

UMA LEITURA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE: A TRANSVERSALIDADE DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO

*A READING FROM THE EPISTEMOLOGY OF
PAULO FREIRE: THE TRANSVERSALITY OF ETHICS
IN EDUCATION, CURRICULUM AND TEACHING*

Ana Maria Saul

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

Esse texto objetiva discutir a relação entre educação, currículo e ensino, como campos emoldurados e perpassados pela ética, assim como é compreendida na matriz de pensamento de Paulo Freire. Defende-se o entendimento de que educação, currículo e ensino estão em um mesmo campo de forças, não podem ser dissociados e são balizados pelos preceitos da ética universal do ser humano, assim como compreendida no contexto da educação crítico-libertadora. Assumindo-se que ensino-aprendizagem, currículo e educação mantém uma relação de pertinência representada, no texto, por elipses concêntricas, depreende-se que os valores éticos, subsumidos pela educação libertadora, atravessam, de modo transversal, esses campos.

Palavras chave: Paulo Freire; Ética; Educação; Currículo; Ensino

ABSTRACT

This text aims to discuss the relation between education, curriculum and teaching, as fields framed and permeated by ethics, as it is understood in the matrix of thought of Paulo Freire. One defends the understanding that education, curriculum and teaching are in the same force field, cannot be separated and are beacons by the precepts of universal ethics of human being, as it is understood in the context of critical-liberating education. Assuming that teaching-learning, curriculum and education hold a pertinence relationship expressed, on the text, by concentric ellipses, one infers that the ethical values, subsumed by liberating education, cross, in a transversal way, these fields.

Key-words: Paulo Freire; Education; Curriculum; Teaching.

Introdução

Em tempos em que denunciar a dissociação entre ensino, currículo e educação tornou-se hegemônico na produção do conhecimento da área, lugar comum do discurso pedagógico, ainda são encontradas políticas curriculares que, contraditoriamente, desencadeiam, na prática, movimentos fragmentados que comprometem a superação dessa racionalidade instrumental historicamente arraigada.

A desilusão com os limites observados na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem implementados nos diferentes níveis e modalidades de ensino não pode ser justificativa para ofuscar a necessidade de considerar a dimensão axiológica que funda a práxis curricular. Intenções políticas, perspectivas estéticas e implicações éticas são intrínsecas a qualquer prática cultural e, principalmente, ao contexto educacional. Em outras palavras, não há como educar sem fazer opção por intenções e valores e, em decorrência, assumir preceitos éticos que estão imbricados nas teorias e práticas curriculares, independentemente de seus matizes pedagógicos.

Assumindo-se que “o currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2008, p. 120), entende-se, de um lado, que a concepção de educação, que implica a política e a teoria do que fazer na educação, é a moldura que se define, incondicionalmente, para esse currículo. De outro lado, a própria concepção de currículo, na perspectiva freireana já assinala que o currículo tem uma concepção ampla e abrangente e inclui, necessariamente as orientações para a práxis da sala de aula. Assim, as concepções de educação, currículo e ensino-aprendizagem se relacionam de forma imbricada e, nesse paradigma construído e discutido nesse texto, transversalizadas pela ética crítica.

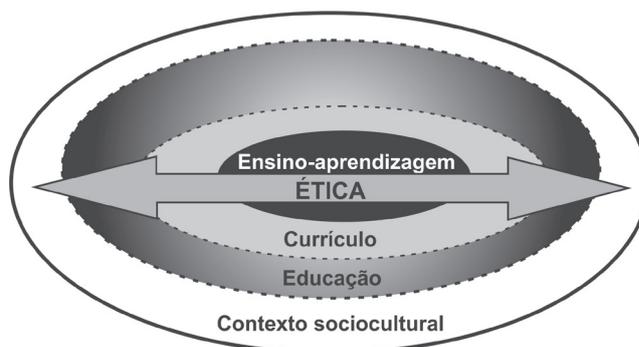


Figura 1 – A transversalidade da ética na educação, currículo e ensino

Fonte: Saul & Silva (2012)

A ética, na perspectiva educacional humanizadora, no contexto curricular contemporâneo, expressa constante tensão entre os preceitos que se apresentam no plano discursivo e a materialização desses na política curricular concreta, em especial, no processo de ensino-aprendizagem.

Somente ações ético-críticas, que problematizam a realidade material desumana, são capazes de desencadear a práxis dialógica, capazes de comprometer-se com a conscientização por meio da construção coletiva de um conhecimento socialmente pertinente que propicie a apreensão de uma racionalidade crítica para protagonizar transformações na realidade injusta. É nesse campo das proposições curriculares críticas, eticamente factíveis, que se inscrevem práticas pedagógicas emancipatórias.

Uma ética¹ com pretensão universal deve, necessariamente, fundamentar-se na práxis da crítica material, econômica, sociohistórica e cultural (DUSSEL, 2000). Só é possível apreender a negação a que a vida humana está submetida no sistema vigente, cujo ponto de partida é a expressão do sofrimento, pelas vítimas, a partir da ética e da racionalidade críticas. É a construção ético-crítica e dialética do currículo que propicia a conscientização, subsumindo as racionalidades historicamente construídas, superando-as na positividade das possibilidades educacionais vislumbradas pela práxis da transformação libertadora (FREIRE, 1988).

¹ Partindo da concepção de ética enunciada por Vázquez (1998, p. 12), podemos delimitar com mais precisão as questões apontadas. Para o autor, “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 se quiser construir propostas curriculares 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 a construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que supere a dicotomização entre a ética na esfera individual e a dimensão ético-política da vida social, que desloque a disputa do campo teórico das intenções educacionais individualistas para a esfera concreta da prática pedagógica arraigada na vida pública comunitária. Nesse sentido, Freire diz:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. [...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena [...] a exploração da força de trabalho do ser humano, [...] falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 9).

Princípios éticos que permeiam o currículo na contemporaneidade

A ética educacional, eurocêntrica por excelência, é a balizadora da pedagogia tecnicista; concebe o “não europeu” como o “não ser”, ou, em outras palavras, um “não eu” que necessita de

um “adestramento” pedagógico doutrinário, embasado na promessa ideológica do vir-a-ser, ou seja, “virar ser”. Em contraposição, a ética libertadora precisa fundamentar-se em uma práxis pedagógica autóctone, capaz de, partindo da denúncia da desumanização do sistema sociocultural e econômico vigente, anunciar a conscientização das vítimas, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção sociocultural da autonomia e da identidade coletivas.

Esse “Outro”, o “não europeu”, precisa ser compreendido como todos os seres humanos que, no plano pessoal, antropológico, racional, sociológico e econômico, encontram-se em uma posição de “exterioridade em relação à totalidade hegemônica do sistema-mundo” contemporâneo (DUSSEL, 1995, p. 46). Ainda afirma Dussel que a ética está inscrita em qualquer estado de assimetria, em situações que envolvem o acesso às condições objetivas necessárias para a “produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana”. Em decorrência, no âmbito educacional, para que a prática ético-pedagógica se efetive, torna-se imprescindível a participação crítica de todos os sujeitos da comunidade – pais, moradores, educandos, funcionários e, fundamentalmente, dos educadores – que compõem os “Outros” desconhecidos na tradição pedagógica eurocêntrica, vítimas também de práticas curriculares descomprometidas com o direito à manutenção plena da vida.

Cabe, portanto, enfatizar que toda relação opressora atua em mão dupla, ou seja, desumaniza não só a vítima, mas também o agente opressor. Professores ideologicamente formados para se tornarem 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. O educador só conseguirá libertar-se da condição de vítima ao empreender, junto com os 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 e saberes críticos, comprometidos com a humanização dessa realidade.

Como lembra Freire,

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. 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 (FREIRE, 1996, p.16).

Um currículo orientado por princípios éticos da educação libertadora

O que significa, então, na prática pedagógica concreta, uma educação a partir do “Outro”, dos oprimidos, das vítimas da sociedade injusta? Que currículo pode ser eticamente condizente com a pedagogia libertadora? Que epistemologia fundamenta a construção do conhecimento e a seleção dos conteúdos escolares? Que princípios orientam a construção de um processo ensino/aprendizagem efetivamente democráticos?

A proposta pedagógica ético-crítica, como aqui defendida, não ocorre simplesmente a partir de uma teorização discursiva ou de práticas individuais e isoladas, mas exige, sim, um processo de conscientização da comunidade escolar, fundamentado na práxis que reflete, avalia e propõe diferentes ações curriculares vivenciadas no espaço escolar. É nesse sentido que as necessidades e os conflitos, presentes nas práticas pedagógicas cotidianas 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 político-pedagógico que parta de tais dificuldades denuncia, nas diferentes dimensões do currículo, as relações de opressão que se concretizam na rotina escolar heterônoma: na gestão administrativa, na organização metodológica de programações e práticas pedagógicas, na seleção dos conteúdos das diferentes áreas.

Uma comunidade escolar comprometida com um movimento educacional consubstanciado na

ética libertadora faz da pesquisa qualitativa, da problematização e da sistematização o seu cotidiano curricular. Ao distanciar-se da própria rotina, apreende criticamente sua realidade e atua reorganizando seu currículo a partir das demandas éticas que a realidade perscrutada denuncia. Assim, persegue, metodologicamente, a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade, vivenciando a democracia como política educacional que promove o encontro entre os diferentes sujeitos, cidadãos que buscam construir uma comunidade autônoma.

Apreender a prática curricular como um processo sociocultural complexo, que envolve as mais diversas interações que se dão no espaço escolar, talvez tenha sido a maior contribuição que as teorias pedagógicas progressistas das últimas décadas tenham trazido para a compreensão do processo educacional no cotidiano escolar. No entanto, no âmbito das tendências pedagógicas críticas - e, particularmente, da pedagogia freireana -, um dos maiores desafios é o de estabelecer critérios éticos para a seleção de conteúdos, ou seja, realizar escolhas e práticas epistemológicas condizentes com as necessidades dos sujeitos em determinado contexto de realidade.

A cultura escolar está tão arraigada às práticas pedagógicas convencionais no que tange aos conteúdos historicamente preestabelecidos nas diferentes disciplinas que qualquer questionamento que envolva os porquês de se realizar sempre os mesmos recortes do conhecimento - privilegiando determinado tópico em detrimento de outros, talvez mais pertinentes -, é sempre encarado com perplexidade e desconfiança, como se o questionamento fosse leviano e objetivasse tão somente a desconfiança sobre o óbvio, comprometendo uma suposta qualidade dos conteúdos prescritivos.

Nos momentos de planejamento e de organização do ensino formal, dificilmente é problematizado como determinada produção de uma área específica da ciência adquiriu o *status* de conteúdo escolar; ou seja, como se estabeleceu a tradição de privilegiar um recorte epistemológico específico no ensino de determinada área, que interesses e intencionalidades político-pedagógicas são considerados ao se recorrer sempre a essas opções, e que sentidos e significados terão para os estudantes de diferentes tempos e contextos, essas perpetuadas escolhas.

A tradição brasileira em torno do currículo tem aceitado tacitamente o fato de que os conteúdos escolares são anteriores aos sujeitos, aos contextos e aos processos de ensino/aprendizagem. Justificam-se, desse modo, as certezas dos planejamentos e das programações com suas grades curriculares preestabelecidas para os diferentes anos de ensino. Independentemente das comunidades escolares a que se destinam, de suas respectivas características socioculturais e econômicas, da especificidade dos alunos e turmas, o direito universal à educação é sistematicamente confundido com escola de currículo único, com suas compreensões e derivações equivocadas, e dessa forma não se relaciona 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. Ao contrário, o ato de educar é compreendido como uma ação doutrinal de resignação do particular à disposição de um todo sociocultural e econômico dado. Passividade e contemplação são os principais atributos desse enfoque pedagógico. Para tanto, superar as crenças e as práticas que caracterizam um ensino que tem na transmissividade a sua principal característica torna-se o maior desafio para o “educador bancário”, para quem a eficiência da prática educacional implementada é avaliada a partir do número de páginas e capítulos do livro didático que conseguiu utilizar em suas aulas, depositando conteúdos, sem questionar a pertinência e o significado dos mesmos para a vivência concreta dos educandos.

A submissão dos educandos aos conhecimentos produzidos pelas ciências, desconsiderando processos, contextos e interesses dessa produção, revela uma concepção normativa e estática do conhecimento, deslocando para os conteúdos livrescos e apostilados, incluídos em tecnologias do tipo *tablets*, a primazia da educação, tornando-os detentores das verdades e, portanto, atribuindo aos planejadores desses materiais e mídias a voz ativa na tomada de decisões pedagógicas. Nesse contexto, cabe aos professores o papel de aplicar esses conteúdos e cuidar do seu controle e avaliação da apreensão. Aos alunos cabe apenas o desenvolvimento das “virtudes morais” da obediência e da passividade ao conhecimento instituído, com a promessa de ascensão social, da suposta conquista pessoal para exercer uma cidadania mercadológica.

Alterar tal situação exige, inicialmente, um movimento de reorientação curricular crítico que coletivamente investigue como a cultura escolar vem historicamente constituindo o sentido do que seja conteúdo escolar. Desvelar sua intencionalidade política consubstancia sua suposta “eticidade epistemológica”.

Ora, como superar a prática incorporada à concepção educacional idealista que promove expectativas ilusórias de melhorias nas condições de vida 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, essa compreendida como prática sociocultural humanizadora? Que organização curricular 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 desigualdade vivenciada? Como a educação pode estar comprometida com o desenvolvimento pleno da vida do aluno em comunidade?

No âmbito da ética educacional, perseguir respostas a essas questões significa atuar decisivamente na superação de práticas e concepções que vêm se revelando como obstáculos à humanização desejada. Exige ressignificar as reflexões sobre a moral liberal individualista vigente, deslocando-a para a consciência ética na política, no campo das relações comunitárias. Torna-se necessário permitir que os sujeitos concretos exercitem o seu direito à escolha, realizando conscientemente suas opções. Isso requer inverter o posicionamento epistemológico e político, colocando o conhecimento a serviço dos cidadãos.

Desenvolver a consciência comunitária não é excluir os desejos individuais, mas sim compreender a busca da humanização substanciada na interdependência da prática coletiva. Assim compreendido, o processo de construção e o acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente acumulado tem um papel fundamental na prática educativa comprometida com a formação ética dos cidadãos, desde que permitam que os sujeitos históricos possam ler e desvelar as suas realidades concretas em uma perspectiva crítico-transformadora. Deixa de ser uma imposição domesticadora que educa amestrando corpo e mente

a interesses morais individualizados, a valores civilizacionais eurocêntricos, para tornar-se uma criação humana coletiva que transforma a realidade em busca da autonomia compartilhada, ou seja, a superação das necessidades fundamentais de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana². Articular conhecimento e criação é devolver ao cidadão o prazer do fazer a política humanizadora, o prazer de ser artífice da práxis comunitária democrática.

Para tanto, faz-se necessária uma releitura crítica da tradição seletiva dos conteúdos escolares. 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, descontextualizam conhecimentos e realidades. Passa a ser compreendido como um processo dialógico 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. É colocar os recortes do conhecimento pertinentes às necessidades comunitárias presentes nas especificidades das áreas à disposição da construção epistemológica do cidadão.

Dussel (2000), ao abordar critérios e princípios éticos para a construção crítica da validade no discurso comunitário, destaca a importância de se 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' é cumprido antes que ninguém pela própria subjetividade da vítima (conscientização *a la* Paulo Freire sempre comunitária) a partir do horizonte intersubjetivo das vítimas, do sujeito histórico-social, do próprio povo oprimido e/ou excluído (DUSSEL, 2000, p. 469).

Interpretar, apreender, denunciar e anunciar práticas críticas alternativas. É o processo praxiológico e coletivo de superação na ação edu-

cativa que desaliena e constrói um saber-fazer humanizador. Tanto o discurso quanto a prática pedagógica são fundamentados por posicionamentos políticos. Mas a prática é o acontecimento político por excelência. Cabe indagar como obter coerência política entre a prática e o discurso, e não o inverso, do discurso para a prática. 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 justificador.

Tomando a prática como objeto pedagógico crítico, revela-se conflitos, tensões, intenções, valores e contradições, que 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 quê", 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.

É nessa perspectiva ética da educação crítica freireana que se inscreve um projeto interdisciplinar, via tema gerador (FREIRE, 1988). A proposta procura romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local - reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos concretos -, quanto o processo de ensino-aprendizagem proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída, coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local³. É à exigência ética da assunção dessa realidade concreta como objeto de estudo crítico que Freire se refere ao afirmar:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. As-

² Consultar Dussel (2000, p. 635).

³ A referência básica para todo o processo de construção curricular é o Capítulo III de "Pedagogia do Oprimido" de Freire (1988).

sim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 1981, p. 44).

Para tanto, dentre os fazeres curriculares cotidianos dessa educação com compromisso ético, a serviço do socialmente injustiçado, destaca-se o momento participativo de planejar e organizar as programações e práticas, pois é aí que os interesses e as intencionalidades político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados e as metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de ensino-aprendizagem. É na construção do diálogo curricular, nas discussões e tensões entre educadores, alunos e comunidade que os avanços e as dificuldades manifestam-se, permitindo uma reelaboração constante dos momentos de sistematização da proposta pedagógica.

Pode-se assinalar diretrizes gerais que norteiam esse 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. O projeto interdisciplinar, via tema gerador, anunciado por Freire (1988), apoia-se na dialogicidade como referência ética para a sistematização da dinâmica de construção curricular⁴. São momentos que perpassam essa dinâmica:

- A investigação temática da realidade local com o resgate das vozes da comunidade, compreendidas como ponto de partida para a sistematização curricular;
- O trabalho coletivo e analítico no processo de redução temática (FREIRE, 1988), buscando uma compreensão profunda e crítica da organização sociocultural vigente, vislumbrando possíveis ações na transformação da realidade imediata;
- A organização metodológica do diálogo na prática pedagógica a partir da investigação temática realizada.⁵

⁴ Sobre o processo de reorientação curricular implementado na SME /SP (gestão 1989-1992) consultar Saul (1998a e b) e o Caderno de formação nº 3 da SME /SP, 1991.

⁵ É importante salientar que esse processo, por ser flexível e depender do grupo de educadores envolvidos, acaba ganhando características próprias e organizações específicas em cada comunidade escolar.

O processo ético-crítico de construção curricular toma como referência organizacional as quatro etapas propostas por Freire (1988): parte-se de uma investigação temática realizada por uma equipe multidisciplinar que se inicia com o reconhecimento e o levantamento preliminar dos dados da localidade em busca das vozes da comunidade (primeira etapa), propiciando a escolha de situações que revelam contradições a serem codificadas (segunda etapa); uma terceira fase é caracterizada pelos “diálogos descodificadores” com a comunidade, nos “círculos de investigação temática” com a identificação de “temas geradores”; e, por último, uma quarta etapa, em que a equipe investigadora começa um estudo interdisciplinar e sistemático do levantamento realizado, desencadeando um processo de “redução” dos temas para a elaboração do programa a partir da seleção de conhecimentos sistematizados pertinentes àquela realidade⁶.

Para a sistematização dessas etapas na escola, os seguintes momentos organizativos são identificados nesse movimento de reorientação curricular: a) levantamento preliminar da realidade local; b) caracterização de situações/ falas significativas que expressam situações-limite⁷; c) retirada dos temas/contratemas geradores; d) elaboração de objetivos gerais e específicos programáticos; e) redução temática a partir da seleção de conhecimentos sistematizados de diferentes áreas para a construção interdisciplinar da programação; e f) preparação das atividades dialógicas para sala de aula⁸.

Para Freire (1980), a conscientização não está baseada na cisão entre consciência e mundo, mas na relação entre ambos, no ato de “tomar posse

⁶ A caracterização desses momentos de construção pode ser encontrada em Freire (1988). Delizoicov, 1991, reconheceu cinco momentos nesse processo. A presente proposta organizacional está relatada nos cadernos de formação publicados pela Secretaria Municipal da Educação / SP, Temas Geradores e Construção do Programa (1991) e por Silva (2004).

⁷ “(...) 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, 1988, p. 30).

⁸ Para sistematizar a dialogicidade na preparação das atividades para sala de aula Delizoicov (1991) sugere a organização do processo de ensino-aprendizagem a partir de três momentos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

da realidade”, de “desmitologizá-la”. No processo de redução temática – “cisão dos temas em partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo” (FREIRE, 1988) – há um processo sucessivo de aproximação das contradições em que os indivíduos estão envolvidos. Na análise da malha social, procura-se evidenciar as recorrências presentes nos processos de produção dos conflitos culturais e econômicos como decorrentes de contradições históricas concretas.

Essa construção do programa expressa o início de uma ação educativa que exige uma ampla participação da comunidade tanto em relação à escolha do objeto de estudo, quanto no processo de ensino-aprendizagem efetivado na prática do diálogo pedagógico cotidiano.

No currículo concebido como práxis, o conhecimento é eticamente significativo porque está a serviço do processo histórico de humanização (FREIRE, 1980), apreendido e pautado pela racionalidade crítica, carecendo da interpretação e reconstrução emancipatória dos envolvidos, pois produtos e processos, conhecimentos e sujeitos são indissociáveis.

Propostas curriculares fundamentadas em princípios ético-críticos têm nos diálogos epistemológicos, problematizadores e interdisciplinares referências obrigatórias para desencadear processos analíticos que demandam sucessivas contextualizações da realidade local, tanto para a apreensão de totalidades que respondam aos porquês das contradições socioculturais e econômicas vivenciadas, quanto o resgate crítico e seletivo de conhecimentos científicos que possibilitem o aprofundamento das análises realizadas. A concepção crítica e dialética da produção científica, sua historicidade, sua não neutralidade, bem como seus limites, correspondem à base comum de análise para as diferentes áreas colocarem o conhecimento a serviço da comunidade.

Não se trata, portanto, de uma concepção de interdisciplinaridade que privilegia uma visão estritamente subjetiva e individual do processo pedagógico, trata-se da busca constante, coletiva e histórica de estruturas para a construção de um currículo dinâmico, em que a ética se substancia no diálogo entre conhecimentos, em movimentos sucessivos de avaliação, superação e reconstrução. aposta-se na socialização do conhecimento e na capacidade dos educadores

construírem o próprio material didático, negando a ingerência de editores e de administradores públicos que defendem uma homogeneidade irreal e injusta, procurando fazer do educador um mero reprodutor de currículos concebidos e implementados pelas elites econômicas para perpetuar a desinformação e a desigualdade social.

Um espaço democrático de construção dos saberes não se organiza com poderes centralizados, autoritarismo e clientelismos corporativistas. É fundamental destacar que essa proposta pedagógica voltada 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.

A práxis de um currículo e ensino, transversalizada por princípios da epistemologia ético-crítica, até aqui discutidos, requer uma proposta de formação permanente de educadores coerente com essa opção de educação. Isso implica discutir e estimular, junto ao grupo-escola, um posicionamento ético-crítico em relação às necessidades e às contradições por ele vivenciadas e trabalhar no sentido de que essa formação seja direcionada para a conquista de autonomia. Como destaca Freire (1998, 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”.

A proposta de formação permanente a partir da construção coletiva do currículo proporciona o desencadeamento de processos organizativos da gestão escolar. A reconstrução de sentidos, significados, valores, crenças e racionalidades são, ao mesmo tempo, um desafio e um processo que envolve modificações físicas, administrativas e socioculturais dos tempos/ espaços escolares.

A gestão democrática é, além de um direito, uma necessidade pedagógica que viabiliza a recriação da realidade escolar, promovendo, na práxis, a transformação pedagógica que consubstancia o direito do cidadão a uma educação com qualidade social. Caso não seja assim encarada, a prática de construção de cidadania estará comprometida.

Sinteticamente, pode-se salientar que o objetivo desse currículo é o comprometimento ético com a concretude da vida humana, com a sua “carnalidade” (DUSSEL, 2000, p. 634), sua vontade infinita de empreitar com o “Outro” a procura da realização coletiva. A partir da materialidade humana, orienta-se pelas “*cores locais*”⁹, pela prática curricular encarnada, resgatando a relevância da educação na vida dos cidadãos que, ao enraizar-se na materialidade da vida sociocultu-

ral 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 humanização da realidade em que estão inseridos.

Referências

- DELIZOICOV, D. *Tensões e transições do conhecimento*. 1991. Tese de Doutorado (Doutorando em Educação) - IFUSP/FEUSP, São Paulo: 1991.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. Criando métodos de pesquisa participante. In: Brandão, C. R. *Pesquisa Participante* (8ª ed.). São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO - SP/SME. Temas geradores e construção do programa. *Caderno de Formação nº 3*, São Paulo: SME, 1991.
- SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: Apple, M. W. & Nóvoa, A. (org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto editora, 1998a.
- _____. Interdisciplinaridade na rede de ensino Municipal de São Paulo / SP. In: SERBINO, R. V. et alii. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998b.
- _____. Currículo. In Streck, Danilo (org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese de doutorado (Doutorado em Educação: Currículo). PPGEd/Currículo/PUC-SP. São Paulo: 2004.
- VÁZQUEZ, A. S. *Ética* 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Ana Maria Saul

Ana Maria Saul é doutora em Educação. Dedicou-se à docência e pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo onde é Professora Titular. Coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP no Programa de Pós - Graduação em Educação: Currículo. Linhas de pesquisa: políticas públicas e curriculares e avaliação educacional. E-mail: anasaul@uol.com.br.

Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Antonio Fernando Gouvêa da Silva é doutor em Educação. É docente e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos – SP. Desenvolve pesquisa sobre o legado de Paulo Freire junto à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. Atua na linha de pesquisa sobre políticas de currículo. E-mail: gova@uol.com.br.

Recebido em: 01.06.2012

Aceito para publicação em: 25.06.2012

⁹ Consultar ASSIS, M. *Instinto de nacionalidade & outros ensaios*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999, p. 20.

