A objetividade nas relações humanas, que acaba com toda ornamentação ideológica entre os homens, tornou-se ela própria uma ideologia para tratar os homens como coisas”.

O trabalho coletivo é desvalorizado, concebido como atividade secundária, desqualificada para a organização e construção tanto do planejamento, quanto do

processo ensino-aprendizagem, resultando no empobrecimento das relações entre escola e comunidade, no conselho de escola, nas atividades e nas práticas curriculares dentro e fora da sala de aula.

A dimensão organizacional é concebida como competência exclusiva de especialistas, distante, desconexa e alheia ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido e às metodologias que a fundamentam na construção do conhecimento.²⁰¹ Há uma tendência cultural e epistemológica da escola que procura incorporar qualquer inovação de forma linear, mecânica, como continuidade ao paradigma educacional anterior – a falta de discernimento dos pressupostos e compromissos político-filosóficos das diferentes propostas pedagógicas faz com que todas sejam entendidas como um aperfeiçoamento instrumental e harmônico da já existente, seriam aprimoramentos de atividades instituídas, reformulações técnicas e não propostas inovadoras que envolvem reconceptualizações e práticas transformadoras. “Isso aí nós já fazemos, mas não adianta, eles não aprendem”. Esta é uma fala recorrente nos espaços institucionais para rechaçar propostas que visam alterar, de alguma forma, as políticas curriculares arraigadas.

Não há uma organização consciente de resistência coletiva e reativa às condições institucionais vigentes no que concerne às condições profissionais impostas em relação intrínseca com a reassunção da autoria das práticas pedagógicas na conquista da autonomia política coletiva, articulada à qualidade social do currículo implementado.²⁰² Como observa Adorno ([1951] 1993, p. 31),

“(…) o indivíduo enquanto indivíduo, como representante do gênero humano, perdeu a autonomia através da qual poderia realizar efetivamente o gênero”.

Onde procurar as respostas para explicar essa forma recorrente e inercial de enfrentar conflitos e contradições na cotidianidade escolar?

Evidentemente, como salientamos anteriormente, precisamos buscar respostas a essa questão em diferentes dimensões da prática educativa. É necessário considerar os

²⁰¹ Novamente nos deparamos com a concepção metafísica e idealista que toma a realidade apenas como objeto, ou de forma contemplativa, e não como atividade humana, como práxis (Karl MARX e Friedrich ENGELS, [1845] 1984, p. 107).

²⁰² Muitas vezes essa relação é negligenciada por movimentos sindicais reivindicatórios que concebem de forma dissociada a ação educativa das condições materiais e econômicas da escola, como se a primeira dependesse exclusivamente da segunda, desconsiderando que, quando a prática curricular torna-se essencial para as transformações requeridas pela comunidade, passa a exigir do poder público um ensino de qualidade, transformando por exemplo a greve do magistério em luta do movimento popular pela democratização do acesso à escola e pelo ensino público de qualidade. Ver também Ana M. SAUL, 1990, p.53-58.

aspectos relacionados com a tradição cultural da escola (Forquin, [1987] 1993) e suas implicações sociais (Apple, 1982), bem como as referências epistemológicas dessa comunidade escolar, detentora e construtora de concepções e de paradigmas educacionais impregnados de valores, interesses e intencionalidades (Kuhn, [1962] 1989, e Apple, 1982) reveladoras, portanto, das dimensões políticas do ato educativo. Assim, fundamentalmente, precisamos considerar na procura de respostas a esse questionamento a concepção política presente na prática educativa, ou seja, na forma como se concebe o seu papel social, estabelecendo relações orgânicas entre escola e sociedade.

Portanto, a forma como a cultura escolar encara seus conflitos e contradições reflete uma forma de conceber as relações entre instituição e comunidade, fundamentada, em dimensão mais ampla, pelas relações entre sistema educacional e sociedade. Nesse sentido, podemos compreender o papel fundamental que as políticas curriculares do Estado desempenham, no sentido de reforçar determinadas práticas e concepções conflituosas e contraditórias preexistentes, ou de, explicitando-as, torná-las objeto de análise coletiva, na perspectiva de construir atividades escolares que cumpram um papel social efetivo e compromissado com a transformação da realidade vigente. Pois,

“Homens e mulheres, (...) podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (FREIRE, [1968] 1978a, p. 66).

Assim, precisamos analisar também as políticas educacionais para melhor compreender os porquês da forma passiva e inercial com que a escola enfrenta suas dificuldades, aguardando propostas salvadoras que, ao “reciclarem” os educadores – eternos culpados pela precariedade do sistema -, possibilitem aperfeiçoamentos e reformas lineares para as práticas cotidianas, na perspectiva de aumentar a eficiência do processo de indiferença e de escamoteamento dos conflitos e das contradições vivenciadas.²⁰³ Pois, como observa Lima (2000, p. 83) sobre o conceito de autonomia em Freire,

"(...) as suas concepções de democracia radical e de cidadania crítica encontram-se fortemente inspiradas pelas teorias críticas, conferindo a autonomia um significado que põe em evidência a capacidade dos seres

²⁰³ Ver também a discussão de Thomas S. POPKEWITZ ([1991] 1997a), sobre o papel da reforma educacional como mecanismo de regulação social.

humanos produzirem juízos informados conscientes e livres, não influenciados nem distorcidos por relações assimétricas e por desigualdades sociais de conhecimento ou poder".

Partindo de uma abordagem gramsciana de Estado, poderíamos considerar essas políticas educacionais pautadas nas “reformas inovadoras” como um processo de constante aperfeiçoamento das formas de perpetuar um mesmo sistema educacional ou seja, uma “revolução passiva” ou “revolução-restauração” reacionária nos dizeres de Gramsci (Carnoy, [1984] 1994, p. 103 e Buci-Glucksmann, [1980] 1990, p. 397).

Portanto, compreender a forma como tais políticas educacionais são implementadas, significa perceber como as práticas propostas se articulam com as concepções que procuram evitar tensões epistemológicas, conflitos socioculturais e contradições socioeconômicas presentes nas relações escola / comunidade.

Nessa perspectiva, as questões relacionadas às bases epistemológicas das políticas curriculares são comumente tratadas de forma genérica em documentos oficiais ou são subliminares nos discursos governamentais e livros didáticos. Ocorre um uso indiscriminado e polissêmico de uma terminologia que mimetiza diferentes origens político-filosóficas e paradigmáticas de tendências educacionais, confundindo muitos com a sutileza utilizada na padronização de sentidos e de referências conceituais. É necessário analisar as práticas sociais de tais políticas, sua origem e contexto sócio-histórico, os interesses, as intenções, as concepções de homem e de mundo que as norteiam, a construção discursiva que sustenta a manutenção das práticas educacionais hegemônicas.

Ou seja, se a educação está sempre comprometida com uma intencionalidade que transita entre pólos políticos – adaptação ou transformação às condições socioculturais dadas – não há como negar as implicações sociais das práticas pedagógicas em relação a seu caráter conformista ou intervencionista na construção ou desconstrução epistemológica de sentidos e significados socioculturais, comprometidos ou não com a justiça social, com a ética, com a democratização. A adaptação corresponde à dimensão do recorte que se objetiva político-epistemologicamente, transmitida a partir da tradição cultural fragmentária que delimita previamente significados, organizando práticas sociais instituídas,

perpetuando os sentidos culturais vigentes. A fragmentação traz consigo a demanda do isolamento, da seleção; ao priorizar o particular enfatiza o momento, o pontual. A história da parte secundariza contextos, intenções, relevâncias, relativizações. O pragmatismo reducionista, apressado, faz uso exclusivo do empirismo como sustentáculo, como verdade. Toda fragmentação se origina de uma totalização que, explícita ou implicitamente, conscientemente ou não, foi reduzida, relativizada ou desprezada. Dessa forma, a política educacional fragmentária não deixa de ter como premissa uma totalização que muitas vezes é negada e ocultada, mas que nem por isso deixou de ser a base política do fracionamento que a gerou e que cultua, estando diretamente interessada na sua permanência.

Portanto, não há fragmento gerado fora de uma totalização, mesmo que esta esteja ideologicamente sendo ocultada. No desvelamento dos interesses e das intencionalidades de uma política educacional, é fundamental a sua contextualização totalizadora, pois esta tem sua visada voltada para as relações entre as partes em escala macrossocial, explicitando a história sociológica dos porquês da formação hegemônica, nas palavras de Gramsci (Coutinho, 1999, p.276). É a referência espaço-temporal para compreender o fragmento em suas axiologias e relevâncias. Assim, a totalização não substitui a análise da parte, mas a supera por incorporá-la de forma contextualizada e, ao situar-se além dela, delimita sua esfera de validade ética redefinindo-a, permitindo que suas contradições aflorem. É a totalização que concretiza as tensões político-epistemológicas entre os fragmentos, obrigando ao movimento crítico de partir em busca das superações efetivas da prática injusta.

Assim, os compromissos de uma política educacional são caracterizados quando as relações entre as práticas curriculares e o todo sociocultural são considerados. Como destaca Saul (1998a, p. 154),

“(...) a categoria ‘totalidade’ é central para a organização curricular, pois garante que as escolas não atuem como se estivessem num ‘vácuo político e social’. Ao contrário, permite e estimula, tanto histórica como sociologicamente, as relações da escola com as demais instituições econômicas e políticas”.

Resumidamente, podemos dizer que a análise crítica das políticas públicas e de suas propostas e reformas curriculares possibilita caracterizar como as especificidades pedagógicas, epistemológicas, culturais se inter-

relacionam nas dimensões sociais e econômicas do espaço escolar e, fundamentalmente, como os interesses políticos e éticos se estabelecem em tais relações curriculares, reconstituídas a partir de abordagens históricas e conjunturais. Pois, como destaca Zemelman, 1992, p. 68,

“(...) a totalidade é a articulação dinâmica dos processos reais caracterizada por seus dinamismos, ritmos temporais e desdobramentos espaciais, e esta articulação pode concretizar-se em diferentes recortes do desenvolvimento histórico”.

Uma passagem rápida pelas práticas das políticas educacionais brasileiras recentes permite-nos caracterizar em que medida estão comprometidas com a implementação e legitimação de uma determinada forma de conceber e de organizar a sociedade que ratifica a situação de injustiça e de desigualdade social e, ao mesmo tempo, procuram inibir as diferentes formas de resistência ao inculcar a “lógica mercantil” fragmentária e individualista como “lei de uma ética natural”.

A fragmentação evidencia-se, por exemplo, na escolha dos conteúdos escolares como explicita Rosa M. Torres ([1992] 1995, p. 26), na diversidade dos dilemas enfrentados pelos educadores no processo ensino-aprendizagem. A autora apresenta um conjunto de questões pedagógicas, “geralmente concebidas como alternativas entre opções opostas: exaustividade / seletividade (o geral e o especializado), homogeneidade / diferenciação (currículo único e currículos diferenciados), centralização / descentralização, compartimentação / integração do conhecimento, currículo instrutivo / formativo, o universal / o particular, saber comum / elaborado, o particular / o universal, tradição / modernização etc.”, que sistematicamente estão presentes nas discussões pedagógicas, organizando ou “desorganizando” as práticas educativas.²⁰⁴ Assim, a proposta neoliberal para Educação constrói na fragmentação sua realidade concreta. Em nome de um todo globalizado inexorável, propõe a fragmentação dos conhecimentos universais sistematizados das Ciências, das práticas educativas, dos segmentos sociais. O indivíduo, em seu estado “natural”, biológico, inato, retirado de qualquer contexto social, é o centro e a matéria-prima de sua proposta política. Conseqüência disso é a

²⁰⁴ Ver Marta M. PERNAMBUCO (1994, p.114), para análise epistemológica na construção do currículo a partir das categorias fragmentos e totalidades e Antônio Joaquim SEVERINO (1995), para a superação das dimensões fragmentárias na atividade pedagógica tradicional e na sua superação a partir da construção de um projeto coletivo escolar. Em Karel KOSIK ([1963] 1995) e em Henri LEFEBVRE ([1947] 1995), encontramos a concepção dialética que fundamenta a análise desenvolvida a partir da categoria totalidade. Ver também Hugo ZEMELMAN (1992, p. 48 e seguintes, p. 231).

ênfase ao enfoque cognitivista, ao desenvolvimento do aluno, sua adaptação ao ambiente social também naturalizado.²⁰⁵ Como observa Bakhtin ([1930] 1995, p. 53),

“(...) mesmo o biólogo não pode excluir o ponto de vista do sociólogo; ele precisa considerar que o organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico”.

Portanto, o sentido dado à transformação proporcionada pelo processo educativo neoliberal refere-se às mudanças que o aluno prescritivamente deve passar para adequar-se ao ambiente imutável. A “eficiência” do processo ensino-aprendizagem está em desenvolver as potencialidades e habilidades cognitivas individuais inatas, tornando os futuros cidadãos competitivos em seu ambiente comunitário, encarado como um nicho “ecológico-social” que apresenta como principal critério adaptativo o valor mercantil de seus espécimes.

Com a justificativa de tornar o ensino “tecnicamente humanizado” e defendendo uma “ética moderna” relativista e do convívio tolerante com as desigualdades sociais, diz pretensiosamente transversalizar temas universais para, tangenciando, distanciar-se das questões sócio-econômicas e daquelas relacionadas com o poder da dominação cultural. O tecnicismo linear passa a ser o instrumento neutro que potencializa, mensura e julga a eficiência cognitivista, adaptativa, socioculturalmente sectária (Miranda, 1997). O “grande” investimento dessa política para a educação não são antenas parabólicas e televisões ministrando um ensino à distância de qualidade, mas sim, as promessas de ascensão econômica proclamadas em “parábolas desenvolvimentistas” de um “ensino distanciado” – esse, sim, à distância - da realidade social.²⁰⁶

O regional é considerado o substrato a ser “lapidado” para a construção da verdade universal liberal globalizada e inexorável. Ciclos pedagógicos e linhas de produção se confundem em um único instrumento sob a ótica fordista, taylorista. A avaliação é concebida como o controle de qualidade dos produtos de uma linha de produção, cujo rótulo se espelha nos certificados de conclusão dos níveis de ensino.

²⁰⁵ Para exemplificar faço a seguinte citação do relatório para a UNESCO: “A educação...cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.” Jacques DELORS. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO. Portugal, Asa, 1996, p. 15.

²⁰⁶ Ver crítica de Antonio F. B. MOREIRA (1997) à proposta do Governo Federal dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ver também Michael W. APPLE (1997).

Nessa perspectiva o todo global é um fato dado e está inquestionavelmente implícito; as partes, os indivíduos, é que precisam ser moldados para ser encaixados ao funcionamento desejável do engenho social. Conseqüentemente, continua a ser papel dos construtores e empreiteiros sociais rejeitar as pedras não-angulares que evidentemente correspondem à maioria excluída. A “eqüidade” de oportunidades, paralelamente a uma legislação e regulamentação do paradigma, legitima a seleção social naturalizada criada e imposta pela elite econômica. Sua justificativa darwinista é insustentável, mesmo em seu modelo biológico evolucionista: como explicar a lei da hereditariedade dos bens materiais adquiridos? O lamarkismo cai melhor! O direito aos bens sociais, à educação, é transmitido aos descendentes a partir de uma história de dominação e do genocídio de classes sociais, etnias, culturas. É a lei da mais-valia direcionando e privatizando o direito à cidadania. É essa concepção de sociedade e de currículo como ciência natural que se denuncia (Teresinha M. N. Silva, 1990).

Para a proposta neoliberal o currículo é privado; destina-se aos escolhidos, embora seja ideologicamente apregoado para todos. A maioria se vê privada de verbas, sob a pretensa descentralização e atendimento específico das partes. A municipalização do ensino fundamental, na verdade, generaliza a escassez de recursos e os baixos salários dos educadores, proletariza muitos para salvaguardar os benefícios de poucos; o acesso à escola é discriminatório, é privado de autonomia e de democracia ao transmutar gestão em gerência, participação em controle, qualidade social em qualidade total. O fluxo produtivo exige controle setorial para aumentar a produtividade econômica do sistema.²⁰⁷ É privado de significado para a maioria quando seleciona “aprioristicamente” o rol de conteúdos a serem transmitidos (tradição seletiva), quando legitima o “capital cultural” das elites como referência unitária, totalitária, para uma aprendizagem internacionalmente massificada.²⁰⁸ São os pactos político-econômicos com as perspectivas, ingerências e financiamentos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial (Lauglo, 1997) as diretrizes-fontes político-pedagógicas comprometidas com a globalização da miséria. Só é possível entender o ensino privado da parte a partir da privação de um todo. Nesse sentido, participação na prática educativa é sinônimo de cliente da escola pública, de consumidor pedagógico. Como observa Chauí (2000, p. 381),

²⁰⁷ Brasil. MEC / SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório, versão agosto (1996, p. 72).

²⁰⁸ Ver Michael W. APPLE ([1994] 1995, p. 62).

“(...) se o totalitarismo é a publicização desenfreada do privado, o neoliberalismo é a privatização ilimitada do público”.

Iniciativas governamentais para os diferentes níveis de ensino procuram operacionalizar esses acordos e compromissos com o mundo globalizado. Para o ensino fundamental, a municipalização da responsabilidade pela educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental “desvalorizam” o magistério. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais, inspirado na pedagogia de Coll, procura direcionar a organização curricular a partir de um suposto discurso consensual que justifica e mascara uma proposta de prática pedagógica tradicional “enriquecida” pelo cognitivismo tecnicista (Moreira, 1997). Regulamentando amiúde uma legislação fragmentada e confusa, procura restringir aos sócio-economicamente favorecidos o acesso ao ensino médio, reservando para a maioria um ambiente de aprendizagem voltado para uma formação técnica débil, obsoleta e acrítica, comprometida com o ingresso precoce e ingênuo no mundo do trabalho mercantilizado e submetido à globalização (Frigotto, 1997).

Respalhada pela Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) para uma educação atrasada (Demo, 1997), construída “por encomenda” pelos interesses internacionais, as elites preocupam-se em legalizar o que democraticamente é ilegítimo. Não necessitamos de uma capacitação ou treinamento profissional ou ainda de “antenas” para prever a trajetória “parabólica” desenhada por essa política educacional: somente uma “democracia televisível” estará programada para assistir a maioria dos sócio-economicamente excluídos. Como observa Apple (1997, p. 30 e 31),

“(...) o modo de vida democrático (...) propõe-se (...) considerar de forma inteligente e reflexiva os problemas, eventos e questões que surgem no decorrer de nossa vida coletiva. Um currículo democrático envolve oportunidades constantes de explorar essas questões, de imaginar respostas a problemas e de colocar essas respostas em prática. (...) as escolas democráticas distinguem-se em parte dos outros tipos de escolas progressistas pelo fato de procurarem explicitamente transformar as condições antidemocráticas na escola e na sociedade”.

Apple ([1994] 1995) propõe que digamos “não” à política do conhecimento oficial concretizada em currículos e avaliações nacionais. Mas a concretude desse “não” está na implementação de políticas educacionais construídas coletivamente como

propostas emancipatórias alternativas aos modelos oficiais que superem a denúncia e a rejeição, ao serem praxiologicamente efetivadas.²⁰⁹

Em concordância ao diagnóstico de Severino (1995, p. 170), considero como ponto de partida para a superação das diferentes dimensões fragmentárias da prática educativa contemporânea a construção de um projeto educacional coletivo. Não há conhecimento que possa ser construído distanciado de sua inserção social, do contexto de uma realidade local, concreta, que esteja destituído de sentido (Freire, [1968] 1988). Por outro lado, a práxis diferenciada, macro-contextualizada, rompe com a consciência ingênua e exige rigor metodológico e epistemológico no distanciamento analítico para propiciar a ruptura com a práxis oriunda da visão primeira e se constituir em consciência máxima possível (Freire, 1995c). Essa tensão entre a parte e o todo é, portanto, explicitada a partir das contradições sociais vivenciadas pela comunidade. Um currículo comprometido com a transformação da organização social vê em tais contradições o objeto de estudo, o ponto de partida para análises sócio-históricas amplas, vislumbrando e construindo com a comunidade as possíveis intervenções emancipatórias. Como enfatiza Apple (1997, p. 25):

“(...) os educadores democráticos entendem que a democracia não representa um ‘Estado ideal’ definido com entusiasmo e à espera de ser alcançado. Uma experiência democrática se constrói mais por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença. O empreendimento não é nada fácil; é cheio de contradições, conflitos e controvérsias”.

Busca-se, portanto, o envolvimento efetivo da comunidade escolar na construção da prática curricular, uma “participação ativa” que, nas palavras de Lima (2001, p. 77), caracteriza-se por

“(...) atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletiva. Traduz capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões”.

²⁰⁹ Observa Pablo GENTILI (1994, p. 22), “Devemos desenhar e tratar de levar à prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas cobrem materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos. Ambos os elementos são dois fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça”.

Portanto, não se trata de compreender a participação apenas como o acesso democrático a uma escola elitista, pois esta, historicamente, compromete não só a formação do cidadão crítico, como também impede a permanência das classes populares em uma escola que privatiza conhecimentos e espaços públicos, construindo entre as vítimas do sistema educacional a ideologia da “democracia para os competentes” que busca legitimar, pelo suposto acesso, a discriminação sociocultural e econômica nos diferentes âmbitos da vida comunitária. Como observa Pontual²¹⁰,

“Quando afirmamos que a educação deve criar condições para o processo de produção coletiva de conhecimentos, estamos querendo destacar o aspecto cumulativo e histórico no processo e o papel ativo em quanto aqueles envolvidos em uma relação educativa, em quanto produtores de um novo conhecimento. Esta visão nos contrapõe ao dogmatismo e elitismo de quem atribui o conhecimento do grupo popular apenas um status de ‘sentido comum’ afirmando que são os intelectuais e os científicos que têm a possibilidade de produzir novos conhecimentos, e que a tarefa da educação é a transmissão destes conteúdos científicos, já elaborados, aos trabalhadores. Nos parece que há estreita relação entre essa visão da produção de conhecimento e de educação com a não menos dogmática prática política de quem consideram que o papel da vanguarda e dos intelectuais é a de trazer de fora até dentro do movimento dos trabalhadores ‘aquela teoria capaz de emancipá-los’.”

É nesse sentido que o conceito de educação comprometida com a construção da participação efetivamente democrática precisa ser radicalizado. Assim, afirma Pontual (2001, p. 4):

“Um país não pode se contentar com o direito de votar nos seus representantes. Isso é importante, uma conquista fundamental, mas democracia é muito mais: significa cidadãos participando das decisões que afetam seu cotidiano, como atores-protagonistas do espaço público. (...) Construir esse espaço público, essa esfera pública supõe construir cidadãos ativos, individual e coletivamente”.

Portanto, quando se busca a democratização efetiva da esfera pública, não se pode pensar em uma participação passiva e subserviente em que o acesso aos bens públicos é compreendido como favor ou dádiva de um Estado assistencialista. Ela precisa ser concebida como uma “democracia radical”, uma prática pedagógica formadora de cidadãos ativos que não se contentam com a representatividade instituída pelo modelo social elitista, mas como aquela que busca fazer da atuação participativa

²¹⁰ Pedro PONTUAL. Metodologia, métodos e técnicas na educação popular: algumas reflexões e preocupações sobre nossos programas de formação. Cátedra Paulo Freire, PUC-SP, s. d., p. 3, (cópia xerox).

dos agentes sociais uma forma de transformar a realidade injusta. Como observa Lima (2000, p. 33) sobre a perspectiva político-pedagógica de Freire,

“A sua pedagogia democrática tem por horizonte uma democracia radical, contra todas as formas de populismo e sectarismo, pelo ativismo crítico e militante através do qual se aprende, se vive e se cria a própria democracia, da escola à empresa, das associações à comunidade local, nessa espécie de tumulto e de agitação incessante da vida pública (...). Trata-se de uma concepção de ‘democracia governante’ (...), de cidadãos e não de súditos, não limitada à democratização do Estado e de suas instituições políticas centrais mas referenciada à democratização da sociedade, que não decorre necessariamente da primeira (...). Para tal é necessário ganhar voz e responsabilidade social e política (...) ‘aprendendo democracia pela prática da participação’”.

Sem dúvida, essa concepção de democracia radical enfrenta grandes dificuldades em sua implementação como política pública educacional. Embora o discurso político-pedagógico vigente procure, muitas vezes, orientar-se por tais posicionamentos e pressupostos, a prática concreta das escolas públicas apresenta limites e dificuldades na implementação de projetos político-pedagógicos que se autodenominam democráticos e populares. Torna-se relevante destacar algumas dessas dificuldades recorrentemente observadas nas políticas curriculares acompanhadas:

- Restringir a construção dos projetos ao plano das concepções e não da práxis;
- Desvincular a gestão escolar da prática curricular;
- Não partir da problematização das práticas escolares para a construção dos projetos, assumindo perspectivas generalistas;
- Formação dos educadores compreendida como cursos de aperfeiçoamento e atualização, seminários e congressos, sem acompanhamento e discussão das práticas escolares cotidianas;
- Conteúdos escolares compreendidos como produtos isolados, verdades definitivas e neutras, divorciando processo de produto, método de conteúdo, descaracterizando o processo de construção do conhecimento;
- Análises sociais amplas e genéricas que submetem a complexidade da realidade escolar local a práticas educacionais preconcebidas e homogêneas;
- Descontextualização do processo ensino/aprendizagem, concebendo-o de forma idealista, reduzindo-o a práticas estritamente cognitivistas e fragmentadas, desvinculando, na prática, escola e comunidade, educação e cidadania;

Para Apple e Beane (1997), o fundamental são as condições que as escolas propiciam para que o convívio democrático se efetive como prática pedagógica formadora de cidadãos de uma sociedade livre. Nesse sentido, descreve as seguintes condições:

“1. O livre fluxo das idéias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível. 2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de

resolver problemas. 3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar as idéias, problemas e políticas. 4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com o ‘bem comum’. 5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias. 6. A compreensão de que a democracia não é tanto um ‘ideal’ a ser buscado, como um conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo. 7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático” (APPLE & BEANE, 1997, p. 17).

Ou seja, tanto a democratização das políticas educacionais comprometidas com a autonomia pedagógica quanto a transformação curricular não podem ser compreendidas fora do contexto em que o coletivo da comunidade escolar assume a autoria do processo de recriação do fazer pedagógico cotidiano: assim como o “todo não é a soma das partes”, o sujeito sócio-histórico também não pode ser compreendido como individualidades e idiosincrasias justapostas e anistóricas. Em concordância com Dussel ([1998] 2000, p.531 e 533), concebemos que

“É a comunidade das vítimas em geral, sempre fruto de um determinado sistema performativo, que tem um perfil próprio, uma certa identidade que se afirma como diferença ante os outros grupos, movimentos, sujeitos sócio-históricos. (...) A questão do sujeito (em seu sentido intersubjetivo, sócio-histórico, como emergência dos novos movimentos sociais nos diagramas do poder), então, é exatamente a problemática do devir ético-crítico da comunidade de vítimas”.

Para tanto, a racionalidade problematizadora deve se fundamentar na criação do novo, do “inédito viável” (Freire, [1968] 1988, p. 94), pois,

“Para alcançarmos a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizadora, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados”.

Sobre a tensão entre criação e racionalidade na construção da inovação, são pertinentes as observações de Adorno (Teoria estética, p. 32, apud Zuin et alii, 1999, p. 106):

“Só no novo é que a mimesis se une irreversivelmente à racionalidade: a própria ‘ratio’ torna-se mimética no calafrio do novo”.

A análise dos comentários de Zuin et alii (1999) sobre a construção do “novo” na obra de Adorno, permite-nos compreender que a inovação é uma proposta ética e estética de, pela tensão entre razão e arte - mimese artística, recriar dialeticamente uma

racionalidade comprometida com a esperança de superar as situações de sofrimento e de desumanização. Pois,

“O que une e separa o antigo do novo é o fato de ambos serem respostas a uma interpelação que provém do objeto; são semelhanças reconstruídas, são respostas singulares e históricas, em que o que estava petrificado e alienado se torna eloqüente, através da participação ativa da expressão e da construção artística. A própria razão se torna mimética no estremecimento da criação do novo” (ZUIN et alii, 1999, p. 106).

Ou seja, o que se pretende é uma racionalidade problematizadora a serviço da criação, de ações democráticas e transformadoras. Para Dussel ([1998] 2000, p. 506),

“A razão estratégico-crítica em seu exercício último ou concreto realiza a ação transformadora, partindo do exercício dos princípios críticos da razão prático-material e discursivo-formal, das teorias científicas críticas, dos projetos alternativos formulados, do uso da razão instrumental técnico-crítica, na realidade empírica, tendo em conta os ‘diagramas’ das ‘relações de poder’ – para falar como Foucault, mas, em nosso caso, incluindo também a macrofísica do poder. É o momento no qual a práxis efetua, desde o horizonte da factibilidade ético-prática, concreta e crítica, tudo o que foi analisado até agora nessa Ética”.

Entretanto, cabem as ressalvas de Freire ([1996] 1997, p. 39), ao afirmar que:

“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”.

É nesse sentido que estabelecer critérios para a legitimidade das inovações envolve parâmetros éticos, a consciência crítica e a disponibilidade para a intersubjetividade, o compartilhar dialógico. Assim,

“Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.(...) Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se

confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, [1996] 1997, p. 153 e 154).

As assertivas de Freire se entrelaçam com os posicionamentos adornianos e bakhtinianos. Assim, a ética crítica e a estética participativa a partir da não-identidade de Adorno – mas também, o acabamento e o extra-rítmico para Bakhtin – são, ao mesmo tempo, princípios e diretrizes que se articulam no ato criador da autonomia curricular coletiva, da inovação comprometida como projeto educacional libertador, com a construção de proposição de práticas comunitárias emancipatórias. Nesse sentido, são relevantes as considerações de Bakhtin ([1992] 2000, p. 133 e 134) sobre o ato criador:

“(...) o ato criador (a vivência, a tensão, o ato) que enriquece o acontecimento existencial, que inicia o novo, é por princípio um ato extra-rítmico (...) O livre-arbítrio e a atividade são incompatíveis com o ritmo. A vida (a vivência, a tensão, o ato, o pensamento), vivida nas categorias da liberdade moral e da atividade, não pode ser ritmizada. A liberdade e a atividade criam um ritmo para uma existência passiva e que não é livre (no plano ético). O criador é livre e ativo, a coisa que se cria é passiva e não é livre. O que é verdadeiro, necessário, e não é livre, numa vida à qual o ritmo deu sua forma, não se prende a uma necessidade nociva, a uma necessidade indiferente aos valores (a uma necessidade cognitiva) – é uma necessidade que se relaciona com o dom, com o amor pelo belo. (...) a liberdade ética (o livre arbítrio) não é somente liberdade no que se refere às necessidades cognitivas (causais), é também liberdade no que se refere às necessidades estéticas, liberdade de meu ato, no interior de mim, no que se refere à existência – a uma existência que pode não estar validada no plano dos valores (a existência da visão artística)”.

E, ainda, sobre a perspectiva da criação transformadora da realidade, continua o autor,

“Esse futuro absoluto do sentido que me opõe seus valores e faz frente a toda a minha temporalidade (a tudo o que é já-aqui em mim) não é o futuro temporal que continua a mesma vida, mas um futuro em que é sempre possível e necessário transformar formalmente essa vida, atribuir a ela um novo sentido (a última palavra da consciência)” (BAKHTIN, [1992] 2000, p. 136).

É nesse sentido que o conceito de criação-transformação se articula com a democratização da política curricular e com a construção da autonomia pela

comunidade escolar. Lima (2000, p. 71 e 72) comenta as concepções críticas e radicais de democracia e liberdade presentes na proposta político-pedagógica freireana:

"A educação escolar para a democracia e cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, é por natureza organizacional, tal como organização e administração escolares são, por definição, políticas e pedagógicas. (...) ao insistir na descentralização, na autonomia (para o exercício de um auto-governo) da escola e na participação dos pais, num contexto global em que agendas semelhantes têm sido apropriadas por políticas neoliberais e privatistas na educação, não abandonando as suas convicções, antes reforçando e desocultando profundas dissemelhanças entre umas e outras".

Portanto, trata-se de uma política curricular em que a democratização é construída de forma dialógica e participativa, na perspectiva de estabelecer uma nova cultura escolar – uma proposta educacional contra-hegemônica no sentido gramsciano do termo -, em que o espaço público é autogovernado (Lima, 2000, p. 19) e está a serviço do interesse comum, do sujeito coletivo comunitário – o “intelectual coletivo”. Pois, como observa Coutinho (1999, p. 272 e 273) sobre o conceito de hegemonia em Gramsci,

“(...) uma das principais características do conceito gramsciano de hegemonia é a afirmação de que, numa relação hegemônica, expressa-se sempre uma prioridade da vontade geral sobre a vontade singular ou particular, ou do interesse comum ou público sobre o interesse individual ou privado; isso se torna evidente quando Gramsci diz que hegemonia implica uma passagem do momento ‘econômico-corporativo’ (ou ‘egoístico-passional’) para o momento ético-político (ou universal)”.

Ainda sobre o posicionamento político gramsciano,²¹¹ é relevante destacar a tensão constante entre o local e o universal como movimento dialético de implementação democrática de uma política orgânica de resistência que busca atender aos interesses da maioria.

Portanto, no contexto das políticas curriculares a tradução da perspectiva ético-crítica se consubstancia na participação dos sujeitos coletivos que, a partir de um processo problematizador e democrática de gestão, tornam-se, na prática, autores de totalizações sobre o real, das inovações capazes de

²¹¹ “Este esforço contínuo para distinguir o elemento ‘internacional’ e ‘unitário’ na realidade nacional e local é, na verdade, a ação política concreta, a única atividade que produz o progresso histórico. Ele requer uma unidade orgânica entre teoria e prática, entre camadas intelectuais e massas populares, entre governantes e governados” (GRAMSCI, [1999] 2002, v. 3, p. 92).

recriar a realidade escolar, em busca da superação crítica das negatividades vigentes.

Em suma, podemos delinear perspectivas, pressupostos e diretrizes ética-críticas e político-epistemológicas que precisam permear a política educacional comprometida com a construção dialógica de um projeto político-pedagógico consubstanciado em uma práxis curricular crítica, popular e transformadora:

8. Política educacional instituinte e participativa para a construção dos currículos condizentes com os princípios dos projetos político-pedagógicos das escolas;

9. Articular gestão democrática e reorientação do currículo como práticas escolares comprometidas com a qualidade social da educação – construção da autonomia político-pedagógica das escolas;

10. Política educacional propositiva e praxiológica para a reorientação democrática e coletiva do currículo - democratização dos saberes e dos poderes pedagógicos e educativos pela reflexão e construção, participativa e dialógica, da prática escolar;

11. Delimitar o espaço escola/comunidade como referência psicossocial, epistemológica, cultural e social para a construção das práticas curriculares;

12. Promover processos de formação permanente dos profissionais da educação a partir de movimentos de reorientação curricular – apreensão crítica da realidade escolar e do processo de construção do conhecimento;

13. Estabelecer relações orgânicas entre escola, comunidade e movimentos sociais com a perspectiva da transformação da realidade concreta.

Portanto, como ações prioritárias para a democratização radical da escola pública, precisamos ter como objetivos e diretrizes:

- O acesso e a permanência da população na escola pública, ou seja, oferecer atendimento amplo nas diferentes modalidades e níveis de ensino, e viabilizar suas condições materiais a partir da participação da comunidade escolar - o cidadão deve conceber a escola pública como um espaço institucional que busca atender às necessidades da comunidade;
- A democratização da gestão da política educacional, ou seja instituir uma gestão colegiada que se efetiva em conselhos em diferentes instancias de governo – secretarias, equipes pedagógicas, escolas -, e que, mais especificamente nas escolas, se concretiza com a organização de conselhos formados pelos diferentes segmentos compreendidos como instâncias deliberativas, ou seja, com a participação ativa e poder decisório de todos os agentes da comunidade escolar;
- A implementação de políticas curriculares comprometidas com projetos político-pedagógicos que viabilizem a qualidade social da educação pública, promovendo a construção de regimentos escolares e movimentos de reorientação curricular concebidos como práxis coletivas de formação permanente de toda a comunidade escolar.

Em relação à política educacional de reorientação curricular é fundamental que sua implementação considere a cultura escolar vigente, valorizando as práticas pedagógicas críticas já vivenciadas, como também

promova a problematização das atividades curriculares comprometidas com a manutenção da hegemonia social elitista e sectária vigentes. Nesse sentido, o movimento de reorientação curricular popular crítico:

- Não pode ser compreendido como uma prática institucional formal, o planejamento de um documento burocraticamente construído pela equipe diretiva da unidade escolar ou encomendado a autores externos e distantes da prática escolar cotidiana;
- Deve fazer parte da política de formação permanente dos segmentos da comunidade, sendo praxiologicamente instituinte, ou seja, construído e instituído na gestão democrática e reflexiva da escola pública – deve ser, portanto, apreendido como práxis coletiva e dialógica, fundamentada na análise crítica e transformação da realidade social concreta.

Mas que políticas educacionais propiciam essa organização crítica e coletiva da práxis curricular? Que contextos educacionais proporcionam um processo de formação permanente dos educadores, concebendo-o como um movimento que envolve todos os segmentos escolares na construção de uma prática educacional comprometida com a participação do cidadão na transformação democrática da sociedade?

Partindo de uma perspectiva político-pedagógica freireana, Pontual (1996) concebe que a “educação é uma mediação indispensável à construção de uma cultura participativa e democrática” na práxis da participação popular para a construção de uma “nova cidadania”. Nesse sentido, são pertinentes as observações de Lima (2000, p. 35 e 36) sobre o posicionamento político-pedagógico de Freire,

“Em termos de projeto educativo, uma organização e uma liderança pela libertação exigem comunhão e co-construção, e não dicotomia do tipo ‘liderança de um lado; massas populares de outro’ (...) A sua concepção de organização (democrática, popular, dos grupos oprimidos) é uma concepção revolucionária (mas não leninista), cuja prática considera ‘indispensável à ação libertadora’ (...); é uma ‘organização verdadeira’, isto é, ‘em que os indivíduos são sujeitos do ato de organizar-se’ (...), exigindo a liderança mas recusando o dirigismo, o vanguardismo e a reificação, implicando autoridade sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade”.

2. Políticas curriculares populares críticas na escola pública:

trançando falas, tramando práticas

“Este enunciado propõe uma reflexão em torno da relação entre educação pública e educação popular. (...) Não propõe um pensar sobre

a educação pública em si mesma nem tampouco sobre a popular, isoladamente, mas sobre cada uma em relação com a outra. (...) No fundo, o enunciado implícita uma indagação que possivelmente se poderia explicitar assim: É possível fazer educação popular na rede pública? ou, pelo contrário, já agora afirmando: a educação popular se pode realizar apenas no espaço da informalidade, na prática político-pedagógica fora da escola, no interior dos movimentos populares. (...) O meu ponto de partida para responder a estas indagações é a compreensão crítica da prática educativa sobre que mais uma vez falarei um pouco. (...) Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais” (FREIRE, [1993] 1995d, p. 96)

Venho, desde 1989, acompanhando a implementação de políticas curriculares de reorientação curricular em municípios comprometidos com a Administração Popular - São Paulo-SP (1989-1992 e 2001), Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998 – 2000), Esteio-RS (1999-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Constituinte Escolar no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) e implementação da proposta curricular por ciclos de formação no Estado de Alagoas (2001–2003).²¹² Tais políticas curriculares implementadas nessas administrações possuem pressupostos consubstanciados na perspectiva educacional libertadora (Freire, [1968] 1988) e, em termos gerais, apresentam como princípios norteadores a implementação de propostas de reorientação curricular comprometidas com uma Educação Popular que viabilize um ensino com qualidade social na escola pública, com a garantia de acesso e permanência na escola a todos os segmentos sociais e democratização da gestão da unidade escolar.²¹³ Convém ressaltar que a concepção de Educação Popular a que nos referimos é aquela

“(...) que reconhece a presença das classes populares como um sine qua para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz antagonicamente com as concepções ideológico-autoritárias

²¹² Consultar Apêndice, p. 492 – 493.

²¹³ Entre outros, podemos citar os seguintes documentos das respectivas administrações populares que apontam tais princípios: PMSP-SP/SME, São Paulo (1992, p. 13- 23), PM-POA-RS/SMED, Porto Alegre (1996, p. 35 e 36), PM AR-RJ/SME, Angra dos Reis (1996, p. 13 e 14), PMG-RS/SMED, Gravataí (1998), PMC-SC/SMED, Chapecó (1998, 2001 e 2002), e PMCS-RS/SMED, Caxias do Sul (1999), PMC-SC/SME, Criciúma (2003), PMM-AL/SMED, Maceió (2001).

de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação” (FREIRE, [1993] 1995d, p. 103).

É relevante reafirmar que Freire – e mais especificamente a “Pedagogia do oprimido” (Freire, [1968] 1988) - é a referência recorrente para a prática da Educação Popular crítica, principalmente quando se trata da educação de adultos. Clair (2001), ao defender as contribuições da teoria crítica para a análise do currículo – e não de “programas” – na educação de adultos, apresenta essa obra como referência central para assumir a defesa dessa posição.²¹⁴ Também a mesma obra de Freire é considerada a fundamentação teórica para a “instrução popular” na página introdutória do sítio eletrônico da Popular Education in Action (Pop Ed, <http://www.flora.org/mike/>), que, sinteticamente, procura caracterizá-la como um “tipo de instrução” que demanda uma “organização democrática das relações, problematiza relações desiguais de poder na sociedade, requerendo de educadores e educandos níveis profundos de participação, de ações criativas”, e que ocorre

“(...) em um ciclo com os seguintes estágios: começa com a experiência da própria pessoa; da experiência passa para a análise; da análise para a ação coletiva para mudar o sistema opressor; reflexão e ação de seu próprio processo”. (Pop Ed. <http://www.flora.org/mike/>).

Podemos ainda observar que “Pedagogia do Oprimido” é a obra de Freire mais citada - tendo, inclusive, um resumo descritivo dos seus capítulos - no sítio da “The Encyclopedia of Informal Education” (1999), em que o verbete “popular education” é associado “às relações horizontais entre facilitadores e participantes; à resposta a uma necessidade expressa de um grupo organizado; ao planejamento coletivo da ação política em que a comunidade é fonte do conhecimento a ser construído” (Hamilton e Cunningham, 1989, p. 443, apud The Encyclopedia of Informal Education, 1999)”, e, citando Freire ([1968] 1988), afirmam se tratar de uma “teoria da resistência”, da passagem da “resistência espontânea à construção da consciência” comprometida com a “consolidação e a organização dos movimentos sociais”. Cabe ressaltar as considerações de Cadena (1984) citadas no sítio. Para ele,

“(...) esse tipo de instrução popular exige a participação de um agente externo, um educador popular que atua como mediador social ..., cujo objetivo principal deve ser ajudar aos povos recuperar sua história coletiva de modo que possam causar as mudanças estruturais que assegurem o cumprimento de suas necessidades e desejos, em suas

²¹⁴ Ver Ralf St. Clair (2001).

vidas diárias e em um nível cultural mais amplo”. (CADENA, 1984, apud (1999) [http:// www.infed.org/ biblio/b-poped htm](http://www.infed.org/biblio/b-poped.htm)).

Ainda, no mesmo sítio eletrônico, a instrução popular é relacionada a um processo de “auto-reflexão não dogmático” - a partir das contribuições de Walters e Manicom (1997, p.2, apud *The Encyclopedia of Informal Education*, 1999) -, uma “possibilidade de viabilizar a democracia”, sendo seu principal interesse “estimular a expressão da cultura local”, nas palavras de Simpson (1989, apud *The Encyclopedia of Informal Education*, 1999).

É nessa perspectiva que as administrações comprometidas com tais princípios e pressupostos se autodenominam “Administrações Populares”. A característica comum mais marcante dos processos desencadeados por essas administrações populares é a participação efetiva da comunidade – “participação ativa” para Lima (2001, p. 77) - pelo diálogo constante entre os segmentos escolares, consubstanciando a construção dessas políticas.²¹⁵

Um primeiro aspecto a ser considerado na implementação dessas políticas educacionais é o investimento público na área de educação. Como é prioridade atender à demanda, garantindo o pleno acesso à escola, procura-se promover investimentos na construção de unidades, na recuperação de prédios e equipamentos, na compra e reposição de material didático-pedagógico, na valorização profissional dos educadores e funcionários etc., para permitir o bom funcionamento das escolas da rede pública.

Em relação à qualidade social do ensino, por sua vez, os movimentos de reorientação curricular e de gestão democrática caracterizam-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias já existentes nas redes municipais, do trabalho coletivo das escolas envolvendo todos os segmentos escolares e da formação permanente dos educadores, tendo na práxis o processo de desconstrução / reconstrução crítica da autonomia das unidades escolares.

O privilégio de acompanhar esses processos nos diferentes municípios proporcionou-me vislumbrar caminhos para a superação das dificuldades e contradições da concepção e da prática tradicionais de ensino. As secretarias de educação

²¹⁵ Torna-se relevante destacar que, embora tenha acompanhado processos de Constituinte Escolar - momentos de ampla participação democrática de todos os segmentos sociais na construção, sistematização e implementação de políticas públicas no âmbito educacional – e momentos de Planejamento Estratégico de algumas Secretarias da Educação, será objeto de análise apenas as influências observadas dessas políticas educacionais nos movimentos de reorientação curricular estudados. Como síntese da influência desses momentos, consultar Apêndice, p. 482 – 485, sínteses dos processos de constituinte escolar acompanhados.

mencionadas buscam modificar esse fazer educativo concebendo a escola como um espaço de formação e de ação permanentes, empenhada efetivamente na transformação social, sob uma perspectiva dialética do processo ensino-aprendizagem e de seu compromisso com as classes populares. O objetivo é a construção de políticas curriculares de resistência que partem da negatividade vigente na escola pública e na sociedade contemporânea para a transformação dialógica dessas realidades vivenciadas.

Em que pese princípios, diretrizes e métodos comuns, é importante salientar a diversidade das práticas e dos movimentos observados em cada administração, em função dos contextos e das especificidades locais que passaremos a caracterizar, historicamente e de forma sintética.

Angra dos Reis-RJ, Porto Alegre-RS, Chapecó-SC, Caxias do Sul-RS, Gravataí-RS, Esteio-RS, Belém do Pará-PA, Vitória da Conquista-BA, Maceió-AL e o Estado de Alagoas, passaram pelo menos por duas administrações populares consecutivas. Em termos gerais, observa-se que nas primeiras administrações priorizou-se a recuperação dos equipamentos públicos e dos salários dos profissionais de educação, historicamente sucitados pelos governos autoritários, para, então, ocorrer maior investimento na qualificação das práticas pedagógicas e nos movimentos de reorientação curricular.

Entretanto, as administrações em São Paulo-SP (1989–1992), Criciúma-SC, Dourados-MS, Vitória da Conquista-BA e o Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) optaram por desencadear políticas educacionais procurando atuar, simultaneamente, nos eixos do acesso e permanência na escola pública, da gestão democrática e da qualidade social da educação. Assim, embora tenham inicialmente priorizado um levantamento geral para atuar nas condições estruturais precárias existentes, intercalaram essas ações com atividades pedagógicas buscando, primeiramente, divulgar e legitimar práticas educacionais avançadas já observadas nas unidades escolares da rede.

Em Goiânia-GO, embora a gestão popular tenha início apenas em 2001, já havia um trabalho na perspectiva de tema gerador na rede. A problematização, o aprofundamento e a reorganização curricular popular e crítica aqui defendidos tomou essa experiência inicial como referência para a reorientação pedagógica.

Nesse sentido, um aspecto relevante das políticas educacionais implementadas diz respeito às prioridades estabelecidas pelas diferentes secretarias de educação para a transformação das práticas educacionais vigentes e à forma como desencadearam esse processo. Assim, podemos observar movimentos que se iniciaram com discussões envolvendo a rede escolar como um todo na construção coletiva de regimentos

escolares, a partir da análise de diferentes temáticas curriculares pertinentes à prática escolar para, em seguida, desencadear uma reflexão mais específica sobre a construção coletiva de propostas curriculares alternativas à tradicional, com o repensar crítico e coletivo do ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Como exemplo, podemos observar que as administrações populares de São Paulo, Angra dos Reis, Chapecó, Criciúma, Vitória da Conquista, Belém e Caxias do Sul, embora tenham desencadeado movimentos que apresentam diferenças significativas, optaram pelo resgate crítico das práticas pedagógicas, seminários, congressos municipais e constituintes escolares, em que sistematizavam pressupostos, princípios, concepções, métodos e normas regimentais condizentes com a construção da escola popular democrática.

Em São Paulo (1989-1992), Chapecó, Caxias do Sul-RS, Dourados-MS, Belém, Vitória da Conquista, Esteio e Criciúma, o resgate de práticas inaugurou-se com o diálogo entre as secretarias e as escolas municipais, a partir de uma problematização inicial, indagando junto à rede que escola temos hoje e qual escola os diferentes segmentos escolares consideravam desejável. Dos conflitos, tensões e contradições observados desencadearam-se os movimentos de reorientação curricular dialógicos, com a análise das problemáticas locais específicas, em busca da construção de práticas curriculares interdisciplinares transformadoras.

Tomando como referência Angra dos Reis, a partir de 1994²¹⁶, podemos afirmar que, em semelhança ao ocorrido em São Paulo, Caxias do Sul e Chapecó, o movimento de reorientação curricular iniciou-se com o resgate de práticas pedagógicas que já apresentavam graus de inovação e de envolvimento democrático de todos os segmentos escolares. Partiu-se do projeto Plano Global, que vinha sendo desenvolvido em quatro escolas. O movimento teve início com a construção coletiva de um projeto – denominado Projeto Interdisciplinar –, que procurou romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local, reflexo de seu respectivo e amplo contexto sócio-histórico de construção, quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e sistematizado, em que a apreensão do conhecimento ocorre de forma coletiva, a partir da análise das contradições

²¹⁶ Ver Antonio F. G. da SILVA (1996, p. 204-236). Ver Apêndice, p. 486, para representação sintética das ações de formação das políticas educacionais acompanhadas.

vivenciadas na realidade local. Dessa forma, o fazer pedagógico passa a ser o próprio exercício da cidadania crítica, contextualizada e processual, consistente e emancipatória.

Há que se destacar, de maneira geral, que mudanças freqüentes nas principais instâncias administrativas, nas equipes pedagógicas das Secretarias, entre os educadores da rede, a opção por grandes eventos envolvendo grande parte da rede, a perda de continuidade nos encaminhamentos, questões políticas e administrativas, indecisão política e administrativa comprometendo as opções pedagógicas, etc., são fatores com influência negativa na viabilização de políticas pedagógicas nas redes de ensino.

Ao longo dos anos, diferentes contextos apontaram para grande diversidade de percursos. Restrinjo-me aos movimentos que acompanho até hoje.

Em São Paulo-SP, por exemplo, acompanho algumas coordenadorias, pontualmente.

Em Caxias do Sul-RS, no final de 2001, observamos uma retomada mais consistente na prática de acompanhamento das escolas pela equipe pedagógica da SMED, trazendo mais qualidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Em Chapecó-SC, a política pedagógica e a proposta curricular, desde 1998 até os dias de hoje, tem possibilitado efetivar e aprofundar o movimento de reorientação curricular, com avanços qualitativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o que tem possibilitado à Secretaria da Educação do Município receber melhor avaliação dos seus munícipes, bem como ter sido considerada em 2002, a melhor do Estado de Santa Catarina.

Em Porto Alegre-RS, o Congresso Constituinte Escolar (outubro/1994 a agosto/1995) desencadeou uma discussão com todos os segmentos da comunidade escolar, para a construção dos Regimentos Escolares, viabilizando a proposta de Escola Cidadã para a rede pública municipal. Embasada numa concepção democrática de gestão, essa proposta procura subsidiar e dar condições efetivas para um movimento coletivo de reorientação curricular. A concepção de currículo e de conhecimento é discutida e explicitada no projeto político-pedagógico-administrativo que se pretende implementar, não deixando dúvidas sobre as intenções e os compromissos com a Educação Popular Libertadora. Nesse sentido, o Congresso Constituinte Escolar (1995)²¹⁷ e o Curso Verão (1996) evidenciaram a possibilidade de superar práticas educativas cristalizadas, apontando novas concepções e ações pedagógicas, coerentes com o compromisso político assumido. A partir do diálogo entre SMED/POA e rede, o

²¹⁷ Ver PMPOA-RS/SMED, Porto Alegre (1995).

conjunto dos educadores presentes no Curso Verão (1996), embasado na discussão do Congresso Constituinte, identificou parâmetros e sistematizou ações para o movimento de reorientação curricular, desencadeando propostas de implementação do novo currículo na rede municipal porto-alegrense. Após sucessivas discussões em encontros regionais e nas escolas, envolvendo pais, alunos, funcionários e educadores, foi sendo traçado o perfil do currículo participativo, para o qual o Regimento deveria dar sustentação. O currículo seria assim concebido e construído de forma interdisciplinar, ou seja, a partir de análises e sínteses sucessivas. O coletivo dos educadores buscaria a contribuição das diferentes disciplinas para desvelar os objetos de estudo. Tanto os objetos quanto o próprio processo de análise eram considerados totalizações históricas contemporâneas, estando sujeitos, portanto, a diferentes leituras, de acordo com os interesses e intenções dos sujeitos envolvidos.²¹⁸

Assim, o processo gerado pela SMED de Porto Alegre, na perspectiva de concretizar um trabalho pedagógico envolvendo a comunidade escolar na construção de um currículo dinâmico, pode ser comparado aos movimentos desencadeados por outras Secretarias de Educação de Administrações Populares, também matizados pela pedagogia freireana. A referência sócio-construtivista embasa a concepção do processo ensino-aprendizagem. Podemos afirmar, resumidamente, que essas propostas se caracterizam por se constituírem a partir de uma política pedagógica comprometida com a educação popular, que se efetiva por meio de um diálogo problematizador, mediando sujeitos históricos e conhecimentos sobre aspectos sociais relevantes da realidade, na busca da superação de contradições vivenciadas pela comunidade e de ações transformadoras do contexto social em que esta realidade está inserida.

Até o ano de 2001, período em que acompanhei o movimento de reorientação curricular em Porto Alegre, os avanços observados na rede eram referência para todas as

²¹⁸ Na mesma matriz pedagógica das outras secretarias municipais, a SMED de Porto Alegre vem implementando a proposta no Ensino Fundamental a partir do trabalho com Complexos Temáticos, envolvendo uma reorganização da grade e a distribuição vertical do currículo escolar, com a redistribuição dos anos letivos em ciclos. Tomando como referência o desenvolvimento cognitivo, são priorizadas a permanência e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. As práticas das escolas, ao lado das diretrizes do Congresso Constituinte Escolar, proporcionaram a construção de uma proposta político-educacional como opção para a organização do ensino nas demais escolas do Município, subsidiando a construção de um Regimento Escolar, referência para a implementação da Escola Cidadã. Ver PMPOA-RS/SMED, Porto Alegre (1996, p. 22-29) e Carlos R. BRANDÃO (2003, p.111 e seguintes).

redes públicas interessadas em implementar um currículo organizado por ciclos de formação.

Em Gravataí, a SMEC desencadeou um processo de discussão com a rede municipal na perspectiva de “horizontalizar as relações escolares”, a partir de um diálogo concebido como esforço coletivo de superação das dificuldades relacionadas à exclusão da escola tradicional. Priorizando a participação, a integração, a inclusão e a liberdade de todos, buscou-se, com o I Congresso Municipal (novembro/1998) a institucionalização dos espaços participativos – Conselhos Escolares, Conselho Municipal de Educação, democratização da Lei de Eleição de Diretores – com a participação da comunidade escolar.²¹⁹ O ano de 1999 foi dedicado à construção dos regimentos escolares pelas unidades a partir dos anais aprovados no I Congresso Municipal.

A partir de 2000, fui convidado a assessorar o processo que vem sendo vivenciado pela SMEC de Esteio-RS. No ano anterior haviam sido definidos, pela Constituinte Escolar, princípios e diretrizes para a organização da prática curricular nas escolas. A questão pendente era como seria possível vivenciar as práticas interdisciplinares e contextualizadas anunciadas pelas diretrizes do que se tornou o regimento comum das escolas. A opção foi desencadear uma formação continuada para a implementação de uma nova organização curricular em duas escolas da rede, sendo em uma delas por ciclos de formação, no sentido de torná-las referências para a rede.

Em 2002 e 2003, com a opção de ampliar a reorientação para todas as escolas interessadas, foi possível superar muitas das dificuldades antes observadas, principalmente com os encontros de formação e acompanhamento do processo de reorientação realizado na Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Hoje, podemos observar um movimento intenso de mudança e construção de práticas na maioria das escolas, propiciando vislumbrar um movimento consistente na continuidade do trabalho da SMEC. A própria política interna da Secretaria de Esteio é construída com os mesmos momentos metodológicos propostos para o movimento de reorientação curricular: pesquisa-ação, seleção de falas significativas, temas/contratemas geradores, construção de redes temáticas e planejamentos de atividades institucionais metodologicamente organizadas de forma dialógica, envolvendo seus diferentes setores.²²⁰

²¹⁹ SMEC/Gravataí-RS/ (1998).

²²⁰ Consultar Apêndice, p. 487 e 488, rede temática das políticas institucionais da SMEE de Esteio/ 2003.

Nos municípios de Vitória da Conquista–BA e Belém-PA fiz um acompanhamento mais pontual. Tanto o processo de construção da escola Cabana em Belém do Pará - que acompanhei em 2001 e 2002 -, quanto a reorientação curricular em Vitória da Conquista – assessoria em 1999 e 2000 -, sofreram modificações posteriores. Hoje, tanto em Belém quanto em Vitória da Conquista, houve opção pela continuidade do processo de reorientação curricular via tema gerador, com os momentos aqui propostos para a construção do currículo, e eventualmente os acompanho.

Em Maceió e Goiânia o processo foi desencadeado apenas na Educação de Jovens e Adultos. Em Maceió o movimento está, desde 2001, em algumas unidades da rede e, observamos práticas curriculares qualificadas a partir da clareza da equipe pedagógica.

Em Goiânia–GO, a opção pela reorientação via tema gerador foi tomada no final de 2002 e o processo vem sendo acompanhado de forma esporádica. A rede municipal da EJA está analisando pesquisas realizadas e procurando selecionar falas significativas da comunidade.

No município de Criciúma, a opção pela reorientação curricular, via tema gerador, no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ocorreu já em 2001, o que permitiu avanços significativos hoje observados em várias unidades. Já no Ensino Fundamental, somente no início de 2003 - após a construção do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal (outubro de 2002) -, optou-se pelo movimento, que, atualmente, venho acompanhando.

Em Dourados-MS a opção iniciou-se em 2001 – primeiro ano da gestão – com o processo Constituinte Escolar. Em meados de 2003 observamos escolas realizando pesquisas e iniciando o processo de redução temática.

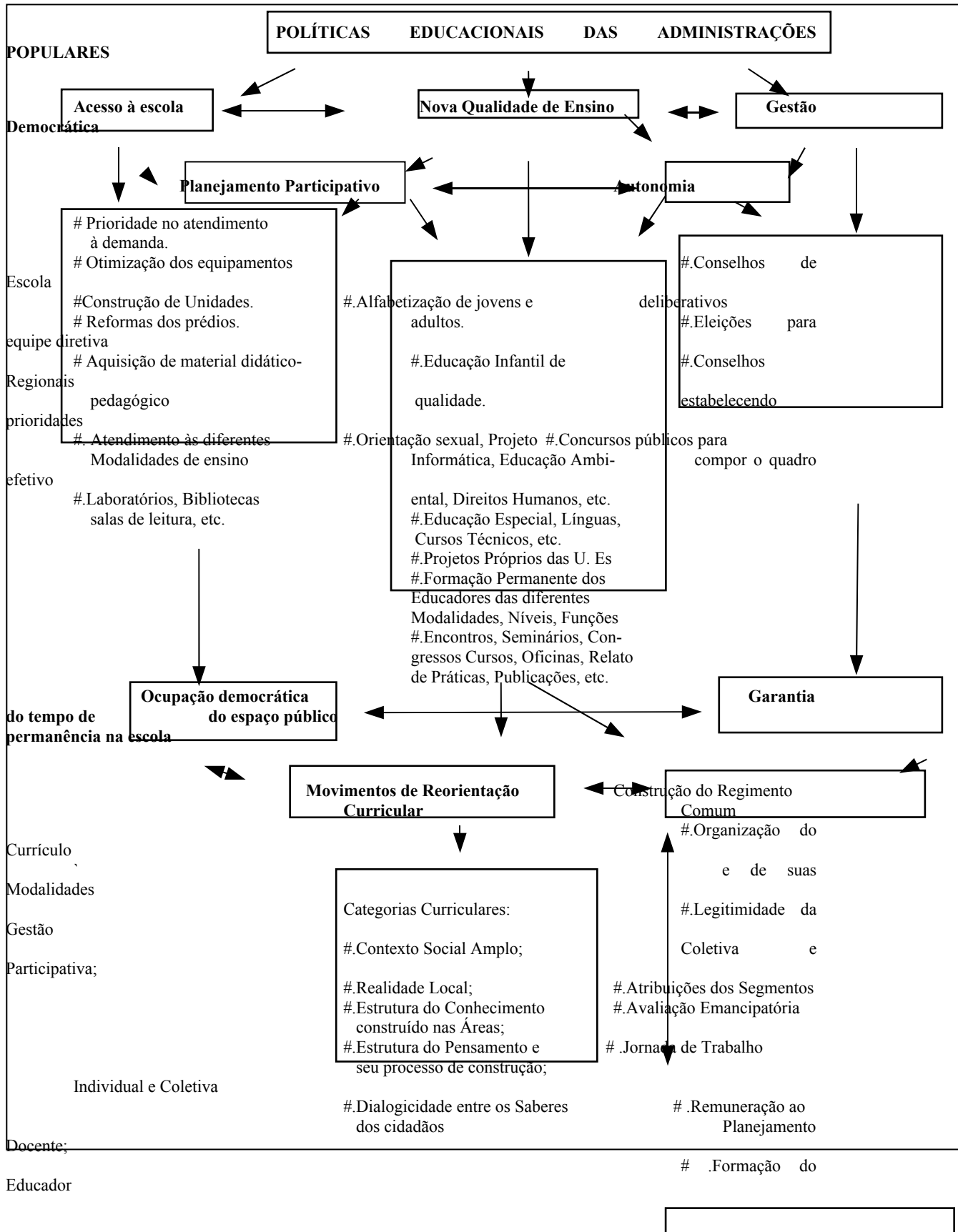
No Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001), a opção foi assumir a reorientação apenas após o término do processo Constituinte Escolar, que se deu em julho de 2000. Como a Administração Popular não conseguiu se reeleger, não tive mais notícias das inovações da gestão pedagógica desenvolvida pela SEE-RS.

Em Alagoas, a política curricular iniciou-se com o movimento em algumas escolas da rede estadual a partir da implementação dos ciclos de formação, via complexo temático. Venho acompanhando, desde 2001, o processo de forma pontual, com visitas a duas escolas. Embora tenhamos práticas pedagógicas sendo sistematizadas a partir dos princípios e diretrizes de um currículo popular crítico, e haja a perspectiva

de ampliação da proposta curricular, o acompanhamento é insuficiente para a superação de muitos obstáculos normalmente enfrentados.

Ainda em relação a esses movimentos de reorientação curricular, passaremos, de forma genérica, a abordar alguns aspectos comuns dessas práticas educacionais, resumidos nas figuras que se seguem.

FIGURA 8 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DAS ADMINISTRAÇÕES POPULARES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA CRÍTICA



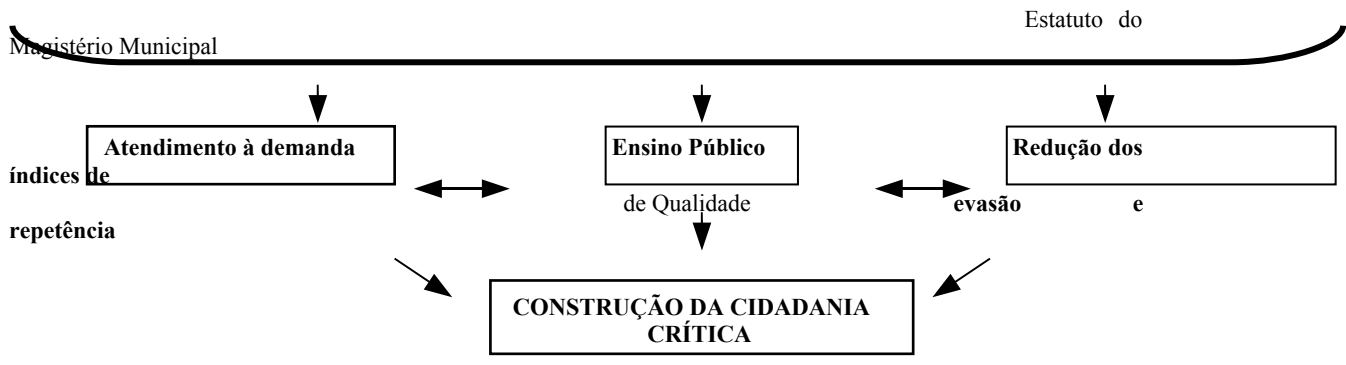
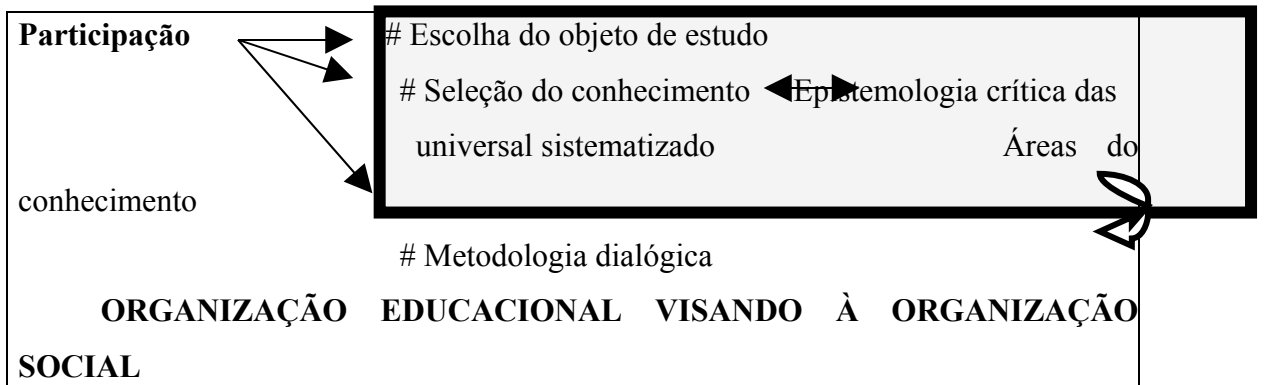
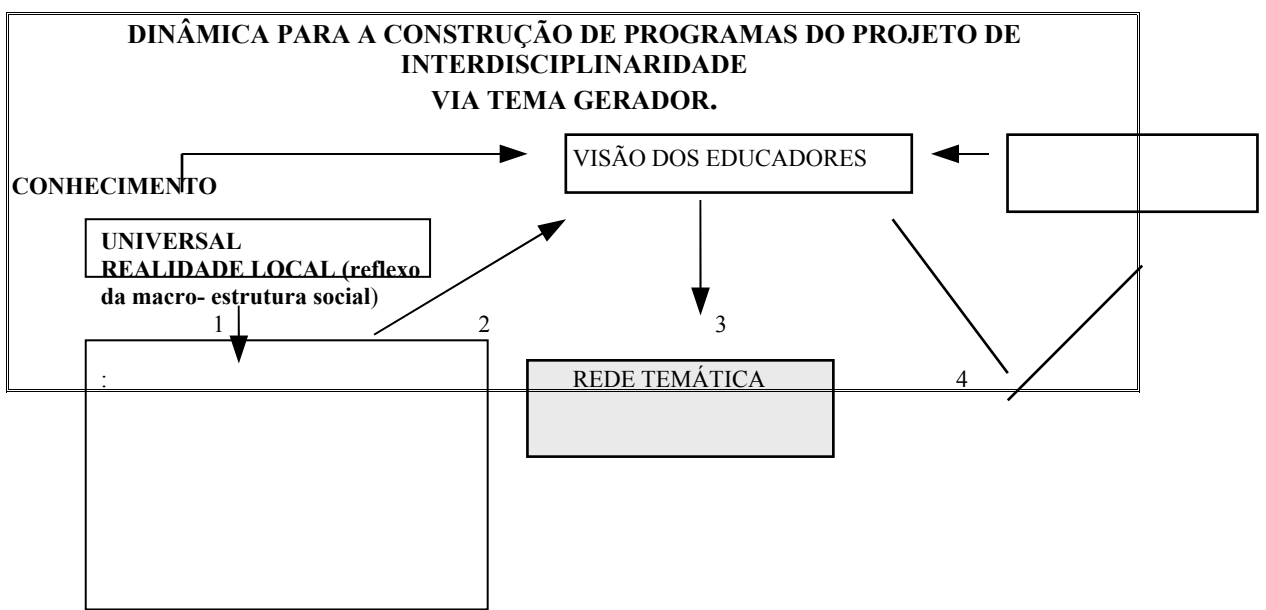
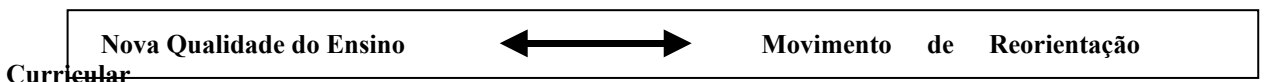
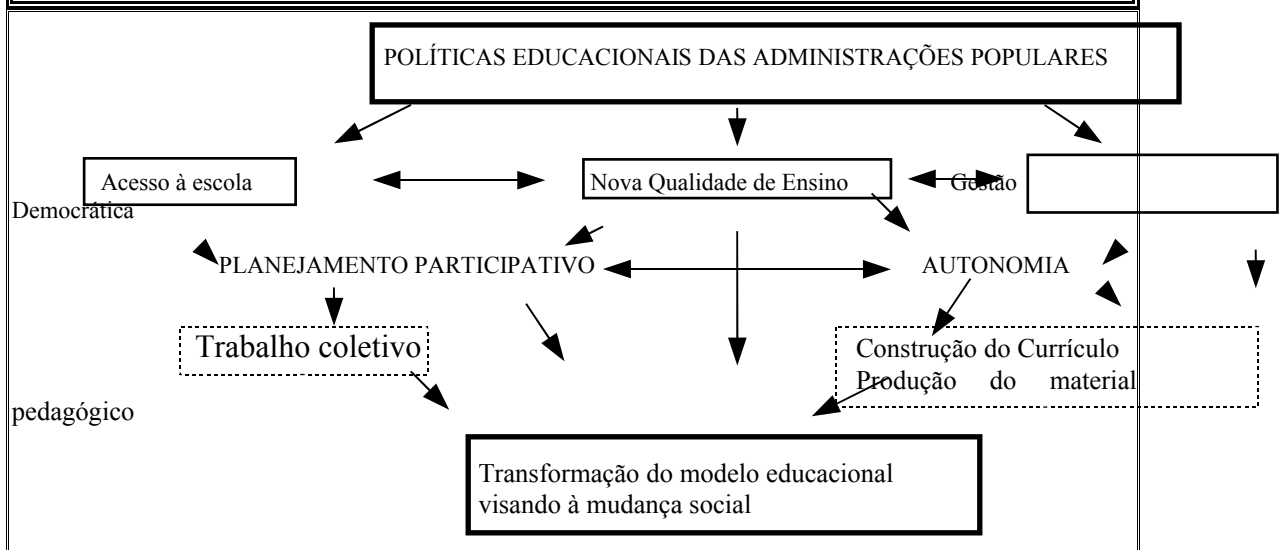
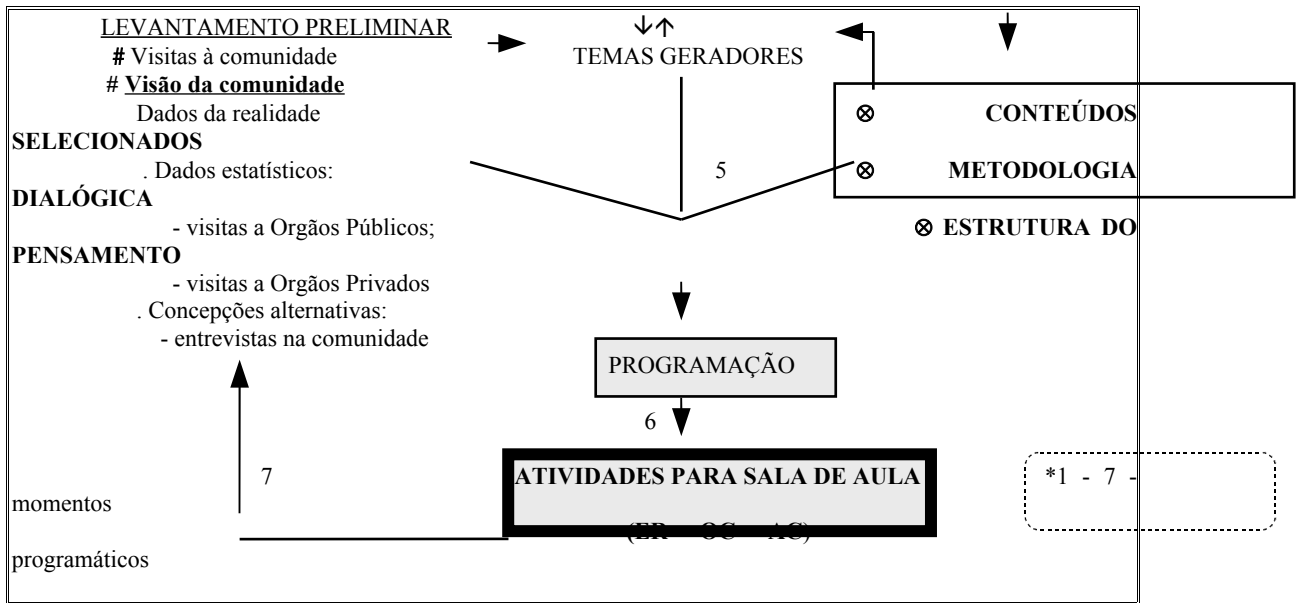


FIGURA 9 - EDUCAÇÃO POPULAR - A CONSTRUÇÃO CRÍTICA DO CONHECIMENTO NA ESCOLA PÚBLICA



MOMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO POPULAR CRÍTICA





Concebido de forma sócio-construtivista e interacionista, o diálogo vai além de uma postura democrática para uma exigência epistemológica. Encarada nessa perspectiva, a organização metodológica do diálogo passa a ser fundamental na construção do programa e na preparação das atividades para sala de aula, na perspectiva da articulação entre conhecimentos. O que se busca não é o consenso entre conhecimentos, mas a construção e a reconstrução coletiva de saberes críticos (McLaren, 2000, p. 196). É ir além do enfoque hermenêutico, contextualizando as práticas da comunidade e as concepções de homem e de mundo que as embasam na história da macro organização social, cultural e epistemológica. Há uma busca constante de superação dos referenciais analíticos, bem como a caracterização dos limites e dos níveis de validade das diferentes concepções.

É, portanto, papel fundamental do processo de ensino-aprendizagem buscar sucessivas mudanças e superações de referenciais de análise, concebendo a realidade como uma totalidade histórica apreendida a partir de distintas percepções e intenções que se relativizam ao estabelecer entre si mútuas relações. Podemos, assim, dizer sucintamente, que essa proposta pedagógica considera conteúdo escolar o diálogo sistematizado entre indivíduos detentores de diferentes concepções e saberes sobre objetos significativos e contraditórios da realidade local vivenciada. O diálogo epistemológico, ao fornecer à comunidade conhecimentos e recursos analíticos formais, propicia novas interpretações dessa realidade, o vislumbre e a articulação de possíveis ações diferenciadas sobre suas necessidades concretas. Como destaca Freire ([1993] 1998b, p. 97),

“O ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política. Daí, repitamos, a educadora é política. Em conseqüência, é imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política. Em continuação, que a educadora seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que se vêm formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente facilmente aceitos no mundo concreto da professora”.

Em síntese, podemos firmar que a cognoscibilidade está na relação indissociável entre sujeitos e objetos reciprocamente mutáveis. A cidadania

deixa de ser uma perspectiva futura, idealista, para alguns cidadãos “prontos” selecionados pelo sistema educacional, capazes de estabelecer um rol exclusivo de relações entre os conhecimentos ministrados na escola e o complexo social como almeja a escola tradicional, para ser uma práxis constante que traz sentido e significado para a atividade educativa da escola pública comprometida com a libertação dos socialmente excluídos. Para tanto, a práxis dessa reorientação curricular popular crítica necessariamente envolve momentos em que há:

- Análises problematizadoras das dificuldades pedagógicas do cotidiano escolar a partir de uma concepção ampla de currículo – relação escola/comunidade como referência para as práticas curriculares comprometidas com a construção da humanização e a efetivação do direito à cidadania;

- Pesquisas qualitativas como prática educacional participativa, envolvendo toda a comunidade como agentes pesquisadores das necessidades e dos conflitos vivenciados pela comunidade;

- Seleção de temas locais que, contextualizados na realidade sociocultural e econômica mais ampla, explicitem e denunciem os conflitos vivenciados como contradições presentes nas relações comunitárias e nas macro relações sociais, buscando teorizar criticamente os seus porquês, e, para tanto, articular saberes locais e conhecimentos universais pertinentes à problemática analisada;

- Sistematização de conteúdos escolares e planos de estudo interdisciplinares que abranjam conhecimentos universais em tensão com os saberes locais, ambos concebidos como construções político-epistemológicas humanas, socioculturais e historicamente delimitadas;

- Organização metodológica da prática curricular e pedagógica a partir do diálogo concebido como pressuposto ético-crítico, tanto para o planejamento das programações quanto para a sistematização do processo de ensino/aprendizagem comprometido com a qualidade social de uma educação transformadora;

- Relações orgânicas e pedagógicas de mobilização e compartilhamento de ações entre a comunidade escolar e os movimentos socioculturais e populares locais;

- Avaliação interna constante das políticas e práticas curriculares implementadas contando com a participação ativa de todos os agentes envolvidos na construção curricular, como também, a partir das dificuldades enfrentadas, buscar avaliações externas capazes de promover junto à comunidade escolar uma problematização distanciada, auxiliando a construção coletiva da autonomia escolar.

Resgatar a identidade comunitária não pode significar um posicionamento contemplativo em relação à realidade, pelo contrário, exige rigorosidade em constituir-se como uma comunidade que analisa, constrói e propõe alternativas e inovações às condições concretas de desumanização. Da identidade à inovação há a passagem pela não-identidade e diferenciação, pela crítica à negação da vida concreta, pois como observa Torres (2003, p. 194) sobre o posicionamento epistemológico de Freire, para a construção do novo conhecimento:

“Freire ao estudar esta relação entre sujeito e objeto, conclui o seguinte: 1. O conhecimento é possível, e é, ao mesmo tempo, parte de um processo maior de libertação humana. Para Freire, é possível conhecer a coisa em si, superando-se com isso as simples concepções empíricas e neopositivistas da experiência e a relação das categorias kantianas. 2. A consciência – do sujeito que conhece – e o mundo – o objeto a ser conhecido – constituem-se mutuamente; uma implica o outro, mas ao mesmo tempo implicam diferença. Há uma certa distância entre o sujeito que conhece e a realidade objetiva. 3. Para superar esta distância, é necessário empreender um esforço no sentido da reconciliação mútua. Este esforço implica uma ação, um sentido e um resultado. A ação é a elaboração de linhas de pensamento baseadas em certas leis da lógica. O sentido não é um mero conhecimento contemplativo, mas constitui um contribuição para a transformação daquela realidade objetiva, uma transformação que pode ser executada apenas através da sua humanização – isto é, a identidade de seres humanos no mundo por meio de um compromisso, através de sua práxis neste mundo, e um resultado, que pode ser a criação de novo conhecimento, mas ao mesmo tempo uma nova prática social”.

Retomando os princípios e os pressupostos gerais de uma racionalidade problematizadora, podemos compreender que para concretizar o diálogo como práxis pedagógica formadora de cidadãos críticos, é necessário:

- Assumir os sujeitos concretos como agentes da práxis curricular;
- Ter a curiosidade ingênua sobre temas, situações e necessidades significativas vivenciadas como ponto de partida para a construção pedagógica do conhecimento crítico e comprometido com as camadas populares socialmente excluídas;
- A problematização dessa curiosidade ingênua passa a ser referência político-epistemológica inicial em diferentes planos do real e nas diferentes dimensões da existência humana, tanto na função sociocultural e axiológica do conhecimento quanto nos limites identitários da própria prática gnoseológica da construção conceitual para a sistematização metodológica do diálogo pedagógico;
- A problematização exige distanciamento, um cerco epistemológico (Freire, [1995c]), que demanda conteúdos para a contextualização crítica dessa realidade, possibilitando desafios e superações na apreensão da realidade contraditória;
- Deve haver pertinência e criticidade na seleção de conteúdos escolares relativos aos temas e situações desumanizadoras para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida, na realidade concreta que se problematiza;
- Proceder à reconstrução dialógica do conhecimento sobre o real no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na perspectiva de Freire (1995c), passar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica;
- Ter a conscientização como planejamento curricular de ações transformadoras sobre a realidade concreta e não apenas a tomada de consciência sobre as dificuldades reais enfrentadas pela sociedade.

Assim, a reorientação curricular proposta pelos projetos curriculares interdisciplinares implica em uma reorganização do tempo e espaço escolares, exigindo

trabalho coletivo dos educadores em pesquisas constantes da realidade local junto à comunidade e em órgãos públicos, na busca de informações sobre os objetos analisados. Além dessas fontes, é necessário buscar um aprofundamento dos conhecimentos específicos nas diferentes Áreas que não constam dos livros didáticos tradicionais – demanda um “leque temático” (Freire, [1968] 1988, p. 109). Portanto, a pesquisa-ação e a formação permanente dos educadores caracteriza a rotina dessa práxis na construção do seu material didático-pedagógico.

Condições *sine qua non* são gestão e regimento democráticos do processo educacional, em que comunidade e educadores, em diálogo permanente, reavaliam e definem sucessivamente o caminhar pedagógico da unidade escolar.

Evidentemente, são muitas as dificuldades que as secretarias vêm enfrentando na implementação da proposta, porém a perspectiva de buscar coletivamente sua superação, a partir de categorias avaliativas que norteiem a tomada de novas decisões, permite-nos acreditar na irreversibilidade do processo coletivo de construção curricular.

Coerente com a concepção curricular, a “avaliação emancipatória” (Saul, [1988] 1995, p. 61) é considerada referência para o processo constante de fazer e refazer a prática. Como destaca a autora,

“A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação”.

Encarada como investigativa, diagnóstica e processual, a avaliação emancipatória corresponderia ao momento de interface entre a análise crítica do vivenciado e o planejamento do devir, buscando a superação das dificuldades.

Portanto, no movimento de construção curricular busca-se a superação da estrutura tradicional de ensino, tanto nas dimensões metodológicas quanto na seleção dos conhecimentos escolares a serem ministrados. Concebendo a construção do conhecimento como atividade social e histórica dos indivíduos sobre aspectos significativos e problemáticos da realidade, o processo de aprendizagem se dá a partir de uma demanda cognitiva efetiva para a compreensão de situações vivenciadas. Admitindo que uma nova forma de conceber e agir sobre um determinado objeto ocorre

somente quando superamos a forma anteriormente utilizada para analisá-lo, a ação social diferenciada seria a síntese de uma nova forma de pensar sua realidade. Assim, o diálogo seria propulsor, em sua vertente pedagógica popular crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos.

Entendendo a realidade local como histórica, orgânica, sistêmica e reflexo de um contexto social amplo, essa abordagem político-epistemológica interdisciplinar propõe alargar os horizontes analíticos ao transitar pela trama de relações sociais, originando soluções praticáveis para a problemática local até então despercebidas pela comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Como destaca Freire ([1993] 1995d, p. 108, 109),

“(...) gostaria de sublinhar um equívoco: o de quem considera que a boa educação popular hoje é a que, despreocupada com o desvelamento dos fenômenos, com a razão de ser dos fatos, reduz a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos, entendido este como o ato de esparadrapar a cognoscitividade dos educandos. Este equívoco é tão carente de dialética quanto o seu contrário: o que reduz a prática educativa a puro exercício ideológico.(...) É típico de certo discurso neoliberal, também às vezes chamado de pós-moderno, mas de uma pós-modernidade reacionária, para a qual, o que importa é o ensino puramente técnico, é a transmissão de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência. Mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável e que ainda fere a natureza mesma do ser humano, ‘programado para aprender’, algo mais sério e profundo do que adestrar-se”.

Portanto, a visão dicotomizada entre concepção e prática curricular é superada pela ação que ganha a clareza da práxis coletiva. Conseqüência desse movimento é a nova qualidade social de ensino, estimulando as redes educacionais a avançarem na direção de uma reorientação curricular interdisciplinar em que o contexto sócio-histórico e o diálogo entre os conhecimentos possibilitam a construção coletiva de uma educação popular voltada para a construção da cidadania.

Evidentemente, para desencadear todo esse processo junto às escolas das redes, as secretarias de educação necessitam de uma organização interna de suas práticas condizente com o diálogo democrático e libertador que norteia suas ações pedagógicas críticas e emancipatórias.

Para desencadear e acompanhar o processo de reorientação curricular é fundamental a formação de equipes pedagógicas multidisciplinares compostas por educadores oriundos das escolas que, por conhecerem a realidade das redes educacionais, são capazes de atuar como intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação humanizadora, animadores que problematizam de forma pertinente as práticas e as dificuldades enfrentadas pelas diferentes comunidades escolares. A perspectiva é a de que, com o desenvolvimento da autoconsciência crítica, paulatinamente, a própria comunidade escolar forme lideranças locais (Gramsci, [1999] 2001, v. 1, p. 104) e o grupo-escola torne-se o “animador coletivo” de suas práticas (Faundez, 1993, p. 85). Tais equipes pedagógicas devem procurar atender a todas as iniciativas inovadoras da rede, acompanhando os diferentes projetos comprometidos com os princípios da Educação Popular.

Assim, geralmente, no início da gestão educacional das administrações populares observa-se a formação de equipes pedagógicas com educadores que acompanham diferentes projetos educacionais, atendendo a diferentes níveis e modalidades de ensino: grupos de formação para séries específicas, acompanhamento das práticas das salas de leitura, projetos contra a violência nas escolas, de orientação sexual, organização das práticas de turmas de progressão de aprendizagem, implementação de propostas que atendam às especificidades da educação de jovens e adultos, dos movimentos de alfabetização, da educação infantil, oficinas pedagógicas e encontros que discutam e atendam às especificidades das áreas do conhecimento, às questões étnicas, de gênero e àquelas relacionadas a preservação do meio ambiente, além do acompanhamento específico da formação dos conselhos escolares e de grêmios estudantis na implementação da gestão democrática.

É importante destacar que a tendência, no desenrolar dos projetos particularizados, é todos convergirem para o Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, garantindo suas especificidades na totalização da prática educativa que esse projeto representa. Caminha-se, portanto, da diversidade das diferentes práticas pedagógicas para a unidade representada pelo projeto coletivo de Educação Popular da escola.

O acompanhamento das frentes pedagógicas demanda a organização coletiva da equipe multidisciplinar, de pautas dialógicas para as reuniões nas

escolas, de seminários, congressos e outros eventos de aprofundamento teórico e divulgação científica, de encontros regionais para estabelecer relatos de experiências, trocas de informações e práticas, bem como avaliações freqüentes do movimento junto às escolas da rede municipal. A gestão colegiada tem-se mostrado como a forma mais adequada de tomar decisões e administrar.

Podemos, então, estabelecer algumas relações entre esse processo de implementação do movimento de reorientação curricular do Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, e a prática curricular por ele apregoada. Assim, tanto nas práticas do movimento de implementação do projeto junto às unidades da rede, quanto na elaboração do currículo pelas escolas, a partir dos cinco momentos organizacionais propostos, são os sujeitos históricos e socioculturais concretos os agentes do processo dialético de construção da prática dialógica. O mesmo podemos dizer para a organização das práticas de sala de aula, onde os três momentos pedagógicos procuram sistematizar o diálogo na construção do conhecimento (Delizoicov, 1991).

Assim, nas diferentes instâncias curriculares, procura-se organizar o movimento partindo sempre da problematização das necessidades imanentes das práticas, explicitando conflitos socioculturais que, tomados como tensões epistemológicas, revelam contradições passíveis de superações a partir da conscientização e de planos de ação coletivos que implementem transformações nas práticas inicialmente desenvolvidas.²²¹ Essa coerência político-pedagógica interna da proposta em seus diferentes níveis organizacionais de ação possibilita a vivência concreta da práxis coletiva emancipatória e libertadora, do tempo criativo da não-identidade, da construção da esperança da autonomia coletiva, do novo.

O compromisso com a prática curricular crítica que parte das negatividades, contra-hegemônica, demanda rigor metodológico; o conhecimento historicamente sistematizado pelas comunidades científicas não deve ser concebido como uma racionalidade instrumental identitária e fundadora, uma técnica que legitima relações de poder enredadas nas práticas escolares convencionais. A racionalidade problematizadora, que parte das negatividades das vítimas do sistema, inverte essa situação, colocando o

²²¹ Consultar Apêndice, p. 489.

acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, são princípios metodológicos indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, “a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica modesta”,²²² que rompa a arrogância do currículo tradicional que busca dicotomizar e estabelecer relações de poder entre teoria e prática. Por conseguinte, ao se optar por uma pedagogia crítica, a intenção é encontrar, na própria práxis curricular das escolas, respostas aos conflitos e dificuldades enfrentados. No distanciamento epistemológico busca-se a apreensão da práxis curricular coletiva, tendo como princípio a legitimidade dos discursos, a racionalidade emancipatória, a organização dialógica e participativa das práticas construtoras de conhecimentos, sentidos e significados, capazes de fundamentar movimentos político-educacionais de resistência às diferentes modalidades de dominação vigentes.²²³

Sem tentar aprofundar a temática por não se tratar do objeto da presente discussão curricular, cabe ainda destacar diferenças observadas nas concepções de organização do currículo por ciclos. Para a SME/SP (1992, p. 22), a concepção de ciclo envolve uma educação compreendida

“(...) como prática social, humanística, científica, crítica e libertadora; uma concepção de currículo em processo, que necessita da participação de todos os envolvidos no processo educativo; uma concepção de aprendizagem que respeita o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do educando, considerando-o o agente construtor de seu conhecimento na interação com o outro e com o objeto de conhecimento; uma proposta de gestão democrática em que as decisões devem ser tomadas pela comunidade escolar e a ênfase no trabalho coletivo”.²²⁴

Padilha (2001, p. 113 e seguintes) apresenta uma síntese geral dessa organização curricular por ciclos, descrevendo suas bases filosóficas, epistemológicas, psicopedagógicas, psicossociais, metodológicas e avaliativas. Embora possua bases comuns com outras propostas, poderíamos dizer que a perspectiva apresentada não se restringe a uma abordagem estritamente cognitivista e voltada para a melhoria técnica e didática do processo de

²²² Consultar Orlando Fals BORDA ([1981] 1990, p. 49 – 56).

²²³ Consultar José Augusto PACHECO (1996, p. 40 e 41).

²²⁴ Sobre a proposta de ciclos implementada pela SME/SP (1989 – 1992) consultar Isabel N. BORGES (2000).

aprendizagem, mas vai além dele, no sentido de contextualizá-lo no plano ético-crítico da prática pedagógica e político-epistemológico para balizar os parâmetros orientadores do processo de construção e seleção dos conhecimentos envolvidos na sistematização dos conteúdos escolares.

Também partindo de pressupostos comuns àqueles adotados pela SME/SP, a SMED/POA (1996) desencadeou um movimento de reestruturação curricular em que a perspectiva era implementar paulatinamente nas escolas da rede, uma proposta político-pedagógica a partir de Ciclos de Formação. Enfatizando aspectos relacionados às fontes filosófica, sócio-pedagógica, epistemológica e sócio-antropológica buscou-se aprofundar o diálogo com a abordagem do Ciclo de Desenvolvimento Humano (Escola Plural, SME/BH, 1996, apud Padilha, 2001, p. 124), consubstanciando a prática pedagógica a partir da organização do currículo por Complexos Temáticos.²²⁵

Das políticas acompanhadas, embora a organização do currículo por Complexo Temático tenha servido de referência para as propostas curriculares de Criciúma – apenas para o Ensino Fundamental a partir de 2002 – e para a proposta de implementação dos Ciclos de Formação pela SEE/AL – também uma experiência que envolve quatro escolas da rede estadual de ensino -, a reestruturação vertical do currículo por Ciclos de Formação implementado pela SMED/POA serviu de referência para as práticas desencadeadas em Caxias do Sul-RS, Chapecó-SC, Criciúma (EJA) e Esteio-RS, sendo que nestas, como em Belém-PA, Vitória da Conquista-BA, Goiânia-GO (EJA), Maceió-AL (EJA) e Dourados (MS), a organização curricular se dá a partir da proposta Interdisciplinar, via Tema Gerador.

Gostaria apenas de reiterar que dentre as dificuldades observadas na implementação nas escolas públicas das propostas curriculares por Ciclo de Aprendizagem, Ciclo de Formação e Ciclo de Desenvolvimento Humano, está a tendência de enfatizar, por um lado, aspectos psicológicos e cognitivos e, por outro, valores humanistas para uma “cidadania futura” e genérica, em práticas pedagógicas descontextualizadas, tentativas de esvaziar as implicações políticas da prática curricular – como se isso fosse possível -, relegando questões socioculturais e econômicas, comprometendo a criticidade do fazer

²²⁵ Consultar José C. de AZEVEDO (2000), Andréa KRUG, (2001), Paulo R. PADILHA (2001), M. PISTRÁK ([1924] 1981).

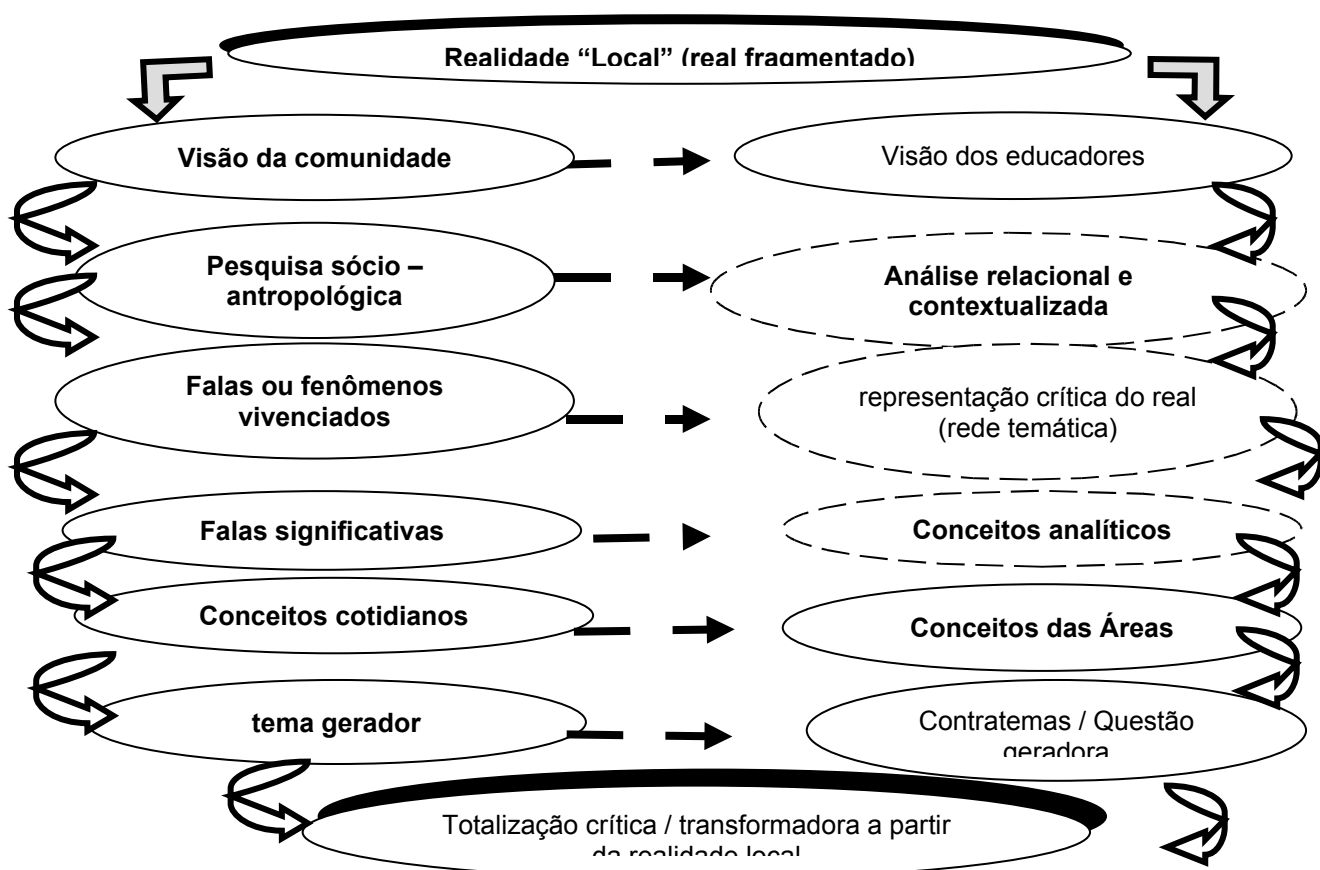
curricular e, portanto, assumindo uma pretensa neutralidade tanto da educação quanto do conhecimento por ela construído e ministrado.

Assim, venho enfatizando a necessidade de não se deixar perder a organização curricular em ciclos, em propostas que apenas se restringem a um discurso inovador, mas que, na prática, limitam-se a selecionar conteúdos e objetos de estudo a partir do referencial convencional, de um olhar motivacional, ou exclusivamente cognitivista dos educadores. Evidentemente, não deixo de reconhecer os avanços que, em alguns casos, essa opção pode trazer, porém, percebo sua insuficiência para a construção de um currículo efetivamente popular crítico.

Os princípios e pressupostos ético-críticos e político-epistemológicos, por mais dificuldades que apresentem como eixos organizadores da prática pedagógica das escolas organizadas por ciclos, precisam ser os balizadores de uma educação dialógica e popular, comprometida com a transformação da realidade injusta.

A Figura 10 procura articular o movimento de reorientação curricular popular crítico com diferentes paradigmas e dimensões político-pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem.

**FIGURA 10 - CONSTRUÇÃO CURRICULAR POPULAR CRÍTICA
(A PARTIR DE DUSSEL, [1998] 2000, p.427)**



ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO / APRENDIZAGEM



Portanto, é fundamental que as políticas educacionais não sejam dicotomizadas, mas sim articuladas, ou seja, a opção mais consistente é desencadear processos constituintes escolares e a construção de planos de educação concomitantemente ao desenvolvimento de movimentos de reorientação curricular – buscando, inclusive, viabilizar a implementação das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, mesmo antes do estabelecimento de um plano educacional que estabeleça princípios e diretrizes para todas as escolas da rede -, com a perspectiva das influências recíprocas que a simultaneidade das duas políticas podem realizar para a criação e construção coletiva do novo fazer escolar, revelando-se este, como prática de conscientização, e a escola como instância reflexiva, política e filosófica da práxis democrática (Gramsci, apud Barbier, [1985] 1996, p. 53).

3. A reorientação curricular como política educacional participativa e democrática de formação permanente dos educadores

A organização popular crítica do fazer curricular é capaz de denunciar e superar a prática construtora de sentidos e significados identitários hegemônicos, impregnada da ideologia comprometida com a reprodução sociocultural e econômica dominadora (Apple, 1982), contribuindo para a transformação participativa da sociedade. Nessa perspectiva, só movimentos de reorientação curricular problematizadores podem ser considerados processos de formação/transformação radical da prática educacional hegemônica que institui a ideologia da positividade como forma de legitimar a negatividade social vivenciada pela comunidade. Como anuncia Freire ([1968] 1988, p. 91):

“Esta é a razão pela qual não são as ‘situações-limites’, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limites’. (...) Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limites’. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros ‘atos-limites’ dos homens”.

Nessa perspectiva, podemos estabelecer algumas relações entre o processo de confronto às práticas hegemônicas para a intervenção crítica na realidade educacional institucionalizada com a dinâmica apresentada por Gramsci para a transformação da forma de organização burguesa da sociedade civil.²²⁶ Nesse sentido, é fundamental que o grupo construtor da nova ideologia cultural, concebido como grupo orgânico, intervenha na realidade concreta, de forma participativa, organizada e inovadora, no sentido da transformação revolucionária radical que, para Gramsci baseia-se em desencadear um processo de conscientização que, partindo da especificidade dos contextos políticos e socioculturais, forme um coletivo de intelectuais orgânicos capazes de recriar criticamente a cultura emancipatória e organizar práticas institucionais que, ao desvelarem as contradições sociais vivenciadas, possam fomentar ações coletivas contra-ideológicas, comprometidas com a construção de uma hegemonia sociocultural que atenda aos interesses dos economicamente excluídos.

Podemos, então, observar várias correlações entre o movimento político proposto por Gramsci e aquele desenvolvido pelas políticas curriculares das administrações populares. O movimento problematizador proposto para o processo ensino-aprendizagem em sala de aula, para o planejamento coletivo de construção curricular e para a forma como a própria política educacional é implementada junto às escolas da rede pública é feito nesses três níveis de intervenção na realidade: a valorização da participação dos sujeitos coletivos, a análise dos contextos concretos e a implementação de práticas democráticas. Parte das negatividades da comunidade, de suas necessidades específicas e contextualizadas, compreendidas como conflitos socioculturais que requerem conhecimentos significativos não-identitários que – ao explicitarem tensões entre as diferentes concepções de mundo e de homens e mulheres – possibilitam tanto um processo de conscientização sociocultural emancipatória das contradições vivenciadas quanto ações intervencionistas e radicais na realidade concreta a ser transformada, ou seja, são perspectivas instituintes que partem das negatividades para chegar à práxis curricular.

²²⁶ Gramsci denominou essa estratégia de “guerra de posição” (Martin CARNOY, [1984] 1994, p. 109). Ver também Giuseppe STACCONE (1990, p. 110), Luciano GRUPPI ([1978] 1991, p. 138) e Christine BUCI-GLUCKSMANN ([1980] 1990, p. 396). Consultar Apêndice, p. 490, quadro que procura estabelecer relações entre políticas educacionais participativas e o movimento de reorientação curricular popular crítico.

O movimento político para a transformação social de Gramsci parte de pressupostos e apresenta uma dinâmica condizente com os processos de “investigação” e de “redução temática” da Pedagogia Libertadora de Freire ([1968] 1988), que fundamentou a construção da prática educacional nos momentos pedagógicos propostos por Delizoicov (1991) para a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Em um enfoque político-epistemológico, podemos afirmar também que o movimento de reconstrução curricular “articulada” para a apreensão do real proposto por Zemelman (1992, p. 216) apresenta um processo de construção teórica que em muito se assemelha a essa “epistemologia política” de Gramsci.

Também é comparável à proposta política gramsciana os movimentos de implementação da reorientação curricular promovidos pelas políticas educacionais das administrações populares pois – ao orientarem suas ações a partir “da construção coletiva, do respeito à autonomia das escolas com a valorização de suas práticas, da valorização da unidade teoria-prática na análise das experiências curriculares e da formação permanente dos profissionais de ensino, desenvolvida a partir de uma análise crítica do currículo em ação” (Saul, 1998a, p. 158) – apresentam nesses quatro eixos um movimento político dialógico, progressista e emancipatório em que, por meio de sucessivas problematizações e sistematizações, a comunidade escolar constrói e orienta suas ações pedagógicas transformadoras em busca da autonomia.

Outra questão que aproxima essas políticas educacionais da concepção gramsciana é o papel da instituição nesse processo emancipatório e transformador. É a perspectiva da construção de um novo “bloco histórico” (Buci-Glucksmann, 1990, p. 357), a partir de uma racionalidade coadunada a uma práxis política na luta pela hegemonia, pelo Estado, pela nova organização das políticas institucionais da esfera pública.

Portanto, parte da concepção de Estado de Carnoy e Levin (1985, apud Morrow e Torres, 1997, p.321) em que, na utilização do conhecimento para a reprodução social,

“(…) o Estado, incluindo o sistema educacional, constitui ele próprio a arena política, em que as escolas fazem parte do conflito social. A educação é, simultaneamente, resultado de contradições e fonte de novas contradições”.

Podemos, então, apreender que a política educacional, ao elaborar e implementar ações nas redes municipais, local também de disputas políticas e conflitos socioculturais, pode estar fazendo uma opção pelas práticas que levem as instituições escolares a se tornarem centros comunitários de autoconscientização e construtores de uma nova cultura transformadora e radical.

Assim, na arena institucional escolar “os movimentos sociais podem prevalecer” (Carnoy e Levin, 1985, apud Morrow e Torres, 1997, p.322) a partir do momento em que os conflitos vivenciados, tomados como objetos e tensões a serem analisadas por uma racionalidade crítica e emancipatória (Giroux, [1983] 1986, p. 248) podem desvelar as contradições socioculturais, econômicas, superando a política institucional da coesão e do controle vigente, do “consentimento coercitivo” instituído, transformando a escola em um espaço de planejar e implementar ações contra-hegemônicas, contra-ideológicas, libertadoras.

Daí a importância das políticas educacionais atuarem no sentido da construção curricular praxiológica para que, a partir da desconstrução das intencionalidades ideológicas identitárias dos dominadores subjacentes ao senso comum, propiciem a apreensão coletiva e crítica da realidade a partir dos recortes político-epistemológicos e históricos do conhecimento sistematizado pertinente e atuante sobre ela, tornando-se uma “política cultural”, fazendo do “bom senso” (Gramsci, [1955] 1995, p. 33), o juízo que baliza o movimento de construção do currículo. Sem esse processo de construção crítica, a prática pedagógica fica à mercê da legitimidade construída pelos intelectuais orgânicos da hegemonia dominante. É nesse sentido que o currículo tradicional, que se autodenomina defensor dos conteúdos escolares, representa na prática pedagógica um comportamento populista em defesa da manutenção do senso comum, reforçando a negação do conhecimento que a comunidade esqueceu que possui.²²⁷

Portanto, o currículo escolar pode também ser concebido como uma prática social concreta e coletiva, em que ocorrem lutas socioculturais e político-epistemológicas por sentidos e significados – identitários ou não -, ideologias e hegemonias, organizadas para a transmissão e/ou construção do saber, a partir de diferentes concepções de sociedade e de seus respectivos comprometimentos políticos, éticos e filosóficos.

²²⁷ Ver também Raymond A. MORROW e Carlos A. TORRES (1997, p. 243 e seguintes).

Nesse sentido, é fundamental tomar a instituição escolar, com seus sujeitos, conhecimentos e práticas coletivas, como referência primeira e última para desencadear um movimento de reorientação curricular comprometido com a transformação sociocultural pois, como destaca Hutmacher ([1992] 1995, p. 53),

“(...) não é pertinente procurar os obstáculos à inovação nos professores enquanto pessoas individuais, mas sim nas representações dominantes do senso comum escolar (que os professores também herdaram) que organizam o quadro institucional da prática de ensino. A inovação nunca é uma empresa solitária, e as iniciativas e mudanças de envergadura que se impõem apelam a uma interrogação sobre as condições coletivas da criatividade nas escolas”.

Se a escola, como instituição, por um lado, está arraigada a uma tradição cultural instituída, comprometida com uma prática pedagógica ideológica e hegemônica organizada pelas elites sociais, por outro, acumula conhecimentos construídos na prática, na experiência cotidiana de organizar um fazer ao se deparar com a realidade escolar. Por sua vez, como essa realidade é fugidia, não podendo ser previamente concebida, os fazeres sofrem transformações ao longo do tempo / espaço, estando em constante construção.

Assim, podemos apreender o movimento de reorientação curricular em uma perspectiva popular crítica como um processo político-pedagógico que busca construir, por um processo participativo, democrático, inovador e contra-hegemônico - no sentido gramsciano do termo -, atuar e interferir na cultura escolar instituída, problematizando suas representações e fomentando novas práticas socioculturais, em que, sinteticamente:

- A comunidade escolar é concebida como um coletivo construtor de sua prática a partir das especificidades da realidade local contextualizada, ou seja, desenvolve o seu plano de como criar o seu próprio projeto político-pedagógico dentro do seu contexto específico antes que qualquer ordem educacional mais ampla busque estabelecer unidades e generalizações homogeneizadoras;

- Há a perspectiva da implementação de uma práxis curricular contra-hegemônica, participativa, problematizadora e comprometida com o resgate crítico e com a recriação das práticas socioculturais locais, ou seja, práticas pedagógicas transformadoras da realidade concreta a partir da organização de coletivos pedagógicos que atuem na escola pública como intelectuais orgânicos à Educação Popular, capazes de estabelecer “os alicerces de uma nova cultura” escolar, estabelecendo uma disputa ideológica pelo projeto educacional vigente;

- O processo contra-ideológico é compreendido como uma prática sociocultural de formação permanente de todos os sujeitos envolvidos no fazer pedagógico da escola

pública que busca, de forma dialógica e crítica, a conscientização profissional, educacional, sociocultural e de classe, com a perspectiva de transformar construindo coletivamente uma sociedade efetivamente democrática e justa;

•A formação dos sujeitos críticos e participativos só se torna possível a partir de uma pedagogia praxiológica – “uma ideologia em ação formadora de intelectuais orgânicos” à Educação Popular - que se baseia na construção crítica do currículo que orienta o processo dialógico de ensino-aprendizagem. Essa formação pela construção de um currículo popular crítico, é uma das metas dessa política curricular.

Por mais que a instituição procure prever e controlar a realidade, esta sempre vai apresentar pontos de fuga, práticas conflituosas, vai escapar pelas normas, diretrizes educacionais e parâmetros curriculares e pedagógicos, cabendo aos educadores, portanto, organizar sempre uma realidade concreta e não a virtual e ideal oficialmente apregoada. É justamente nos limites de compreensão da prática social, nessa vacância de possibilidades de lidar com a realidade, que se cria e recria a cultura escolar, organiza-se a construção político-epistemológica, atuam as intencionalidades, ordenam-se novos sentidos à prática educacional, se dá a inovação proposta por Freire ([1996] 1997, p. 39 e 154), mas também presente em Adorno (apud Zuin et alii, 1999, p. 106), Bakhtin ([1992] 2000, p. 133 e 136) e Dussel ([1998] 2000, p. 506), todos anteriormente citados.

Podemos identificar, então, no seio da ordem social coletivamente instituída na escola, o surgimento da criação, da organização do novo fazer que, conscientizando-se da incapacidade do instituído, lança-se em busca de novos sentidos e significados, recriando coletivamente a prática sociocultural. Nessa perspectiva, o processo de conscientização deve ser também compreendido como a busca de uma organização para interagir com o desconhecido - o não-identitário no sentido adorniano -, com a negatividade da necessidade e do conflito, com a construção de uma possibilidade epistemológica inusitada para o novo saber-fazer-concreto.

Assim, partindo da análise institucional realizada por Castoriadis ([1975] 1995, p. 415),²²⁸ podemos considerar que, na formação socio-histórica e coletiva da instituição escolar como instituição secundária (decorrente) que é, foi se estabelecendo e se petrificando um “magma de significações imaginárias sociais”, mas, simultaneamente, por ser imaginário concreto e vivenciado, esse

²²⁸ Ver também René BARBIER ([1985] 1996, p. 78 e 79) e Rogério de A. CÓRDOVA (1992, p. 32 e seguintes).

magma é também imaginário radical, possui a maleabilidade de ir além do instituído, de criar, de estar aberto a novas possibilidades, de ser dialeticamente sociedade instituinte. Lidar com o conflito, com o diferente, com o “enigma” e o inusitado do mundo, pode-se dar tanto o processo de alienação ao instituído, quanto o de reconhecimento histórico dos limites do criado exigente, agora, de um vir-a-ser, de uma recriação instituinte não-identitária. Ainda, para Castoriadis ([1975] 1995, p. 416-418),

“(...) A auto-alteridade perpétua da sociedade é o seu próprio ser, que se manifesta pela colocação de formas-figuras relativamente fixas e estáveis e pela explosão formas-figuras que só pode ser sempre posição-criação de outras formas-figuras. (...) a auto-alienação da sociedade é (...) incorporada na divisão conflitual, levada e mediatizada por toda a sua organização, interminavelmente reproduzida no e pelo funcionamento social, o ser-assim dos objetos, das atividades, dos indivíduos sociais”.

Nesse sentido, a alienação significa estar preso ao passado, ao instituído, e a sua superação não é negar esse passado, mas sim incorporá-lo historicamente como substrato para a construção / criação do novo, a partir das necessidades coletivas, das instituições reflexivas, estando estas efetivamente a serviço da sociedade como um todo, abertas às transformações instituintes e democráticas constantemente demandadas.

Assim, da perspectiva e dos conceitos gerais considerados na análise e proposição do movimento de reorientação curricular - ética-crítica, político-epistemológica (negatividade), dialogicidade como práxis pedagógica -, podemos buscar parâmetros correspondentes para avaliar as práticas das políticas curriculares em relação ao envolvimento dos sujeitos, ao contexto de realidade tomado como referência analítica e aos processos de construção da política curricular.²²⁹

- Participação ativa dos sujeitos coletivos;
- Capacidade de teorização (totalização inovadora, criatividade teórica);
- Processos democráticos de gestão curricular (com poder decisório, intervencionista);
- Autonomia coletiva da comunidade escolar.

Podemos, então, caracterizar políticas educacionais auxiliares e facilitadoras do movimento de reorientação curricular popular crítico quanto:

1 – À gestão pedagógica e administrativa da Secretaria da Educação:

²²⁹ Consultar Apêndice, p. 491.

- Planejamento estratégico como processo de construção das diretrizes da gestão administrativa e pedagógica da Secretaria da Educação;
- Instituir o processo Constituinte Escolar para a construção coletiva de princípios e diretrizes para o Plano Governamental – Municipal ou Estadual - de Educação.

2 – À articulação de políticas curriculares complementares:

- G) Reorientação curricular - via tema gerador ou complexo temático – concomitante e articulada à implementação gradual da estrutura curricular por ciclos de formação numa perspectiva ético-crítica;
- H) Projetos pedagógicos complementares orgânicos ao movimento de reorientação curricular.

3 – Às condições institucionais e administrativas: espaços coletivos de atuação:

- I) Gestão Colegiada na equipe diretiva da Secretaria da Educação com a participação da equipe de coordenação pedagógica da reorientação curricular;
- J) Gestão Colegiada Equipe diretiva das escolas;
- K) Conselhos Escolares deliberativos participativos;
- L) Grêmios Estudantis atuantes;
- M) Conselhos de classe participativos, envolvendo representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

4 – Às condições administrativas e materiais:

- Orçamento participativo com poder decisório sobre as prioridades dos investimentos na Educação;
- Equipamentos para a produção de material didático-pedagógico, acervos, espaço, etc.;
- Remuneração do horário de trabalho coletivo;
- Flexibilidade administrativa em função do tempo/espaço das unidades escolares.

5- Aos momentos e instâncias de avaliação:

- Avaliações internas coletivas e avaliações externas, das equipes pedagógicas da Secretária da Educação, com a periodicidade necessária em função das dificuldades enfrentadas pelos diferentes coletivos das unidades escolares.

Portanto, uma política educacional emancipatória, popular crítica, comprometida com a construção da autonomia, deve direcionar sua ação no sentido de partir de um processo problematizador – reflexivo, de distanciamento sócio-histórico, de desconstrução / reconstrução com os participantes da realidade institucional, à luz dos conflitos vivenciados e das possibilidades instituintes manifestas –, devolvendo ao sujeito coletivo institucional sua capacidade criadora de intervir e de se auto-limitar, de forma original e intencional, de práxis entre os diferentes, atuando de forma original na realidade sócio-histórica, coletiva e concreta.²³⁰ Assim,

“(…) o mais urgente é reexaminar (…) o modo como se definem os saberes escolares legítimos. (…) Trata-se de uma questão política, (…) e esta não pode fazer face às complexidades das questões teóricas, metodológicas e epistemológicas que se colocam no cerne das disciplinas (…) delegando a gestão dos saberes aos especialistas. (…)

²³⁰ Ver também e Rogério de A. CÓRDOVA (1992, p. 44 e 76).

No domínio dos saberes escolares úteis e necessários, é preciso reinventar uma articulação entre interior e exterior” (HUTMACHER, [1992] 1995, p. 64).

Nessa escola, a política curricular institucional deve fomentar a capacidade instituinte, estar entregue ao compromisso das práticas educacionais que faz do historicismo a revelação da possibilidade do novo que as condições coletivas concretas demandam, ou seja, uma educação que discorde e saiba fluir pela imaginação coletiva, que resgate o “bom senso” (Gramsci, [1999] 2001, v. 1, p. 402), que não traia a comunidade ratificando seu senso comum, suas aporias.

Para Nóvoa ([1992] 1995b, p. 33) é fundamental que uma política educacional emancipatória, intervenha em três áreas: escolar, profissional e pedagógica. Assim, uma política educacional só será comprometida com a transformação coletiva e radical da sociedade se, partindo das falas e dizeres significativos dos sujeitos sócio-históricos, decida por uma racionalidade emancipatória inspirada pelo seu imaginário – também radical e instituinte –, para, na práxis pedagógica de criar e recriar conhecimentos, formar-se como coletivo no seu fazer organizacional cotidiano, libertando os homens e mulheres das condições opressoras, ou seja, transformando a realidade concreta em que estão inseridos. Como enfatiza Nóvoa, ([1992] 1997, p. 29 e 30),

“(…) é no espaço da instituição escolar – espaço meso, entre o macro-sistema e a sala de aula – onde se decidem grande parte das questões educativas, (...) é o território onde a autonomia dos professores se pode concretizar. (...) o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. (...) As dinâmicas de formação-ação organizacional delimitam um novo território de intervenção, constituindo a face solidária dos processos de investigação-ação colaborativa e de investigação-ação. (...) Os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”²³¹

Dessa forma, a formação-ação permanente e dialética dos educadores e a prática pedagógica dialógica podem ser concebidas como um processo contínuo de formação praxiológica de intelectuais orgânicos comprometidos com a construção e a organização

²³¹ Ver também António NÓVOA ([1992] 1995b, p. 20).

da hegemonia das camadas populares excluídas, como uma política curricular crítica e participativa.

Essa política de formação permanente dos educadores a partir dos movimentos de reorientação curricular críticos das administrações populares implementa suas práticas a partir dessa perspectiva de formação-ação organizacional, concebendo-a como possibilidade histórica e concreta dos educadores e da comunidade escolar atuarem de forma crítica e transformadora nos seus contextos socioculturais.

Coerentemente, a proposta de organizar a prática curricular do Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, em cinco momentos de problematização praxiológica, caracteriza-se, portanto, como um esforço na construção de uma epistemologia emancipatória do fazer um currículo crítico, condizente com os princípios da Educação Popular. Isso significa construir uma epistemologia de apercebimento, que se organize para o enfrentamento auto-reflexivo dos educadores de suas necessidades, conflitos, tensões e contradições concretas, a partir de uma problematização que permita aos sujeitos coletivos se distanciarem de sua própria realidade, na perspectiva de concebê-la de forma histórica e crítica, podendo agora construir concepções e práticas pedagógicas transformadoras.

A perspectiva político-pedagógica é, portanto, a do currículo processual (Saul, 1998a), do movimento (Pernambuco, 1994), da organização dos conhecimentos e saberes dos educadores que, partindo de suas situações concretas, possam construir de forma dialógica, emancipatória e praxiológica o fazer currículo, possam articular organicamente conhecimentos populares e sistematizados, criando uma nova ordem cultural escolar pertinente aos seus contextos, sentidos e significados específicos e libertando-os das contradições socioculturais vivenciadas no fazer educativo.

O espaço genuíno da construção curricular é a instituição escolar. Mas só a escola que institui o instituinte – como “auto-instituinte explícito”, para Castoriadis – é capaz de cumprir seu papel social de recriar a realidade com a comunidade. A instituição não pode estar presa e ancorada ao pretense porto seguro do pragmatismo das tradições socioculturais dominadoras. Por outro lado, não pode se deixar levar pelo discurso inovador fluente mas divorciado do fazer coerente, da prática. Não há legitimidade nas inovações que levam à alienação dos sujeitos da prática curricular pela abordagem fetichista da realidade concreta.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS CURRICULARES POPULARES

CRÍTICAS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

a) Diretrizes políticas para o enfrentamento das interdições e obstáculos para a implementação da reorientação curricular popular crítica

“As interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias. Não podemos ter dúvidas em torno do poder da herança cultural, de como nos conforma e nos obstaculiza de ser. Mas, o fato de sermos seres programados, condicionados e conscientes do condicionamento e não determinados é que se faz possível superar a força das heranças culturais. A transformação do mundo material, das estruturas materiais a que se junte simultaneamente um esforço crítico-educativo é o caminho para a superação, jamais mecânica, desta herança” (FREIRE, [1993] 1998b, p. 95)

Em um encontro com educadores da rede em uma escola do Município de Chapecó, um professor indagou sobre o momento em que passei a ser um educador “progressista”. Tentei argumentar rapidamente sobre o meu processo de formação, como se iniciou e como continua até hoje, mas não fui convincente. Retrucando, ele destacou que o fundamental seria caracterizar o momento específico, ou seja, pensava que seria necessário identificar as variáveis daquele momento - acontecimento extraordinário! Por falta de tempo, procurei desvencilhar-me da discussão, aduzindo que toda mudança crítica, conscientemente realizada na prática, nos transforma. Encerrei a discussão sem tentar persuadi-lo.

Essa expectativa existe sempre. É um pensamento subjacente do educador nesses encontros. Espera-se que a modificação do comportamento pedagógico seja uma transformação abrupta e extraordinária, que se dá após uma palestra, um encontro ou uma oficina pedagógica. Essa crença em fórmulas milagrosas para a formação de um educador progressista e a necessidade de rotular os indivíduos – e não suas práticas – em progressistas ou tradicionais, inovadores ou retrógrados, de uma forma maniqueísta e

“quântica”, são empecilhos para o fazer pedagógico dialético e, necessariamente, devem ser enfrentadas e problematizadas na desconstrução / construção coletiva da prática.

No meu modo de ver, não existe o acontecimento mítico fundador de uma revelação arrebatadora, de conversão. Há, isto sim, o fazer e o refazer cotidiano, ordinário e coletivo, que necessariamente precisa ser realizado à luz de uma teoria que vai se constituindo práxis.

Sendo assim, para a superação dos tão denunciados conflitos e contradições presentes na dicotomização entre discurso e prática educativa vivenciados é fundamental a problematização crítica do fazer sociocultural excludente com os sujeitos coletivos construtores dessa prática.

Mas, tão fundamental quanto realizar essa problematização deve ser a preocupação com o registro da sistematização das análises e sínteses coletivas realizadas no contexto educacional para orientar e reorganizar o novo fazer, constituindo-se em um movimento de desconstrução / reconstrução e organização de uma nova epistemologia curricular da prática pedagógica condizente com os princípios, pressupostos e compromissos socioculturais emancipatórios. Só com essa nova organização crítica do processo de construção do conhecimento curricular será possível desencadear novos sentidos para a ação educativa a partir de um plano de intervenções que procure superar os conflitos socioculturais e as tensões entre os significados atribuídos para a prática contraditória anteriormente desenvolvida.

Esse esforço possibilita um reordenamento do espaço sociocultural escolar, resgatando na prática a coerência do discurso histórico que apregoa o papel humanizador da pedagogia, ou seja, trata-se de constituir, na prática, uma nova ação cultural escolar que busque superar os limites da cultura elitista e conservadora instituída.

Para tanto, o Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, procura orientar-se por essa perspectiva de intervenção crítica na prática educativa ao conceber o currículo como processo (Saul, 1990), como movimento (Pernambuco, 1994), que tem como objetivo construir e organizar essa nova epistemologia da prática escolar, em que a participação coletiva dos sujeitos na construção da prática educacional dialógica é simultaneamente princípio e método praxiológicos de análise da realidade concreta em que a escola está inserida.

Uma escola que apresente uma proposta pedagógica que atenda aos interesses de sua comunidade desencadeia um processo de reavaliação da participação comunitária nas decisões e caminhos a serem trilhados. O Conselho de Escola passa a ser o fórum pertinente para as discussões e deliberações a respeito das questões pedagógicas e administrativas. Pais e alunos, ao lado de educadores e funcionários, são co-autores do destino educacional da unidade escolar. Tanto na escolha das temáticas a serem abordadas nos diferentes semestres, quanto nas questões relacionadas à operacionalização das ações, as decisões devem ser tomadas levando em consideração as variáveis e os interesses da comunidade local e dos educadores: funcionários, professores, técnicos e equipe diretiva. Um espaço democrático de construção dos saberes não se organiza com poderes centralizados, autoritarismo e clientelismos corporativistas. A gestão democrática é uma necessidade pedagógica. Caso não seja assim encarada, nossa prática de construção de cidadania estará comprometida.

Assim, emancipação sociocultural e autonomia escolar não podem ser compreendidas como externas aos sujeitos da prática pedagógica, necessitando ser resgatadas como construção crítica, como reordenamento dos sentidos e significados do fazer coletivo, a partir das lacunas e limites do paradigma educacional vigente ao ser confrontado com a cotidianidade vivenciada. Por conseguinte, essa emancipação não pode se consubstanciar independentemente do enfoque que se dá ao conhecimento e à sua produção, priorizando ou o diletantismo propedêutico anacrônico e alienante ou o instrumentalismo utilitarista convencionalmente instituídos pelos programas oficiais e pelos livros didáticos adotados e a eles condizentes. É, portanto, fundamental que o conhecimento sistematizado seja apreendido no escopo da racionalidade problematizadora e crítica, na perspectiva também emancipatória do processo de fazer e refazer o conhecimento intervencionista, pertinente, transformador em busca da autonomia coletiva.

Todo esse esforço para recriar a prática educativa precisa estar orgânica e criticamente articulado ao seu contexto concreto de elaboração e de reconstrução, ou seja, ao espaço institucional da escola pública contemporânea. É nesse sentido que a inovação, as propostas de reorientação ou de modificações da prática preexistentes necessariamente precisam ser avaliadas e consideradas como iniciativas que comportam o germe da mudança. A iniciativa de modificar o instituído deve ser considerada sempre como uma possibilidade efetiva de criação e de mudança. A cultura escolar socialmente herdada, a burocratização das ações e das decisões cotidianas, a hierarquização das

relações pedagógicas e funcionais são obstáculos à participação e à organização crítica e criativa do ambiente pedagógico. As iniciativas de superação desses obstáculos que educadores, de forma isolada, projetos pedagógicos que envolvem grupos de educadores ou parte da comunidade escolar apresentam, precisam ser valorizadas como evidências de uma resistência instituinte à inércia da positividade pragmática da reificação instituída, mesmo que muitas vezes se apresentem de forma parcial e desorganizada.

É justamente no embate entre as práticas inovadoras – que se apresentam como alternativas às situações opressivas muitas vezes vivenciadas de forma inconsciente e passiva – e as conservadoras recorrentes que se fundamenta a possibilidade de construção de uma nova proposta curricular. Porém, é importante destacar que não se deve individualizar as propostas inovadoras, mas sim valorizá-las como práticas políticas coletivas e contextualizadas, capazes de introduzir variações e modificações que criem uma nova ordem a partir dos problemas e necessidades vivenciadas nos diferentes espaços / tempos pedagógicos e nas diversas instâncias do sistema educacional – sala de aula, reuniões pedagógicas, conselhos escolares, reuniões de pais e mestres, secretarias da educação etc.

Essa epistemologia curricular que vai sendo constituída coletivamente pelo enfrentamento dos conflitos, se por um lado, expõe os limites e as contradições das práticas cotidianas, por outro oferece alternativas que partem dos sujeitos inseridos na realidade escolar concreta específica, criando um espaço de reflexão e disputa entre diferentes interesses e concepções, entre o velho e o novo.²³²

A disputa se dá, então, entre possibilidades e formas de ordenamento da realidade curricular. Por um lado, a ordem curricular preestabelecida, muitas vezes reconhecida como limitada para as situações vivenciadas, porém legitimada pela tradição cultural, é capaz de responder, mesmo que parcialmente, mas sem angústias e riscos, às expectativas do senso comum da comunidade escolar como um todo, traduzindo sentidos e significados socioculturais historicamente constituídos em práticas convencionais. Por outro lado, a proposta inovadora delinea uma nova ordem curricular, convincente ao expor os limites e contradições do fazer cotidiano e cativante ao anunciar e resgatar a possibilidade de transformações almejadas, porém desconhecida e desestabilizadora, pois exige a construção de alternativas criativas, permeadas por dificuldades até então tacitamente ignoradas.

²³² A esse respeito consultar Vitor PARO (1998, p. 46).

É justamente nesse campo litigioso que o Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador desenvolve-se como proposta curricular coletiva, organizadora da prática pedagógica reativa, fomentada pelo embate constante entre a permanência do *status quo* com a pretensa segurança das práticas contraditórias conhecidas, e o risco e o medo da construção de uma proposta desconhecida, cujas mudanças envolvem a exposição dessas contradições para que haja uma mudança qualitativa, uma perspectiva de superação.

Esse processo exige um movimento coletivo da comunidade escolar que, ao explicitar seus conflitos, posiciona-se epistemologicamente de forma distanciada em relação aos seus fazeres, conscientiza-se de sua submissão dogmática à tradição de dominação e alienação, possibilitando, pelo estranhamento, a recriação tensa e crítica das práticas emancipatórias.

Essa mudança política de posição epistemológica vai se constituindo como resposta contra-hegemônica a partir do momento que o coletivo escolar caminhe no sentido de assumir conscientemente a autoria da própria prática e o seu papel na reconstrução sociocultural do entendimento da realidade objetiva, enunciando novos significados, preceituando-lhe outros sentidos.

É importante destacar que as dificuldades enfrentadas pela escola em sua relação com a esfera sociocultural mais ampla não podem ser consideradas fruto de uma preocupação teórica externa aos próprios sujeitos, de um despreparo pedagógico acadêmico idealista, divorciadas de autores e contextos - elas são imanentes das práticas. Só os sujeitos coletivos envolvidos na ação educativa serão capazes de construir e organizar a teoria curricular crítica que essa prática de superação demanda. Porém, o percurso proposto não é linear e ascendente, mas sim intrinsecamente pautado por avanços intercalados por dificuldades, recuos e tropeços.

Procurando assumir um olhar que me distancie do processo de construção curricular desencadeado em escolas públicas das administrações mencionadas – do qual considero-me co-responsável como assessor pedagógico – realizo o esforço de, partindo das respectivas práticas pedagógicas inseridas na realidade das escolas públicas contemporâneas, relatar sinteticamente alguns avanços e dificuldades – muitos já abordados e pormenorizados em capítulos anteriores - que considero significativos e recorrentes.

Partindo de referências da avaliação emancipatória,²³³ proponho uma caracterização crítica dos processos de construção curricular acompanhados no sentido de contribuir para a reflexão dos limites e superações observados na implementação e para auxiliar na orientação de projetos pedagógicos similares que partam dos mesmos princípios e pressupostos e possuam os mesmos compromissos políticos e educacionais.

É importante lembrar que, tratando-se de um movimento em constante transformação, as considerações focalizam aspectos freqüentes nas práticas curriculares de coletivos escolares e de secretarias municipais vivenciados em determinados momentos do processo de implementação do projeto.²³⁴

Assumindo um posicionamento avaliativo praxiológico e, portanto, mais interno ao processo,²³⁵ podemos observar as atividades desenvolvidas, orientando nossa leitura dos avanços e das dificuldades a partir das concepções político-pedagógicas imanentes da prática, nas dimensões epistemológicas e socioculturais presentes no processo de ensino-aprendizagem. Podemos analisar os critérios utilizados na organização desses fazeres educativos no que tange aos ordenamentos espaço-temporais, à democratização das relações entre os diferentes segmentos escolares, ver a gestão escolar como um todo quanto à constância e à qualidade do trabalho coletivo desenvolvido nos diferentes momentos curriculares, e quanto ao envolvimento do grupo-escola em viabilizar a construção e produção de seu próprio material didático-pedagógico. Evidentemente, todos esses aspectos de formação permanente e de organização precisam ser analisados

²³³ “A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredito que esse processo permite que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.” (Ana M. SAUL, [1988] 1995, p. 61).

²³⁴ Tomemos como exemplo o processo de reorientação curricular de Angra dos Reis. Desde o seu início em 1994, observei os saltos qualitativos que a continuidade da política pedagógica propiciou. Em 1999, o número de escolas que optaram pelo desencadeamento e implementação do Projeto Interdisciplinar via Abordagem Temática atingiu mais da metade da rede municipal. Convém lembrar que foi garantida a opção livre e espontânea da comunidade escolar ao Projeto. Evidentemente isso não significou que não ocorressem ainda dificuldades – os quadros avaliativos do Projeto no ano de 1996 sinteticamente exemplificam as dificuldades vivenciadas pelos educadores da rede e as respectivas propostas de superação. Porém, ao reportar-me ao processo ocorrido nesses cinco anos, percebo como os educadores da Secretaria Municipal de Educação, das escolas e das comunidades escolares, constituíram-se como coletivos, cada vez mais autônomos e a cada dificuldade ou contradição, buscaram e construíram sua própria superação.

²³⁵ Sobre a caracterização da modalidade de avaliação interna, consultar António NÓVOA ([1992] 1995b, p. 37-39).

a partir das condições materiais e profissionais vivenciadas pelos diferentes contextos escolares.

Em relação ao enfoque sociocultural, podemos observar como principais avanços a importância concedida à participação e ao envolvimento da comunidade escolar como um todo na organização do projeto político-pedagógico da escola. Considero fundamental enfatizar que a mudança da compreensão dos educadores sobre essa participação da comunidade em diferentes momentos da vida escolar evidencia-se principalmente na valorização dos discursos que passam efetivamente a ser considerados na prática pedagógica. Como decorrência, observa-se maior respeito à fala e à cultura do aluno e da comunidade, cujas concepções de mundo e de realidade, ao se tornarem ponto de partida para a organização do processo de ensino-aprendizagem, proporcionam e fomentam participações dialógicas na prática pedagógica cotidiana, exigindo dos educadores um desenvolvimento da capacidade de ser um observador ativo e um ouvidor das diferentes vozes presentes no contexto escolar. Evidencia-se, portanto, um esforço constante de contextualizar histórica e socioculturalmente sujeitos, conhecimentos e processos.²³⁶

Em decorrência desses posicionamentos político-pedagógicos diferenciados, pode-se observar modificações nos critérios avaliativos do processo ensino-aprendizagem que tende a ser mais contextualizado e contínuo, porque envolve os diferentes segmentos escolares. Também a concepção e os significados do que sejam as práticas e comportamentos indisciplinados / disciplinados dos alunos modifica-se sensivelmente.

Entrelaçada com tais modificações de práticas e perspectivas socioculturais há, na dimensão epistemológica, uma preocupação freqüente em buscar coletivamente o estabelecimento de relações pertinentes entre os conhecimentos universais sistematizados selecionados para compor as programações das diferentes disciplinas e o contexto de realidade em que os alunos e comunidade estão inseridos. Como decorrência dessa preocupação, uma abordagem interdisciplinar para a organização de programações e prática pedagógica é observada, priorizando-se concepções mais relacionais e dialógicas no processo de análise crítica de apreensão, construção de hipóteses explicativas e, portanto, de conhecimentos demandados pelos conflitos identificados no contexto sociocultural local.

²³⁶ Sobre o conceito de autonomia em Freire ver Licínio LIMA (2000, p.75).

Essa prática de adotar como critério epistemológico de seleção de conhecimentos a pertinência dos mesmos em relação à necessidade de construir novos olhares sobre uma realidade específica redonda em distanciamentos críticos e estranhamentos quanto à utilização automatizada de livros didáticos e também conscientiza sobre as implicações socioculturais, políticas e ideológicas da usual submissão dos educadores às propostas pedagógicas oficiais.

Portanto, a exigência prática da construção coletiva pelos educadores do próprio material didático-pedagógico torna-se freqüente, caracterizando-se como uma dinâmica permanente de “formação-ação” (Nóvoa, [1992] 1995b, p. 27), em que a constante pesquisa e estudos proporcionam o resgate da participação criativa dos educadores, devolvendo-lhes o papel pedagógico e sociocultural de sujeitos autores de suas práticas.

As implicações desse planejamento curricular, construído a partir de abordagens processuais e analíticas do conhecimento, podem ser observadas também na organização da ação educativa, que se torna mais qualificada, pois é caracterizada pela busca de correlações e interdependências entre o ato de ensinar e de apreender, a partir de práticas e conhecimentos mediatos e contextualizados. Com isso, paulatinamente, promove-se uma compreensão cada vez mais profunda dos significados e do sentido da prática educativa, demovendo os obstáculos impostos pelos referenciais da racionalidade instrumental tão arraigados na tradição e na cultura pedagógica, bem como os preconceitos observados nas relações professor / aluno e escola / comunidade, possibilitando ao educador modificar princípios e pressupostos educacionais que orientam suas ações cotidianas e vivenciar situações práticas que resgatem sua dignidade e seu prazer de saber fazer e desenvolver as atividades profissionais.

Portanto, essa preocupação consciente com a prática pedagógica cotidiana concreta promove transformações nos aspectos organizativos da escola, desvelando discursos e propostas estereotipadas sobre as dificuldades enfrentadas na rotina da prática educativa, estando estas, muitas vezes, comprometidas com justificativas para a perpetuação da inércia institucional das atividades escolares.

Como contraponto a essas posturas, promove-se a construção da autonomia coletiva dos educadores em reuniões pedagógicas, onde são expostos e relatados abertamente conflitos, dificuldades e avanços observados em sua prática pedagógica

cotidiana. Isso tudo valoriza e conscientiza sobre a necessidade do trabalho coletivo para a construção e qualificação do projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Com isso, há também o resgate e a valorização do papel pedagógico de supervisores de ensino, assessores, coordenadores pedagógicos e da equipe diretiva escolar, bem como de funcionários na organização e no comprometimento com as práticas curriculares, possibilitando o questionamento da supremacia dos aspectos administrativos nas atividades cotidianas, com a retomada, pelo coletivo escolar, sob a orientação da equipe diretiva, das prioridades educacionais e dos objetivos pedagógicos como diretrizes que devem organizar as práticas implementadas, redundando em melhor distribuição e aproveitamento dos espaços/ tempos escolares.²³⁷

Os vários processos de construção curricular nas diferentes escolas explicitam como a participação efetiva dos sujeitos vai moldando e diversificando as práticas curriculares dos diferentes coletivos que passam a assumir características particulares²³⁸.

Para implementação e acompanhamento de todo o processo de reconstrução das perspectivas e atividades educacionais e, conseqüentemente, do resgate institucional do papel sociocultural e da autonomia das unidades escolares, é fundamental que haja também relações pedagógicas orgânicas entre as comunidades escolares e as equipes pedagógicas das secretarias de educação. A preocupação em atender às especificidades enfrentadas pelos diferentes coletivos de educadores pode ser observada com a preparação de pautas para a organização de reuniões pedagógicas que tenham como propósito fomentar a superação das dificuldades vivenciadas, a partir de dinâmicas dialógicas e problematizadoras, reflexivas e propositivas que, ao proporcionarem distanciamentos e aprofundamentos teóricos sobre a realidade educacional conflituosa, apontem para a construção coletiva de planos de ação que atendam às necessidades específicas identificadas pela escola.

Convém destacar a importância crucial da formação permanente das equipes pedagógicas que realizam a coordenação da política curricular das secretarias de educação. Nesse sentido, a composição dessas equipes pedagógicas a partir de educadores que pertencem à rede local tem sido um fator determinante da qualificação do projeto pedagógico. Conhecedores que são das especificidades das realidades

²³⁷ Consultar Licínio LIMA (2000, p.71).

²³⁸ Um exemplo pode ser observado na forma como as diferentes administrações populares organizam e constroem as redes temáticas.

escolares, conseguem compreender, de forma significativa e profunda, as problemáticas vivenciadas, bem como desencadear processos mais pertinentes para as transformações pretendidas. Posso afirmar que, sem dúvida, essas equipes pedagógicas, mais do que qualquer outra instância institucional, são as principais responsáveis pela qualidade da política curricular implementada. É a capacidade de formar essa equipe, concebida como coletivo intelectual e orgânico à política democrática e popular, dando-lhe condições institucionais e estabilidade de construir as políticas curriculares na práxis da atuação rotineiramente junto aos coletivos das escolas, que vai estabelecer as diferenças qualitativas do processo educacional de uma administração popular.

Em relação às condições físicas e materiais das escolas podemos perceber, em muitos casos, uma melhoria significativa. Tanto a relação mais próxima das secretarias municipais com as unidades escolares, quanto a articulação entre tais condições como demandas dos projetos político-pedagógicos desenvolvidos, tornam os investimentos nos espaços e na aquisição de equipamentos mais pertinentes às efetivas necessidades da rede escolar. As mesmas relações podemos estabelecer com as mudanças promovidas no que diz respeito à valorização dos profissionais da Educação, a partir da construção estatutária para as diferentes categorias, mudanças nas jornadas pedagógicas, com ganho real de salários e pagamento das atividades excedentes, bem como na organização de regimentos escolares que contam com a participação de representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Todos esses aspectos revelam maior consciência política-pedagógica, que vai se consubstanciando no decorrer do processo praxiológico de implementação do projeto educativo, porém são muitas as dificuldades para romper a cultura tradicional corporificada em comportamentos pragmáticos e alienados, em hábitos pedagógicos corriqueiros nos espaços e tempos do sistema organizacional escolar, muitas vezes reprodutores de procedimentos e condutas socialmente sectárias e elitistas, sem qualquer tipo de preocupação ou questionamento dos seus motivos e intencionalidades, suas finalidades e conseqüências tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a organização sociocultural da comunidade.

Considerando referência de análise os cinco momentos organizacionais caracterizados para o movimento de reorientação curricular, podemos perceber como muitas dessas dificuldades se evidenciam durante a construção do currículo,

planejamento de programações e preparação das atividades pedagógicas para sala de aula. Para melhor exemplificar convém ressaltar algumas dificuldades frequentes.

Percebe-se, muitas vezes, a leitura instrumentalista e neutra do processo de produção do conhecimento: a tendência a manter a prioridade sobre os produtos em detrimento dos processos e contextos de sua produção se revela tanto na forma de organização do conhecimento a ser desenvolvido na prática educacional quanto nas abordagens realizadas no âmbito da produção científica. As dificuldades na organização curricular evidenciam-se na seleção de falas da comunidade em que se prioriza a identificação e a descrição dos problemas apontados, sem a preocupação de contextualizar os autores das falas e as situações vivenciadas. Reflexos dessa abordagem quantitativa da realidade analisada se refletem também na escolha de temas geradores estanques, na elaboração de contratemas genéricos e de questões geradoras difusas e amplas.

Podemos observar também muitas dificuldades na construção e utilização pedagógica das redes temáticas. Em detrimento de seu caráter histórico e analítico, privilegia-se uma abordagem mais prescritiva e idealista da realidade, reflexo do enfoque propedêutico em relação a uma cidadania futura e idealizada. Em muitos espaços, busca-se “encaixar” conteúdos preconcebidos na rede temática como se ela fosse apenas uma justificativa para uma programação convencional preestabelecida. Daí a importância de conceber a construção de uma rede temática não apenas como uma técnica cognitivista de seleção de conteúdos, mas como um processo de formação político-pedagógica problematizador em que os educadores são os curriculistas de suas práticas. Não há uma rede temática ideal. Ela é sempre uma sistematização dinâmica e participativa da representação sociocultural e política construída pelo coletivo escolar e não uma forma de estabelecer o controle sobre os planos de ensino dos educadores. Tratar a rede como representação das intersubjetividades significa reavaliá-la constantemente, modificá-la em função das demandas que a realidade da prática pedagógica suscita, constituir na práxis a autonomia curricular coletiva. Por isso, são observadas, no início da implementação curricular, muitas dificuldades em parametrizar o processo de ensino-aprendizagem a partir das redes temáticas. As dificuldades político-pedagógicas observadas, tanto na organização de práticas pedagógicas a partir de redes temáticas quanto de complexos temáticos, revelam os conflitos e as contradições implícitos em qualquer tentativa de desenvolver projetos pedagógicos coletivos e interdisciplinares no âmbito escolar.

Nesse sentido, observa-se a fragmentação e o isolamento dos elementos socioculturais presentes nas relações representadas nas redes temáticas, como uma tentativa de intradisciplinar o que foi gerado no diálogo interdisciplinar. Esse empobrecimento de seu caráter relacional leva a uma visão linear e apenas quantitativa dos diferentes níveis de compreensão do real articulados nas redes, dificultando abordagens a partir de referenciais qualitativos que redimensionem os elementos mais significativos para os diferentes contextos e níveis de totalização do real. Como consequência, observamos programações e atividades pedagógicas construídas a partir de análises exclusivamente dedutivas e macro estruturais, propostas que priorizam generalizações prematuras na abordagem da realidade, desconsiderando no processo ensino-aprendizagem as visões de mundo e a necessidade epistemológica de identificar inicialmente – de forma indutiva – os limites explicativos dos envolvidos, para só então desencadear processos de totalizações que priorizem abordagens mais contextualizadas da realidade local.

Nessa perspectiva educacional, as dimensões interdisciplinares das programações e atividades pedagógicas organizadas a partir da rede temática vão se perdendo, pois há o reforço à permanência de currículos convencionais balizados pela individualização e a fragmentação do conhecimento estanque em disciplinas, cujos objetivos se restringem a informações particulares e parciais de aspectos da produção científica de uma determinada área do conhecimento. Ratifica-se, assim, a concepção do que seja conteúdo escolar e, portanto, há recorrência aos tópicos tradicionalmente abordados, agora justificados a partir de análises superficiais da realidade local e por tentativas de justaposição entre recortes do conhecimento de diferentes disciplinas.

Essa compreensão mecanicista do processo muitas vezes se revela na organização metodológica que se propõe para a implementação do diálogo na prática educativa: questionários tomam o lugar das problematizações; informações pontuais e exercícios de fixação são confundidos com momentos organizacionais dialéticos propostos pela racionalidade problematizadora em pauta.

As condições materiais e organizacionais da escola também podem limitar os tempos / espaços para a formação dos educadores e para o efetivo desenvolvimento do trabalho coletivo. A dificuldade de acesso a diferentes fontes bibliográficas e materiais para consulta decorre das condições precárias e do baixo investimento nos acervos das bibliotecas escolares. Outro impedimento freqüentemente observado diz respeito à

impossibilidade de reproduzir o material didático-pedagógico construído pelos educadores.

A todas essas dificuldades somam-se, muitas vezes, encaminhamentos enviesados realizados pelas equipes diretivas das escolas ou pelas coordenações pedagógicas das secretarias municipais que desenvolvem reuniões de forma espontaneísta, sem pautas e dinâmicas previamente organizadas, ou quando privilegiam intervenções fragmentadas acerca de questões particulares das práticas escolares, sem relacioná-las com outros aspectos e implicações do currículo escolar. É comum observarmos intervenções descontextualizadas que primam por sensibilizações e aprofundamentos teóricos genéricos, desprezando os conflitos e as necessidades das práticas pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos concretos.

É importante destacar que a centralização das ações e da gestão do processo por políticas educacionais autoritárias e medrosas apresenta-se como empecilho para a implementação de um projeto curricular participativo, bem como para a superação das dificuldades observadas na prática. Outro cuidado nessa política é quanto à submissão incondicional a uma assessoria externa, que pode ser tão prejudicial quanto a negação de qualquer tipo de diálogo com observadores que possuam um olhar distanciado, possibilitando trocas e sugestões até então não observadas pelos envolvidos.

Ao analisar avanços e dificuldades no contexto de sala de aula, no âmbito das unidades escolares e nas demais dimensões envolvidas com a implementação das políticas educacionais, procuro caracterizar as inter-relações e as implicações entre esses diferentes níveis no que tange a pressupostos e princípios que orientam os processos políticos desencadeados pelos movimentos de reorientação curricular. A busca e a construção constante da coerência interna entre esses processos e as práticas são o único caminho possível para a superação das dificuldades enfrentadas, para efetivar as diretrizes de uma política educacional popular, participativa e democrática.

b) Das dificuldades vivenciadas à construção de condições ordenadoras da política de reorientação curricular popular crítica

Sinteticamente, caracterizo algumas condições necessárias para ordenar e auxiliar a viabilização da reorganização curricular popular crítica.²³⁹ É fundamental que tais condições não sejam compreendidas como um rol de procedimentos estanques a serem desenvolvidos mecanicamente, sem o estabelecimento das relações exigidas entre as diferentes condições propostas, como o próprio texto procurará explicitar.

1. Opção por uma política institucional constituinte:

É imprescindível o compromisso político-institucional com a transformação crítica do espaço escolar. A implementação de uma política educacional comprometida em democratizar e qualificar a escola pública precisa partir inicialmente do pressuposto de que é possível modificar a instituição escolar.

Essa modificação, entretanto, não pode ser compreendida de forma idealista e banalizada, partindo de premissas e de promessas eleitorais – que concebem o sistema educacional como uma máquina homogênea e impessoal que, independentemente de seus sujeitos, sua tradição e história, pode ser a qualquer momento colocada a serviço de interesses particulares de políticas populistas que exploram e reforçam a visão utilitarista presente no senso comum das comunidades –, exclusivamente com o intuito de angariar votos entre os incautos, sem efetivamente realizar qualquer tipo de transformação.

Ao reduzirem as dificuldades da prática educativa a questões relacionadas exclusivamente aos meios didáticos de um processo individualizado e ineficiente de ensino, responsabilizam o professor pela ineficiência de todo um sistema que, com tais políticas, ajudam a perpetuar. Constituir grupos de intelectuais responsáveis por construir programações oficiais atualizadas, orientar a adoção de livros didáticos, iludir com a formação à distância a partir de programações televisivas, é prática típica dessas políticas que infelizmente ainda possuem grande apelo social. Por outro lado, tais políticas, não podem também partir da premissa de que as mudanças necessárias só seriam possíveis com a completa desconstrução do sistema vigente, pois a forma como a escola está hoje completamente comprometida com a organização social hegemônica não apresenta espaços passíveis para intervenções. Essas duas visões, embora partam de perspectivas diferentes, são autoritárias, reducionistas e impedem a ocorrência de transformações efetivas na função sociocultural da escola.

²³⁹ António NÓVOA ([1992] 1995b, p. 25-28) discute algumas características organizacionais que podem determinar a eficácia das escolas.

Uma política transformadora crítica deve partir do contexto escolar concreto, compreendido não apenas em suas dimensões inertes e instituídas, mas em seus problemas e conflitos vivenciados e percebidos pelos sujeitos socioculturais, reveladores dos aspectos criativos e instituintes de uma determinada comunidade escolar. Propõe construir a transformação pelos envolvidos. Não se caracteriza nem pela imposição nem pela contemplação do poder público, mas direciona sua intervenção para o movimento coletivo de criação e reconstrução emancipatória para o estabelecimento de uma nova ordem sociocultural contra-hegemônica a partir das unidades escolares.²⁴⁰

2. Delimitar o espaço escolar como unidade político-pedagógica e sociocultural de construção curricular permanente:

Qualquer política educacional que desconsidera os condicionantes internos da instituição escolar e não a tome como unidade de sua intervenção estará fadada a mudanças pontuais e fragmentadas, que serão tratadas como modismos, com uma reduzida permanência na histórica institucional. Priorizar cursos para especialistas, de atualização em componentes curriculares, treinamentos para aumentar a eficiência dos funcionários etc., pouco ou nada interferem na cotidianeidade pedagógica escolar.

Deve-se tomar a escola como totalidade para a construção de um projeto educacional transformador, atuar na perspectiva política e epistemológica de conceber a unidade escolar como uma coletividade que produz conhecimentos capazes de modificar as condições concretas da realidade; deve, portanto, ser compreendida como foco para a intervenção política emancipatória. Para tanto, é fundamental direcionar os processos internos de produção desses conhecimentos no sentido de reorganizá-los para a conscientização e a transformação a ser implementada. Evidentemente, a participação da comunidade é um pressuposto irrefutável desse movimento.

3. Estabelecer foros escolares participativos como instâncias decisórias:

Só no âmbito de um trabalho coletivo comprometido com a participação de todos os segmentos escolares e com poderes decisórios é possível estabelecer um processo de transformação que efetive a vivência da autonomia escolar. Sem essa participação concreta qualquer iniciativa de democratização institucional torna-se inócua e aparente, como observamos na

²⁴⁰ Os momentos iniciais dos processos político-educacionais desencadeados pelos municípios de Porto Alegre, Caxias do Sul, Angra dos Reis e Gravataí, Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e Dourados, podem ser uma referência concreta desse movimento denominado Constituinte Escolar.

maioria das vezes na tão propalada “autonomia administrativa” que se reduz a uma abordagem funcional e de repasse das parcas verbas destinadas pelo poder central.

Assim, a participação não deve necessariamente se restringir às atividades-meio ou instâncias administrativas – no sentido restrito do termo –, mas também à democratização das decisões que envolvem a organização de todas as práticas escolares, principalmente as pedagógicas. É fundamental considerarmos tanto os condicionantes internos quanto os determinantes comunitários para que essa gestão democrática se efetive (Paro, 1998, p. 39 - 70). A escola deve ser concebida como equipamento coletivo pertencente e participante da vida comunitária, com a qual o cidadão está em constante interação.

A gestão escolar compartilhada exige que as decisões pedagógicas sejam construídas e avaliadas pelos conselhos escolares no sentido de estabelecer um diálogo pleno nas relações escola / comunidade. Grêmios estudantis, movimentos sociais locais, associação de moradores, partidos políticos, sindicatos, igrejas etc., devem ser envolvidos na organização das atividades curriculares. Evidentemente, para viabilizar essa participação plena dos diferentes segmentos comunitários, é necessário mudar a concepção do papel social da escola por parte dos quadros escolares e pela comunidade. Promover investigações e pesquisas socioculturais na comunidade envolvendo representantes de todos segmentos pode ser uma forma de iniciar esse diálogo, na perspectiva da construção da prática curricular significativa e no processo de formação permanente dos profissionais da Educação.

4. Promover formação permanente dos profissionais da educação:

É impressionante como os educadores das séries iniciais possuem baixa auto-estima e supervalorizam o discurso dos professores de 5ª a 8ª séries. A visão de que os professores das séries iniciais são mal preparados, não possuem formação específica e que, por trabalharem com crianças menores, possuem uma atividade facilitada, é uma tradição tão amplamente acatada por todos que até os salários e a participação nas discussões pedagógicas da escola acabam refletindo essa discriminação. Na maioria das escolas esse educador é considerado um professor de segunda categoria. Minha visão é completamente diferente. Com a possibilidade de dialogar com os colegas das

mais diferentes modalidades de ensino, percebo uma formação profissional, como educador, muito mais sólida nas séries iniciais que aquela apresentada pelos especialistas. Em função de minha própria formação, costumo afirmar que “o biólogo que não deu certo” torna-se educador de Ciências e Biologia. O mesmo é válido para outras disciplinas específicas.

Essa “cultura” de valorizar a formação do pesquisador na Área ainda está muito arraigada nos ambientes universitários responsáveis pela formação de pesquisadores e de educadores. Acredito ser este um dos motivos de os professores das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio possuírem a expectativa de transformar suas aulas em um curso de formação de especialistas, um arremedo das atividades que vivenciaram no terceiro grau. Não defendo uma licenciatura isolada da formação do bacharel, minimizando a compreensão do processo de construção do conhecimento específico da área, mas que haja um investimento equivalente, em termos de tempo disponível e de disciplinas pedagógicas para a formação dos educadores especialistas no Ensino das Áreas do Conhecimento.

Assim, dentre vários aspectos passíveis de discussões mais profundas e complexas, destaco necessário incluir de forma enfática nesse currículo do terceiro grau tanto a contextualização histórica e filosófica da construção do Conhecimento da Área quanto a história do próprio Ensino da Área do Conhecimento, resgatando os interesses e as implicações socioculturais e econômicas das diferentes propostas e reformas educacionais ao longo do tempo. Preterir tais abordagens do processo de formação dos educadores significa reforçar as concepções de “neutralidade” e de “verdade” do Conhecimento Sistematizado, oriundas das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio, bem como do senso comum, também fundamentado pela mídia a partir de matérias jornalísticas apelativas que, ocultando outros interesses, supostamente teriam um caráter de divulgação científica. A abordagem crítica da forma como se dá é, sem dúvida, outra exigência para um currículo universitário que se diz contemporâneo e comprometido com a formação de cidadãos transformadores de suas realidades sociais.

Em uma perspectiva de formação permanente, a práxis coletiva apresenta-se como a forma de concretizar politicamente a educação democrática e popular no cotidiano escolar. É no movimento problematizador

organizado, a partir da reflexão sobre as necessidades concretas, com o objetivo de compreendê-las como conflitos culturais e tensões epistemológicas, que se evidenciam as contradições sociais a serem superadas pelo plano de ação construído pela comunidade escolar.

O distanciamento e a avaliação das práticas implementadas são exigências constantes nesse movimento de formação. Para tanto, é fundamental que a equipe de coordenadores pedagógicos das secretarias de educação contribuam como integrantes críticos desse processo.

Só a formação constante dos educadores e práticas organizadas a partir de um projeto pedagógico coletivo são capazes de constituir novos sentidos e significados ao fazer educacional em transformação. Isto não significa que deixemos de lado a possibilidade de os educadores participarem de encontros com especialistas das áreas do conhecimento que auxiliem na formação de uma visão histórica, crítica e contextualizada, muitas vezes preterida nos cursos de licenciatura.

Convém ressaltar a importância do envolvimento da equipe diretiva, dos membros dos conselhos escolares e dos demais funcionários nesse processo de formação permanente desencadeado pelas políticas educacionais junto aos educadores. Além da dimensão educativa que as ações desses segmentos apresentam, a implementação das inovações exige a contribuição ativa de todos os sujeitos para viabilizar as modificações necessárias aos diferentes setores da vida escolar.

Como exemplo, podemos citar como auxiliares e recriadoras, de creches e da Educação Infantil, tanto de Chapecó-SC quanto de Dourados-MS e Esteio-RS,²⁴¹ sistematizam e vivenciam a práxis pedagógica, planejando suas atividades junto aos outros educadores das unidades de ensino.

Em relação à formação específica das equipes diretivas, torna-se importante salientar a necessidade de resgatar a prioridade do trabalho pedagógico que, no cotidiano da escola pública, é muitas vezes relegado em nome da premência dos aspectos administrativos. Embora o desejado seja uma coordenação colegiada para o movimento, não podemos nos esquecer que muitas vezes nos momentos iniciais de implementação do projeto educacional, a equipe diretiva cumpre um papel fundamental de liderança na

²⁴¹ Consultar Apêndice, p.462-468.

comunidade escolar – principalmente nos sistemas educacionais que prevêem eleições para a direção da escola –, daí a importância da formação pedagógica dessas equipes responsáveis por suscitar novas lideranças locais para a coordenação coletiva das atividades rotineiras, todos atuando no sentido de articular a organização dos espaços / tempos escolares requerida pelo projeto educacional em construção.

5. Articular a organização dinâmica das políticas escolares:

A perspectiva da organização e construção constante da autonomia escolar, a partir do trabalho coletivo desenvolvido em diferentes instâncias, exige uma nova distribuição dos tempos / espaços tanto em suas atividades-meio quanto nas atividades-fim (Paro, 1998, p. 72 a 75).

As alterações curriculares apontam não apenas para modificações dos tópicos dos conhecimentos abordados e das metodologias e didáticas adotadas, envolve também uma gama de atividades extraclasse: as reuniões pedagógicas que viabilizam os trabalhos coletivos tornam-se semanais; diariamente é possível observar educadores realizando discussões e trocando experiências, revendo programações, preparando atividades conjuntas para desenvolver em sala de aula; as atividades pedagógicas com os alunos em outros espaços além da sala de aula – bibliotecas, pátios, visitas a campo etc. – tornam-se freqüentes; reuniões periódicas envolvendo educadores, representantes da comunidade, alunos, funcionários; a necessidade em muitas escolas de optar por uma nova organização vertical do currículo – ciclos de formação, etapas de aprendizagem, totalidades do conhecimento etc. – ocasiona modificações consideráveis na rotina escolar. Todas essas atividades envolvem rearranjos nas práticas diárias dos diversos segmentos.

Assim, ao mesmo tempo em que a reflexão crítica do currículo avança no sentido de planejar novas proposições, é fundamental que essas sejam viabilizadas por novas disposições dos serviços que dão sustentação às atividades-fim relacionadas com as práticas pedagógicas. Mudanças na entrada de documentos na secretaria da escola, alterações nos horários de merenda, de entrada e saída de alunos, caso não sejam tratados com a devida seriedade, podem ser obstáculos que criam dificuldades significativas ou mesmo inviabilizam as ações planejadas. É, portanto, fundamental que tais conflitos e modificações sejam discutidas e construídas em coletivos.

Também para a implementação e o acompanhamento dessas discussões e organização de atividades é necessária a mediação realizada pela equipe pedagógica das secretarias de educação. Como podemos perceber, essas equipes precisam construir uma visão da totalidade das atividades escolares para orientar suas intervenções nos momentos de trabalho coletivo, o que requer uma presença cotidiana nas escolas, fazendo com que os educadores estejam semanalmente prestando serviços em locais externos ao espaço das secretarias de educação. Portanto, a coerência nas concepções e nos processos de construção curricular praxiológica nas diferentes instâncias do fazer educativo exige uma nova organização também da rotina das equipes pedagógicas e de outros setores das secretarias de educação, que obrigatoriamente devem procurar orientar sua rotina a partir das necessidades das escolas.

Fica evidente que todas essas transformações por que passa o sistema educacional desencadeiam nas diferentes instâncias conflitos e necessidades cujas superações envolvem investimentos generalizados na formação e na valorização dos profissionais dos mais variados setores, bem como nas condições físicas e materiais em que desempenham suas atividades.

6. Investir nas condições materiais e na valorização dos profissionais da Educação:

É fundamental que a administração pública perceba que equipar as escolas e recuperar as condições para a prestação de um bom serviço educacional é tão importante quanto a construção de novas unidades.

Porém, não se pode desencadear um processo de reconstituição do patrimônio público sem ouvir os cidadãos que dele fazem uso. É necessário um processo dialógico para estabelecer as prioridades dos investimentos públicos, instâncias participativas e de formação de concepções democráticas de cidadania em que o estabelecimento de prioridades também seja uma prática educacional que rompa a tradição histórica e cultural de políticas individualistas, assistencialistas e clientelistas, privilegiando trocas de favores e de interesses pessoais em detrimento da maioria. A adoção de foros de discussão de um orçamento participativo específico para a educação pode ser uma

possibilidade de criar uma nova forma de estabelecer as prioridades na aplicação dos recursos.²⁴²

O mesmo pode ser dito quanto à composição e à valorização dos recursos humanos. Só com o processo de discussão constante entre representantes do governo, da comunidade e de sindicatos é possível a construção de estatutos para as categorias profissionais, promovendo remuneração digna aos trabalhadores da educação, bem como reavaliando a salubridade das condições ambientais em que a vida profissional se realiza.

7. Adotar referências processuais como parâmetros de uma racionalidade problematizadora no movimento de construção do projeto educacional:

Avaliar processos, efetivamente, não faz parte da cultura escolar convencional. Estamos sempre preocupados em atingir metas que se concretizam muito mais em produtos pragmáticos, porém efêmeros e transitórios. A avaliação deveria priorizar, isto sim, procedimentos e processos que orientam a construção dos movimentos. É justamente essa mudança conceitual e paradigmática da concepção do que seja avaliação e do papel sociocultural da prática educativa que se deve privilegiar nas práticas recorrentes de reflexão sobre a realidade vivenciada e de replanejamento das ações escolares.²⁴³

Podemos, assim, caracterizar algumas preocupações e orientações gerais no que tange especificamente às práticas problematizadoras do movimento de reorientação curricular popular crítica, balizadas pelos pressupostos éticos, político-epistemológicos e praxiológicos.

Um primeiro aspecto a ser considerado é justamente a diversidade que o processo de reorientação curricular evidencia nos diferentes espaços. Embora seja desencadeado a partir de momentos organizacionais comuns, apresenta uma variedade de práticas de escola para escola, variação essa que depende das necessidades especificadas pelos diferentes coletivos escolares. Portanto, os momentos organizacionais não podem ser compreendidos como uma receita ou um ritual a ser inconscientemente cumprido, pois o que se busca não é um produto preestabelecido mas a apreensão de um processo de construção, cuja vivência criativa é o principal conteúdo a ser desenvolvido.

²⁴² Um exemplo dessa prática pode ser observada na política educacional desencadeada pelo município de Caxias do Sul, 1999.

²⁴³ Consultar Apêndice, p. 492 – 493.

Assim, é fundamental valorizar a diversidade das práticas na vivência dos momentos organizacionais em função dos grupos envolvidos, adequando os procedimentos organizacionais aos grupos e não o inverso.

Como conseqüência dessa mobilidade e mutabilidade do processo de construção curricular, podemos observar práticas e formas diversificadas de ordenar o currículo em escolas e municípios que partiram de vivências semelhantes dos momentos de organização curricular.²⁴⁴ Orientar as ações sempre a partir da especificidade local significa ter como referência para a coordenação do processo a valorização das contribuições propostas pelos grupos, estar atento ao seu vocabulário específico e à criação de novas alternativas organizacionais e propostas práticas.

O animador-coordenador que está em relação orgânica com o coletivo, que faz da pauta uma orientação para a sua ação e não reproduz as formas tradicionais de submissão dos sujeitos, está, na prática, constituindo uma nova concepção para a atividade educativa, propiciando a conscientização de um saber fazer relacional em que processo / produto, discurso / prática não se encontram dicotomizados. Podemos dizer então que, muito diferente do que é propalado por vários docentes e propostas curriculares oficiais, não se objetivar produtos não significa deixar de contemplar a dimensão do fazer.

Convém também reafirmar a importância de o animador-coordenador priorizar a análise das práticas pedagógicas, que vão muito além dos discursos; são elas as reveladoras das intencionalidades e dos interesses concretos. Nesse sentido, é fundamental que a análise se restrinja a essas práticas a partir do exercício de um posicionamento crítico e distanciado de preconceitos e rótulos preconcebidos em relação aos sujeitos envolvidos nas mesmas. Deve-se compartilhar as angústias, as dificuldades apresentadas pelo coletivo, sentindo-se integrante do grupo, capaz de problematizar e, ao mesmo tempo, fazer sugestões, contribuir da melhor forma possível para a construção de uma nova prática comprometida com a superação das dificuldades observadas. Portanto, o compromisso, o antidogmatismo, a modéstia, a dialogicidade e a humildade são pressupostos políticos, epistemológicos e metodológicos desse fazer.²⁴⁵ Saber problematizar significa acreditar e investir na possibilidade concreta da escola ser capaz de construir sua prática curricular, sendo esta uma exigência da prática do animador-coordenador. A Tabela 2, a seguir, procura relacionar as políticas

²⁴⁴ A organização das programações a partir de uma aula-guia é, por exemplo, um procedimento construído exclusivamente pelos educadores de Angra dos Reis.

²⁴⁵ Ver Orlando F. BORDA ([1981] 1990, p. 49 e seguintes).

educacionais democráticas e participativas com os momentos de reorientação curricular popular crítico.

TABELA 2 - RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS CURRICULARES POPULARES CRÍTICAS

MOMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	POLÍTICA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR POPULAR CRÍTICA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Problematização geral das práticas das políticas institucionais no plano pedagógico, administrativo e da gestão envolvendo a comunidade escolar; 2. Desencadear o processo constituinte escolar: sucessivas plenárias participativas que partem das visões de mundo dos diferentes segmentos das comunidades escolares no sentido da caracterização de temas que explicitem conflitos e contradições nas práticas escolares de forma geral; 3. Devolução das práticas sistematizadas em temas e, novas plenárias participativas, com a problematização dos temas selecionados e momentos de discussão e teorização, possibilitando uma visão mais ampla das problemáticas, articulando os temas representativos das práticas conflituosas em temáticas educacionais relacionadas a aspectos amplos da organização sociocultural e econômica. 4. Seleção de delegados representativos de todos os segmentos envolvidos das diferentes unidades escolares e regiões para a sistematização e elaboração dos cadernos que organizam as teorizações realizadas para a divulgação geral das temáticas; 5. Organiza-se uma comissão de delegados para a elaboração de uma primeira síntese dos possíveis princípios, pressupostos e diretrizes para a avaliação geral em plenárias, envolvendo todos os participantes do processo constituinte. Alterações com adendos e exclusões sistematizadas pelas comissões organizadoras. 6. Congresso Constituinte Escolar em dois momentos: a) formação de grupos de trabalho envolvendo todos os participantes, organizados por temáticas, para avaliação final das propostas a serem encaminhadas para a plenária geral; b) Plenária final para avaliação e aprovação do Plano de Educação envolvendo princípios, pressupostos e diretrizes, para a construção de regimentos escolares, organização administrativa e reorientação curricular. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problematização entre objetivos e concepções pedagógicas presentes no Projeto Político-Pedagógico e a prática escolar vigente envolvendo todos os segmentos da comunidade; 2. Caracterização, sistematização e análise das dificuldades identificadas nas práticas curriculares no processo cotidiano de ensino-aprendizagem envolvendo os educadores das escolas, buscando evidenciar a origem e os porquês dos conflitos e das dificuldades em superá-los; 3. Desencadear uma pesquisa qualitativa com a comunidade na perspectiva de resgatar as falas significativas que expressam limites explicativos em relação à realidade vivenciada; 4. Seleção de possíveis temas / contratemas geradores que, através de sucessivas análises em devolutivas à comunidade, são sistematizados; 5. Teorização dos temas/contratemas a partir da redução temática com a construção da rede de relações entre falas significativas, temas geradores, contratemas e aspectos da organização sociocultural e econômica nos planos local, micro e macro da organização social contemplando as dimensões materiais sociais e culturais na análise das práticas contraditórias presentes nas falas significativas selecionadas; 6. Sistematização de propostas alternativas para a construção interdisciplinar do currículo.
<p>Reconstrução dos projetos político-pedagógicos das escolas: sistematizações dos regimentos escolares articulados à reorientação curricular popular crítica, ambos à luz dos princípios e diretrizes aprovados no Plano de Educação</p>	
<p>● Metodologia comum adotada durante os processos participativos de construção das políticas educacionais - Dialogicidade caracterizada em três momentos da práxis educacional: a) Problematização inicial (ou estudo da realidade); b) Aprofundamento teórico (ou organização do conhecimento); c) Plano de ação (ou aplicação do conhecimento)</p>	
<p>Avaliações internas e externas periódicas de todo o processo</p>	

Ainda enfatizo que no acompanhamento dos movimentos de reorientação curricular analisados foi possível identificar várias questões que requerem maior aprofundamento. Destaco algumas que me parecem ser as mais significativas.

- N) Em que medida, nas interfaces entre educação e antropologia, as práticas educacionais desenvolvidas nos movimentos de reorientação curricular - que se dão em um campo tipicamente intercultural – podem resgatar criticamente identidades culturais em seus contextos históricos concretos que, sem se perder em enfoques contemplativos, contribuam para efetivar a resistência à dominação e o compromisso com a transformação das relações sociais e econômicas em sociedades hegemônicas e opressoras, bem como com a própria produção e recriação cultural (Gusmão, 1997, p. 16, e McLaren, 1997b, p. 123)?
- O) Ou, como delimitar balizas políticas e éticas para as práticas pedagógicas que contribuam para avaliar a construção da unidade social que se pretende, sem contudo se perder na contradição da invasão cultural (Freire, [1969] 1992a) que homogeniza e desrespeita a diversidade das comunidades? Ainda em relação a esse campo cultural conflituoso, qual vem sendo a contribuição do conhecimento universal sistematizado?
- P) Quais são as implicações político-pedagógicas e curriculares do resgate epistemológico dos conflitos no processo de construção do conhecimento como forma de efetivar a organização de um movimento educacional de resistência sociocultural contra-hegemônica que rompa suas bases coercitivas e, desvelando contradições, supere os consensos instituídos e ideologicamente comprometidos com os interesses opressores?
- Q) Qual seria a importância de incluir tais questões na organização dos currículos responsáveis pela formação de educadores das diferentes áreas do conhecimento? Contribuiriam para superar os obstáculos epistemológicos observados na prática do educador (Becker, 1993, e Simões, 1994)?

- R) Ou ainda, na tensão entre o cultural e o epistemológico, entre a permanência e a transformação, o conhecimento sistematizado deve estar comprometido com movimentos de superação ou de rupturas conceptuais (Barbier, [1985] 1996, p. 70, Freire, [1996] 1997, p. 34)? Quais são as implicações dessas duas abordagens para a implementação das práticas pedagógicas?
- S) Ou, a partir de uma abordagem dialética, seriam as superações a face cultural das rupturas políticas e epistemológicas das práticas sociais? Em que medida a indistinção política entre as dimensões gnoseológicas e as epistemológicas (Severino, 1986, p. XVI, nota 3) efetivamente contribui para um melhor esclarecimento dessa questão?

As respostas a essas questões não estão no discurso eficiente, mas na práxis comprometida com a mudança. Neste sentido, os movimentos de reorientação curricular das Administrações Populares evidenciaram a possibilidade de superar práticas educativas cristalizadas e apontaram novas formas de conceber e agir pedagogicamente, coerentes com o compromisso político assumido com a Educação Popular Crítica.

Enfim, reitero que o relato apresentado não é fruto de um trabalho isolado e individual. Procurei mostrar a práxis, a vontade política que se concretiza em um fazer pedagógico, ético-crítico e militante de muitos coletivos, co-autores deste texto.

É no contexto Educação Popular, na busca contínua da construção de um currículo crítico, comprometido com a emancipação das comunidades socialmente excluídas das escolas públicas que temos encontrado sentido na prática de ser educador.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola (1971). *Dicionário de filosofia* (2ª ed.). São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W. *Actualidad de la filosofía. Pensamiento contemporáneo.* Barcelona, Paidós Ibérica, 1991.

_____. (1951). *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo, Ática, 1993.

_____. (1971). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max (1944). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis (1973). *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

ALVES, Rubem. O rio São Francisco no Paraná. Folha de S.Paulo, 11/7/1999, p. 3, c. 1.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, Musa Editora, 2001.

_____. *A contribuição de Mikhail Bakhtin: tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim e, & KRAMER, Sonia (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.

ANDRADE, Oswald (1990). *A utopia antropofágica: a antropofagia ao alcance de todos (obras completas de Oswald de Andrade) (2ª ed.)*. São Paulo, Globo, 1995.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Antropologia e educação*. Campinas, CEDES, Unicamp, 1997.

ANGOTTI, José André P. *Fragmentos e totalidades do conhecimento científico no ensino de Ciências*. Tese Doutor., FEUSP. S. Paulo, 1991.

_____. *Conceitos unificadores e ensino de Física*. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 15, (nºs 1 a 4), 1993.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

_____. (1994). Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da (org.). Currículo, Cultura e Sociedade (2ª ed.). São Paulo, Cortez, 1995.

_____. O conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. Ideologia e currículo. Porto, Porto Editora, 1999.

_____. (1999). Política cultural e educação. São Paulo, Cortez, 2000.

APPLE, Michael W & BEANE, James A (orgs.). *Escolas democráticas*. São Paulo, Cortez, 1997.

ARROYO, Miguel G. *Qualidade na educação*. A Paixão de Aprender n ° 9 - Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 1995.

_____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes, 2000.

ASSOUN, Paul-Laurent (1987). *A Escola de Frankfurt*. São Paulo, Ática, 1991.

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (5ª ed.). Rio de Janeiro, Delta, 1964.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Vozes, 2000.

BACHELARD, Gaston (1971). *Epistemologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

_____.(1940). *A Filosofia do não*. Lisboa. Presença, 1991.

_____.(1938). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail M. (1930). *Marxismo e filosofia da linguagem* . São Paulo, Hucitec, 1995.

_____.(1992). *Estética da criação verbal* (3ª ed.). São Paulo, Martins Fontes, 2000.

_____.(1927). *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo, Perspectiva, 2001.

BARATA- MOURA, José. *Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx*. Lisboa, Avante, 1997.

BARBIER, René (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.

_____. *A pesquisa-ação*. Brasília, Plano Editorial, 2002.

BARREIRO, Júlio. *Educação popular e processo de conscientização*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

BASTOS, Fábio da Purificação de. *Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais*. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP, 1995.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*. Petrópolis, Vozes, 1993.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática, 1982.

BELLEMAIN, Paula Moreira Baltar & BITTAR, Marilene. *O ensino da geometria e a teoria do campos conceituais*. CD-ROM Anped/25ª Reunião Anual, Caxambu-MG, 2002.

- BENJAMIN, Andrew & OSBORNE, Peter (org.). *A filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.
- BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos. Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1980.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (1983). *Dicionário de política* (10 ed.). Brasília, UnB, 1997.
- BOFF, Leonardo. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.
- BONILLA, Victor D. CASTILLO, Gonzalo, BORDA, Orlando Fals & LIBREROS, Augusto (1987). *Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *Repensando a pesquisa participante*. (3 ed.) São Paulo, Brasiliense, 1999.
- BORDA, Orlando Fals (1981). *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*. In: BRANDÃO, C. R. (org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- BORGES, Isabel Nache. *Políticas de currículo em conflito: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1997)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC/SP, 2000.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Papyrus, 1996.
- BOTTOMORE, Tom (1983). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (3ª ed.). Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Unicamp, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Da educação fundamental ao fundamental da educação*. In: MANFREDI, S.M.(org.). *Concepções e experiências de educação popular*. Cadernos CEDES (1). São Paulo, Cortez, 1980.
- _____. (org) (1981). *Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- _____. (1984). *A participação da pesquisa no trabalho popular*. In: BRANDÃO, C. R. (org.) *Repensando a pesquisa participante* (3ª ed). São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____. *Aprender, aprender na cultura, aprender culturas em mudança*. In: CASALI, Alípio, RIOS, Iaci, TEIXEIRA, José Emídio & CORTELLA, Mário Sergio (org.). *Empregabilidade e educação*. São Paulo, EDUC, 1997.

- _____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo, Cortez, 2003.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório*, versão agosto, 1996.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christinne (1980). *Gramsci e o Estado* (2ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- BUFFA Ester, ARROYO, Miguel G. & NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* (5ª ed.). São Paulo, Cortez, 1995.
- CAMARGO, Rubens Barbosa de. *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)*. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP, 1997.**
- CANEN, Ana. *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, 2002.**
- CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio F.B. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: CANEN, Ana & MOREIRA, A.F. (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, Papirus, 2001.**
- CANGUILHEM, Georges (1966). *O normal e o patológico* (4ª ed.). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.**
- CARLOS, Erenildo João. *Semânticas da educação popular*. CD-ROM Anped/25ª Reunião Anual, GT-6 Educação Popular, Caxambu-MG, 2002.**
- CARNOY, Martin (1984). *Estado e teoria política* (4 ed). Campinas, Papirus, 1994.**
- CARR, Wilfred (1995). *Uma teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (2ª ed.). Madrid, Funcación Paideia/ Morata, 1999.
- CASALI, Alípio Márcio Dias. *Para ler Enrique Dussel*. In. LAMPE, A. (org) *História e libertação: homenagem aos 60 anos de Enrique Dussel*. Petrópolis, Vozes, 1995.

. Paulo Freire: o educador na história.

Educação, Sociedade e Cultura (10): 95-109. Porto, Afrontamento, outubro, 1998.

_____. *Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal.* In: SEVERINO, Antônio Joaquim & FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Conhecimento, pesquisas e educação.* Campinas, Papirus, 2001.

_____. *Los aportes freireanos al pensamiento complejo: el marco epistemológico.* In: Carlos Nuñez. *Los aportes freireanos al pensamiento complejo.* Guadalajara, ITESO, 2004 (no prelo).

CASTORIADIS, Cornelius (1975). A instituição imaginária da sociedade (3ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

CHAUI, Marilena. *Público, privado, despotismo.* In: NOVAS, A. (org). *Ética.* São Paulo, Companhia das Letras / Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

_____. *Convite à filosofia* (8ª ed.). São Paulo, Ática, 1997.

_____. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.* São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHIAPPINI, Lúgia (org.) (1997). *Aprender e ensinar com textos de alunos*, v. I, (2ªed.). São Paulo, Cortez, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (2ª ed.). São Paulo, Cortez, 1995.

CLAIR, Ralf St. (2001) *Problems and possibilities of curriculum analysis in adult education.* <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001stclair.htm>.

CLARK, Katerina & HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin.* São Paulo, Perspectiva, 1998.

CONED (2002) <http://www.coned.org.br>

CONNELLY, F. Michael & CLANDININ, D. Jean. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience.* New York, Teachers College Press, 1988.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Parecer nº 934/92, 1992.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Educação, instituição e autonomia: uma análise da gestão educacional no município de São Paulo no período 1989/1992. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 1994.

CORTELLA, Mário Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* São Paulo, Cortez, 1998.

COSTA, Márcio Luiz. *Lévinas: uma introdução.* Petrópolis, Vozes, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

- COVALESKIE, John F. (1998) Yearbook. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/1998toc.html>.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico*. Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- DAHLET, Patrick. *Dialogização enunciativa e paisagem do sujeito*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Unicamp, 1997.
- DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- DEGENER, Sophie C. (2001) *Making sense of critical pedagogy in adult literacy education*. http://www.ncsall.gse.harvard.edu/ann_rev/vol_II.pdf.
- DELAPORTE, François. *A história das ciências segundo G. Canguilhem*. In: PORTOCARRERO, Vera (org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1994.
- DELIZOICOV, Demétrio. *Conhecimento, tensões e transições*. Tese de Doutorado - IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1991.
- _____. *Problemas e problematizações*. In: PIETROCOLA, Maurício (org.). *Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora*. Florianópolis, UFSC, 2001.
- DELIZOICOV, Demétrio & ANGOTTI, José André. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo, Cortez, 1990.
- DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José André & PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2002.
- DELIZOICOV, Demétrio & ZANETIC, João. *A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau*. In: PONTUSCHKA, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo, Loyola, 1993.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO. Portugal, Asa, 1996.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, Papirus, 1997.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna. S. (org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage, CA, 1994.
- DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO – DRP. Centro de agricultura alternativa Vicente Nica. Turmalina-MG, agosto, 1999.
- DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1996.
- DOMINGUES, José. Luiz. *O cotidiano da escola de primeiro grau: sonho e a realidade*. São Paulo, PUC/SP, 1988.
- DUSSEL, Enrique (1974). *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo, Loyola, 1986.
- _____. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo, Paulus, 1995.
- _____. (1998). *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis, Vozes, 2000.

ELLIOT, John (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3ª ed.). Madrid, Morata, 2000.

ENQUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

ESPINOSA, Baruch de (1677). *Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. Questões da nossa época (18). São Paulo, Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo, Loyola, 1993.

FEYERABEND, Paul. *Diálogo sobre o método*. Lisboa, Presença, 1991.

_____. (1975). *Contra o método (edição revisada)*. Lisboa, Relógio D'Água, 1993.

FLECK, Ludwik (1935). *La génesis y el desarrollo de um hecho científico: introducción a la teoría del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento*. Madrid, Alianza Editorial, 1986.

FOLHA DE S.PAULO. *Pobres são as vítimas do ensino no país*. São Paulo, 5/5/1996, Brasil, p. 10 - 11.

FORQUIN, Jean-Claude (1987). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica do poder* (7ª ed.). Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____. (1970). *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. (1975). *Vigiar e punir* (17ª ed.). Petrópolis, Vozes, 1997.

FRACALANZA, Hilário, AMARAL, Ivan Amoroso do & GOUVEIA, Mariley Simões Flória. *O ensino de ciências no primeiro grau*. São Paulo, Atual, 1986.

FREIN, Mark (1998) Yearbook. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/1998toc.html> .

FREIRE, Paulo R. N. (1968). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (3ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978a.

_____. (1977). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (2ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978b.

_____. (1964). *Educação como prática da liberdade* (8ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978c.

_____. (1976). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação* (3ª ed.). São Paulo, Moraes, 1980.

_____. *Educação. O sonho possível*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUI, Marilena S. & FREIRE, Paulo. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

_____. (1968). *Pedagogia do oprimido* (18ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

_____. (1981). *Criando métodos de pesquisa participante*. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante* (8ª ed.). São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. (1969). *Extensão ou comunicação?* (10ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992b.

_____. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 1995a.

_____. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (31ª ed.). São Paulo, Cortez, 1995b.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho D'Água, 1995c.

_____. (1993). *Política e educação: ensaios* (2ª ed.). São Paulo, Cortez, 1995d.

_____. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. **Novos tempos, velhos problemas**. In: SERBINO, Raquel Volparo, RIBEIRO, Ricardo, BARBOSA, Raquel Iazzari Leite & GEBRAN, Raimunda Abou. **Formação de professores**. São Paulo, Unesp, 1998a.

_____. (1993). *Professora sim, tia não* (9ª ed.). São Paulo, Olho D'água, 1998b.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo R. N. & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo R. N. & GUIMARÃES, Sergio. Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo R. N. & NOGUEIRA, Adriano (1989). Que fazer: teoria e prática da educação popular (6ª ed.). Petrópolis, Vozes, 2001.

FREUD, Sigmund (1929). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro, Imago, 1997.

- _____. (1920). *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro, Imago, 1998.
- FREUD, Sigmund & EINSTEIN, Albert (1932). *Freud e Einstein: Porquê a guerra? Reflexões sobre o destino do mundo*. Lisboa, Edições 70, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A escola como ambiente de aprendizagem*. In: CASALI, Alípio, RIOS, Iaci, TEIXEIRA, José Emídio & CORTELLA, Mário Sergio (org.). *Empregabilidade e educação*. São Paulo, EDUC, 1997.
- GADOTTI, Moacir et alii (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez / Instituto Paulo Freire; Brasília, UNESCO, 1996.
- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sergio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez, 1995.
- GALEANO, Eduardo (1991). *O livro dos abraços* (9ª ed.). Porto Alegre, L&PM, 2002.
- _____. *El mundo al revés o el mundo patas arriba*. In: HURTADO, Carlos Núñez (org.). *Educación para construir el sueño*. VII Simposium de Educación y Valores. México, ITESO/ CEAAL, 2001.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- GARCIA, Edson Gabriel, MARTINELLI, Marco Antonio & MORAES, Nadir Silva. *Reflexões acerca dos caminhos de uma Secretaria Municipal da Educação*. In: PONTUSCHKA, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo, Loyola, 1993.
- GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Começando uma conversa sobre currículo*. In: GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo, Cortez, 2003.
- GARCIA, Regina Leite & VALLA, Victor Vicent. *A fala dos excluídos*. Cadernos CEDES (38): p. 9-17. Campinas, agosto, 1996.
- GEERTZ, Clifford (1973). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 1989.
- GENTILI, Pablo. *Adeus à escola pública*. A Paixão de Aprender (8). Porto Alegre, Secretaria Municipal Educação, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética*. In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim e, & KRAMER, Sonia (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.
- GIANOTTEN, Vera & WIT, Ton de (1981). *Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa*. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante* (8ª ed.). São Paulo, Brasiliense, 1990.
- GIRARD, René (1990). *A violência e o sagrado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.
- GIROUX, Henry A. (1983). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- _____. *Escola crítica e política cultural*. Polêmicas do nosso tempo (20). São Paulo, Cortez / Aut. Associados, 1992.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

- _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. & SILVA, Tomaz T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter L. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: SILVA, Tomaz T. da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios conquistados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GOBARA, Shirley Takeco & MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas conceituais no ensino da física*. São Paulo, Ciência e Cultura, 38 (6), 1985.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *A pesquisa das Ciências Sociais: considerações metodológicas*. CEDES 12. Cortez, 1987.
- _____. CD-ROM Anped/24ª Reunião Anual, GT-6 Educação Popular, Caxambu-MG, 2001.
- _____. XXIV Reunião Anual da ANPED, GT Educação Popular, 2001.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL-RS/SEE. *Constituinte escolar: construção da escola democrática e popular. Conferência estadual da educação*. Porto Alegre, agosto, 2000a.
- _____. *Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual*. Porto Alegre, Corag, 2000b.
- GRAMSCI, Antonio (1955). *Concepção dialética da História* (10ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.
- _____. (1999). *Cadernos do cárcere*. v. 1. Edição e tradução, COUTINHO, Carlos Nelson (2ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- _____. (1999). *Cadernos do cárcere*. v. 3 e 6. Edição e tradução, COUTINHO, Carlos Nelson (2ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- GRANGER, Gilles Gaston. *O irracional*. São Paulo, UNESP, 2002.
- GRUPPI, Luciano (1978). O conceito de hegemonia em Gramsci (3ª ed.). Rio de Janeiro, Graal, 1991.**
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origem de um diálogo. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. CEDES 43. Campinas, 1997.**
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo, Summus, 1988.**

- HAGUETTE, Teresa Maria Frota (1987). *Metodologias Quantitativas na Sociologia* (2ª ed.). Petrópolis, Vozes, 1990.
- HANLON, David (2002). *Tasmanian Department of Education Online*. http://www.education.tas.gov.au/ooe/publications/curriculum_issues/2/heritage/coet.htm.
- HARVEY, David (1989). *Condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1992.
- HEGEL, Georg Wilhelm F (1806-1807). *Os Pensadores*. São Paulo, Nova Cultura, 1999.
- HEISEMBERG, Werner (1971). *A parte e o todo: conversas sobre física, filosofia, religião e política*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- HELLER, Agnes (1970). *O cotidiano e a história* (4ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- _____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat (1996). *A organização do currículo por projetos de trabalho* (5ª ed.). Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque (1955, 1967). *Raízes do Brasil* (26ª ed.). São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- _____. (1959). *Visão de paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil* (6ª ed.). São Paulo, Brasiliense, 1996.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica*. In: BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jürgen. *Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1980.
- _____. (1946). *Eclipse da razão*. São Paulo, Centauro, 2000.
- HUTMACHER, Walo (1992). *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In: NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise* (2ª ed.). Lisboa, Nova Enciclopédia, 1995.
- JAMESON, Fredric (1990). *O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética*. São Paulo, UNESP / Boitempo, 1997.
- JAPIASSU, Hilton. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.
- _____. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro, Imago, 1981.
- _____. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo (1989). *Dicionário básico de filosofia* (3ªed.). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.
- JOHNSON, Allan G (1995). *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

KINCHELOE, Joel L. & MCLAREN, Peter L. *Rethinking critical theory and qualitative research*. In: DANZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (org). *Handbook of qualitative research* (2ª ed). Thousand Oaks, Sage, CA, 2000.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel (1963). *Dialética do concreto*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola* (2ª ed.). São Paulo, Ática, 1994.

_____. *Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas*. In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim e, & KRAMER, Sonia (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo, EPU/USP, 1987.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação*. Porto Alegre, Mediação, 2001.

KUHN, Thomas S. (1962). *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Cultrix / Edusp, 1989.

_____. (1977). *A tensão essencial*. Lisboa, Edições 70, 1989.

LA TAILLE, Yves de, DANTAS, Heloysa. & OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 76, p. 57 – 64, 1991.

LAKATOS, Imre (1978). *História da ciência e suas reconstruções racionais*. Lisboa, Edições 70, 1998.

LAUGLO, Jon. *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas (nº. 100). São Paulo, Cortez, 1997.

LEFEBVRE, Henri (1947). *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

LESSA, Sergio. *A ontologia de Lukács*. Maceió, EDUFAL, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democracia da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1989.

LIMA, Licínio C. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. Educação, Sociedade e Cultura (10): 7-55. Porto, Afrontamento, outubro, 1998.

_____. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *Reformar a administração escolar: a recentralização por controle remoto e a autonomia como delegação política*. Ciências da Educação (15): 61-73. Porto, Afrontamento, maio, 2002.

LOPES, Alice Casimiro, & MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice Casimiro, & MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, 2002.

LÖWY, Ilana. *Fleck e a historiografia recente da pesquisa biomédica*. In: PORTOCARRERO, Vera (org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1994.

LÖWY, Michael (1987). *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Múcchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento* (5ª ed.). São Paulo, Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação; abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria/Alexandr Romanovich Luria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

LUTFI, Eulina Pacheco (1984). *Ensinando Português, vamos registrando a história...* São Paulo, Loyola, 1989.

MACEDO, Elizabeth, OLIVEIRA, Inês Barbosa de, MANHÃES, Luiz Carlos & ALVES, Nilda (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo, Cortez, 2002.

MACHADO, José Pedro (1952). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (7ª ed.). Lisboa, livros Horizonte, 1995.

MACHADO, Nilson José (1995). *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente* (2ª ed.). São Paulo, Cortez, 1996.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria (1873). *Instinto de nacionalidade & outros ensaios*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1999.

MARCUSE, Herbert (1955). *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. (8ª ed.). Rio de Janeiro, Guanabara, 1966.

_____ (1941). **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social** (2ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MARQUES, J. Luiz & VARES, Luiz Pilla. (org.). Gramsci, cem anos de um pensamento vivo. Porto Alegre, Palmarinca, 1991.

MARX, Karl (1859). *Os Pensadores*. São Paulo, Nova Cultura, 1979.

_____ (1844). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa, edições 70, 1993.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1976). *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes, 1978.

_____ (1845). *A ideologia alemã. (1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach)*. São Paulo, Moraes, 1984.

_____ (1845). *A ideologia alemã (I – Feuerbach)* (11ª ed.). São Paulo, Hucitec, 1999.

MCLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Vozes, 1991.

(1989). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (2ª ed.). Porto Alegre, Artes Médicas, 1997a.

_____. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez, 1997b.

_____. ***A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. Educação, Sociedade e Cultura* (10): 57-82. Porto, Afrontamento, outubro, 1998.**

_____. ***Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.**

MELLO, Marco Antônio. *Reflexões iniciais acerca do uso de conceitos na prática pedagógica da área de Ciências Sócio-históricas*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre-RS. Secretaria Municipal da Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre-RS, 1997.

_____. ***Considerações gerais sobre a pesquisa sócio-antropológica*. Porto Alegre, mimeografado, 1998.**

MENDONÇA, Nadir Domingues (1983). *O uso dos conceitos. Uma questão de interdisciplinaridade* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1988.

MION, Rejane Aurora & BASTOS, Fábio da Purificação de. In: MION, Rejane Aurora & SAITO, Carlos Hiroo. *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa, UEPG / Fundação Araucária, 2001.

MIRANDA, Marília Gouvêa. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. Cadernos de Pesquisa (nº. 100). São Paulo, Fundação Carlos Chagas /Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A Psicologia... e o resto: o currículo segundo Cesar Col*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas (n. 100). São Paulo, Cortez, 1997.

_____. *A crise da teoria curricular crítica*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo* (3ª ed.). Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. (2002) *Currículo, diferença cultural e diálogo*. Educação e Sociedade, vol 23, nº 79, Campinas <http://www.scielo.br/scielophp?script=sci-abstract>.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) (1994). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1995.

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

MORROW, Raymond Allen & TORRES, Carlos Alberto. *Teoria social e educação*. Porto, Afrontamento, 1997.

_____. *Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada*. Educação, Sociedade e Cultura (10): 123-155. Porto, Afrontamento, outubro, 1998.

_____. *Educação e reprodução de classe, gênero e raça: respondendo ao desafio pós-moderno*. In: TORRES, Carlos Alberto, (org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.

NOBRE, Marcos. *A dialética negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do Estado falso*. São Paulo, Iluminuras/FAPESP, 1998.

NÓVOA, António (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto, Porto Editora, 1995a

_____. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise* (2ª ed.). Lisboa, Nova Enciclopédia, 1995b.

_____. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Lisboa, Nova Enciclopédia, 1997.

_____. *Paulo Freire (1921 – 1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico*. In: APPLE, M. W. & NÓVOA, A. (org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Porto Editora, 1998a.

_____. *Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”*. In: SERBINO, Raquel Volparo, RIBEIRO, Ricardo, BARBOSA, Raquel Iazzari Leite & GEBRAN, Raimunda Abou. *Formação de professores*. São Paulo, Unesp, 1998b.

NUÑEZ, Isauro Beltrán & PACHECO, Otmara. Gonzalez. *A formação de conceitos científicos nas perspectivas de Vygotsky: reflexões*. Cadernos de Pesquisa (nº. 105). São Paulo, Fundação Carlos Chagas /Cortez, 1998.

OLIVA, Aberto. *Kuhn: o normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica*. In: PORTOCARRERO, Vera (org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1994.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de, & OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 81, p. 67 – 74, 1992.

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1995.

- _____. *Três questões sobre desenvolvimento conceitual*. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de, & OLIVEIRA, Marta Kohl de (org.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles (1998). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo, Hucitec/ UNESP, 2001.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de, & OLIVEIRA, Miguel Darcy de (1981). *A pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante* (8ª ed.). São Paulo, Brasiliense, 1990.
- OS PENSADORES. *História da Filosofia*. São Paulo, Nova Cultura, 1999.
- OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom (1993). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto Editora, 1996.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico*. São Paulo, Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública* (2ª ed.). São Paulo, Ática, 1998.
- _____. (1986). *Administração escolar: introdução crítica* (9ª ed.). São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. *Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública*. Educação e pesquisa, v. 28 (nº 2): p. 11-23. São Paulo, FEUSP, dezembro, 2002
- PEDRA, José Alberto (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações* (4ª ed.). Campinas, Papirus, 2000.
- PEREIRA, William César Castilho. *Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática*. Belo Horizonte, Vozes / PUC Minas, 2001.
- PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. *Significações e realidade: conhecimento*. In: PONTUSCHKA, N. N. (org). *Ousadia no diálogo*. São Paulo, Loyola, 1993.
- _____. *Educação e escola como movimento*. Tese de Doutorado, São Paulo, FE/USP, 1994.
- PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. et alii. *Ciência integrada e/ou integração entre as ciências: teoria e prática*. Atas do seminário. Rio de Janeiro, UFRJ, 1988.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* Cadernos de Pesquisa, n. 94, p. 58 – 73, 1995.
- PINTO, Álvaro Vieira (1967). *Ciência e existência* (2ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PISTRAK M. (1924). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- PONTUAL, Pedro. *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na*

gestão Luiza Erundina. *A experiência do MOVA-SP 1989-1992*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC/USP, 1996.

_____. (2001) *Um olhar plural sobre a realidade*. In: *Jornal de Psicologia* (PSI, Ed.128 – Diálogos). http://crpsp.org.br/a_acrv/jornal_crp/128/frames/fr_dialogos.htm.

_____. *Juventude e poder público: diálogo e participação*. In: FREITAS, Maria Virgínia & PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo, Cortez / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo, Loyola, 1993.

POPULAR EDUCATION IN ACTION. Pop Ed (1999). <http://www.flora.org/mike/>.

POPKEWITZ, Thomas S. (1991). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997a.

(1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação (3ª ed.). Lisboa, Nova Enciclopédia, 1997b.

POPPER, Karl R. (1994). *A vida é aprendizagem: epistemologia evolutiva e sociedade aberta*. Lisboa, Edições 70, 2001.

PORTELLI, Hugues (1977). Gramsci e o bloco histórico (5ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

PORTOCARRERO, Vera. *Foucault: a história dos saberes e das práticas*. In: PORTOCARRERO, Vera (org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS-RJ/SME. *1º Congresso Municipal de Educação*, 1994a.

_____. *Semana do Plano Escolar*, 1994b.

_____. *Nova Qualidade do Ensino, Movimento de Reorientação Curricular*, 1995.

_____. *Nova Qualidade do Ensino, Movimento de Reorientação Curricular* (Documentos 2 e 3), 1996a.

_____. *Regimento das Escolas Públicas Municipais*, 1996b.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL-RS/SMED. *Plano Municipal de Educação: princípios gerais*. 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ-SC/SMEC. *Educação de Jovens e Adultos* (Revista nº1), 1998.

-
2001. *Trabalhador fazendo história.*
-
- Educação de Jovens e Adultos em Chapecó*, junho, 2002.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA-SC/SME. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). *Nossas práticas, nossa história*. Março, SME, 2003.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ESTEIO-RS/SMEE. *Aprender é movimento*. Julho, 2003.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ-RS/SMEC. *Anais do I Congresso Municipal de Educação*, 1998a.
-
- 1998: ano da reorientação curricular*. Revista da SMEC (Ano I, nº1), 1998b.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL/SMED. Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). 4º Caderno: produções coletivas. *Construindo a cidadania: uma experiência em processo*. Maceió, SEMED, 2001.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE-RS/SMED. *Congresso Constituinte Eixos Temáticos*. Caderno Pedagógico (4), 1995a.
-
- Coordenação Multidisciplinar. Grupo Específico- Estudos Sociais*. 1995b. Mimeo. Versão Preliminar.
-
- Escola cidadã: construindo sua identidade*. Revista Paixão de Aprender. (9). *Princípios da Escola Cidadã. (Projeto Constituinte Escolar)*. Porto Alegre, 1995c.
-
- Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo. Ensino por ciclos: alternativa para o sucesso escolar*. A Paixão de Aprender nº 9. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 1995d.
-
- A experiência da Escola Neuza Brizola na concretização da escola cidadã*. Texto coletivo elaborado pelas professoras da Escola Municipal Neuza Goulart Brizola. *Escolas por Ciclos de Formação*, 1996a.
-
- Ciclos de Formação.**
- Proposta político-pedagógica da escola cidadã. Caderno Pedagógico (9). Porto Alegre, 1996b.**
-
- Escola por Ciclos de Formação (E.M. Monte Cristo, E.M. Migrantes e E.M. Morro da Cruz)*. Porto Alegre, 1996c.
-
- Ciclos de formação em debate*. Porto Alegre, 2000.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP. Lei 11.229/92, 1992.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME. *Temas geradores e construção do programa*. Caderno de Formação nº 3, 1991.

-
- _____. Caderno Balanço Geral da Secretaria Municipal de Educação São Paulo, 1992a.
-
- _____. *Movimento de Reorientação Curricular. Caderno de Relatos de Práticas*, 1992b.
-
- _____. *Movimento Reorientação Curricular: Ciências. Visão da Área*. Documento: 5. 1992c.
-
- _____. *Nova Qualidade do Ensino, Movimento de Reorientação Curricular* (Documentos 2 e 3). 1992d.
-
- _____. *Regimento Comum das Escolas Municipais*. 1992e.
-
- _____. Caderno de ações (NAE 06). SMESP, dezembro, 2002.
- PRIGOGINE, Ilya. *Dos relógios às nuvens*. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle (1984). *A nova aliança: metamorfose da ciência* (3ª ed.). Brasília, UnB, 1997.
- PUCCI, Bruno. *Teoria crítica e Educação*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, Vozes /EDUFISCAR, 1994.
- PUCCI, Bruno, LASTÓRIA, Antônio Calmon Nabuco & COSTA, Berlarmino César Guimarães da (org.). *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. São Paulo, Cortez, 2003.
- REGNER, Ana Carolina Krebs Pereira. *Feyerabend / Lakatos: "adeus à razão" ou construção de uma nova racionalidade?* In: PORTOCARRERO, Vera (org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1994.
- REGO, Teresa Cristina (1995). *Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação*. Petrópolis, RJ; Vozes, 1997.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 1999.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. Polêmicas do nosso tempo (24). São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1995.**

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1992). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto, Porto Editora, 1995.

_____. (1991). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

_____. (1998). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, Sul, 1999.

_____. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez (1996). *Compreender e transformar o ensino* (4ª ed.). Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1993). *O curriculum oculto* (3ª ed.). Porto, Porto, 1995.

_____. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo, HUCITEC, 1996.

SAUL, Ana Maria. *Mudar a cara da escola: reformulação de currículo*. In: NOGUEIRA, A. & GERALDI, J. W. *Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis, Vozes, 1990.

_____. *Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo*. ANDE, Associação Nacional de Educação. Ano 12, nº 19, 3ed. 1993.

_____. *A Construção do currículo em processo*. São Paulo, PUC / SP, 1994.

_____. (1988). *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo* (3ª ed.). São Paulo, Cortez, 1995.

_____. *A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire*. In: APPLE, Michael W. & NÓVOA, António. (org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Porto Editora, 1998a.

_____. ***Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora*. In: RICO, E. M. (org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo, Cortez, 1998b.**

_____. ***Interdisciplinaridade na rede de ensino Municipal de São Paulo / SP*. In: SERBINO, Raquel Volparo, RIBEIRO, Ricardo, BARBOSA, Raquel Iazzari Leite & GEBRAN, Raimunda Abou. *Formação de professores*. São Paulo, Unesp, 1998c.**

SAVIANI, Nereida. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico*. Campinas, Autores Associados, 1994.

- SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire* (2ª ed.). São Paulo, brasiliense, 1988.
- SCHMITT, Maria da Graça. *Escola Monte Cristo: a aprendizagem para todos*. A Paixão de Aprender (nº 9). P. Alegre, Secretaria Municipal Educação., 1995.
- SEGUIER, Michel. *Critique institutionelle et créativité collective*. Paris, Edition L'Harmattan, 1976.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, EPU, 1986.
- _____. *Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade*. In: SÁ, Jeanete Liasch Martins (org.). *Serviço Social e Interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo, Cortez, 1989.
- _____. (1992). *Filosofia*. São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. *O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar*. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- _____. *Metodologia do trabalho científico* (20ª ed.). São Paulo, Cortez, 1996.
- _____. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *Política educacional e construção da cidadania*. In: SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clóvis de. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996.
- _____. *Pedagogia como o currículo da práxis*. In: Freire, Ana Maria Araújo (org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo, UNESP, 2001a.
- _____. *Proposta curricular via tema gerador e o compromisso com a educação humanizadora*. In: IV Seminário Regional de Formação de Professores: o fazer pedagógico no cotidiano escolar. Anais. Santa Cruz do Sul, UNISC, 2001b.
- SILVA, Sofia Rosas da. *Natureza da investigação-ação*. In: O professor, nº 81: p. 38-48. Lisboa, agosto, 2003.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A Construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo, EPU, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. A Paixão de Aprender nº 7, Secretaria Municipal Educação., Porto Alegre, 1994.
- _____. (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, Vozes, 1998.

- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SIMÕES, Armando Amorim. *A concepção dialética do conhecimento e o ensino de Física*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, IF/FE – USP, 1994.
- SPINK, Mary Jane (org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1995.**
- STACCONE, Giuseppe (1990). Gramsci – 100 anos: revolução e política (3ª ed.). Petrópolis, Vozes, 1995.**
- THE ENCYCLOPEDIA OF INFORMAL EDUCATION (1999)**
<http://www.infed.org/biblio/b-praxis.htm>
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação* (7ª ed.). São Paulo, Cortez, 1996.
- _____. (1987). *Notas sobre o debate sobre pesquisa-ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante* (3ª ed.). São Paulo, Brasiliense, 1999.
- THOMPSON, John B (1990). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. *Sociologia política da educação*. São Paulo, Cortez, 1993.
- _____. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- _____. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. In: TORRES, Carlos Alberto, (org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.
- TORRES, Carlos Alberto, O'CADIZ, Maria Del Pilar & WONG, Pia Lindquist. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2002.
- TORRES, Rosa Maria (1992). *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares* (2ª ed.). Campinas, Papirus, 1995.
- VALLA, Vitor Vicent. *Procurando compreender a fala das classes populares*. In: VALLA, Vitor Vicent (org.). *Saúde e educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez (1967). *Filosofia da Práxis* (4ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

- _____ (1997). *Ética* (18ª ed.). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semebovich (1934). *Pensamento e linguagem* (3ª ed.). São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- WIGGERSHAUS, Rolf (1986). *A Escola de Frankfurt:: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro, DIFEL, 2002.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona, ediciones península, 1980.
- _____. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- WORTHAN, Stanton. (1998) Yearbook. [http:// www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/1998toc.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/1998toc.html).
- YOUNG, Michael F. D. (1998) *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, Papirus, 2000.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- ZANETIC, João. *Evolução dos conceitos da Física* (Textos de Evolução). São Paulo, IFUSP, 1989a.
- _____. *Física também é cultura*. Tese de Doutorado. IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1989b.
- ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón: dialéctica y apropiación del presente*. (v. I e II). México, Anthropos / El Colegio de México, 1992.
- ZUIN, Antônio Álvaro, PUCCI, Bruno & RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno; o poder Educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.