

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA BELLODI SANT'ANA FURLAN

**CONCEPÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO: A ÉTICA COMO
REFERÊNCIA PRAXIOLÓGICA**

SOROCABA-SP
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA BELLODI SANT'ANA FURLAN

CONCEPÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO: A ÉTICA COMO
REFERÊNCIA PRAXIOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva.

Linha de Pesquisa: Teorias e Fundamentos da Educação.

Sorocaba-SP
2015

Dedico este trabalho a meus pais, Beto e Vânia, que foram capazes de abdicar de seus próprios sonhos para que eu pudesse viver os meus.

Dedico ainda a minha avó Nivalda (*in memoriam*) que se foi cedo demais, deixando minhas conquistas com um sabor menos adocicado. “Sem você aqui, paraíso sem cor. Sem você aqui, primavera sem flor”.

AGRADECIMENTOS

Registro aqui meus agradecimentos a todos, professores, amigos e familiares que contribuíram significativamente com o processo de construção desse trabalho:

Em especial, ao Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva pela parceria, não só na elaboração e escrita dessa pesquisa, mas durante toda minha caminhada universitária, sendo uma referência de educação ética, crítica e emancipatória. Agradeço, sobretudo, por ter acreditado que eu seria capaz de executar mais essa tarefa, sendo muitas vezes, ao longo da pós-graduação, silenciosamente confiante quando eu mesma já parecia incrédula. Agradeço por ter apresentado a mim uma perspectiva crítica de educação que eu desconhecia e por ter conduzido sua orientação com a sabedoria de um mestre, com a firmeza de um orientador, mas, sobretudo, com uma preocupação paternal. Agradeço ainda, por ser um autêntico exemplo de posicionamento político-pedagógico.

Ao Prof. Dr. Marcos Francisco Martins pela expressiva contribuição histórica e filosófica não só na construção desse trabalho, mas na minha formação docente. Deixo ainda um agradecimento carinhoso a todos os colegas que iniciaram o Mestrado em Educação no ano de 2013: Ester, Telma, Gabriel, Diogo e Carol, obrigada pela parceria e por dividirem comigo a alegre, porém aterrorizante experiência do Mestrado.

À amiga Anaí Helena, meu fraterno agradecimento pela amizade, pelo auxílio permanente, pelas reflexões que fazem com que eu não me sinta sozinha durante a caminhada estudantil e profissional. Agradeço pelo carinho, pela receptividade festiva de sempre e, sobretudo, pelo privilégio de testemunhar e amadrinhar um dos momentos mais importantes de sua vida. O mesmo agradecimento dedico a seu marido Edilson, que me acolheu como membro da família, torcendo e vibrando a cada nova conquista. Agradeço ainda à toda família Basso Alves por tamanho acolhimento, cuidado e incentivo.

A todos os amigos de Sorocaba e Campinas que me incentivaram a iniciar a pós-graduação, sendo o amparo e a alegria necessária durante esses anos de dedicação.

Ao amigo e companheiro, Fernando Pizetta, agradeço pela alegria contagiante e por ser um rosto incentivador, acolhedor e confiante durante essa jornada. Agradeço principalmente pela paciência e compreensão com que abdicou da minha companhia aos finais de semana pra que eu pudesse me dedicar à escrita desse trabalho. A toda a Família Pizetta, agradeço pela alegria com que comemoravam minhas conquistas e por todo incentivo durante esse processo estudantil.

A meus familiares, Filipe, Vanice, Marcel, Sarah, Tide, Hélio e Mayumi, todo meu amor e gratidão por cada olhar encorajador. Os momentos em família me preenchem e me remetem a atmosfera de felicidade que a Vovó proporcionava. Obrigada por, mesmo inconscientemente, me impulsionarem a seguir adiante com cada gesto, cada sorriso, cada reencontro.

Agradeço especialmente o amor incondicional e arrebatador de meus pais, Beto e Vânia. Sem dúvida, a vontade de proporcionar momentos de alegria e satisfação a eles é o que me inspira, me anima, alimenta e movimenta. A ele, todo meu carinho e ternura de filha. E a ela, toda admiração possível. A vocês, que são a força motriz da minha existência, toda a minha reverência. Obrigada por abdicarem dos seus sonhos para que eu pudesse vivenciar os meus. Obrigada por estarem por trás da construção de cada degrau da minha caminhada. Por serem os incentivadores mais fiéis. Agradeço, sobretudo, por enobrecerem a minha vida e por toda generosidade que fazem de vocês os melhores educadores, pais e amigos que tenho conhecimento. Amo vocês.

Minha formação cultural sobre bases cristãs não me permitiria finalizar sem reconhecer que há uma força transcendental que me impele a uma condução alinhada de minha vida. A essa força que confere sentido a tudo que não possui explicação lógica, que se expressa através de cada conquista que alcanço, agradeço por me orientar. Nos momentos de abatimento e desesperança foi à fé que eu recorri, e não à sorte. Talvez por isso, tenha dado tudo tão certo. Assim, seguirei entregando meus caminhos ao Senhor, confiando Nele, pois sei que Ele tudo fará.

RESUMO

Baseadas numa educação tradicionalista, bancária e descontextualizada, as políticas curriculares e as práticas educativas das escolas públicas da rede regular de ensino, pouco têm contribuído para uma educação de qualidade social e política. A partir das teorias educacionais crítico-reprodutivistas e das teorias críticas do currículo, ficou claro que o ambiente escolar não está isento de reproduzir a injustiça e a desigualdade social, corroborando com a legitimação da sociedade estratificada. Assim, devido ao caráter socialmente pouco efetivo da educação pública e por acreditar na relevância educacional e social de se discutir as bases axiológicas sobre as quais tem se dado essa educação, o presente estudo adota os princípios éticos da filosofia de Enrique Dussel, a emancipação defendida por Theodor Adorno e as propostas político-pedagógicas do autor e educador Paulo Freire como referenciais para caracterizar uma proposta curricular humanizadora. Pretende-se contribuir com a compreensão teórica da temática curricular, a fim de indicar um possível auxílio na superação das dificuldades práticas observadas a partir dos fundamentos teórico-críticos aqui adotados. Fundamentando-se em uma abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa dividiu-se entre a análise documental do Currículo do Estado de São Paulo e entrevistas semi-estruturadas com educadores a fim de se obter a percepção que cada ator social possui a respeito da problemática abordada. Os dados coletados foram analisados a partir da construção de categorias indispensáveis a uma educação e um currículo ético-crítico. De modo geral, foi possível concluir que a proposta curricular vigente, apesar de se apresentar progressista no discurso, possui um caráter normativo, sugerindo uma educação transmissiva e descontextualizada, não se enquadrando assim nas categorias de análise entendidas e definidas de acordo com pressupostos éticos, emancipatórios e dialógicos. Com relação à análise do discurso dos educadores, os resultados mostram que eles não se percebem sujeitos do processo curricular, uma vez que se submetem às prescrições do currículo estadual sem questionamentos, além de não demonstrarem preocupações em discutir questões socialmente relevantes em suas práticas, fazendo delas um processo mecânico, conteudista e memorístico. É nesse contexto que o presente trabalho pode vir a contribuir para a qualificação de práticas curriculares que defendam as necessidades humanas concretas e que baseadas em pressupostos ético-críticos, resultem na formação de sujeitos emancipados e conscientes da importância de sua atuação cívica. Se, e somente se, a educação que a escola oferece for socialmente comprometida, bem como se o educador for ética e politicamente comprometido com essa educação, é que haverá a possibilidade dos educandos serem sujeitos plenos de seu processo formativo e agentes de transformações sociais. Acredita-se por fim, que um processo curricular construído sobre estas bases possa responder às questões que afligem a educação, conferindo à sociedade os valores éticos de que ela necessita.

Palavras-Chave: Currículo; Ética; Emancipação; Diálogo.

ABSTRACT

Based on a traditionalist, banking and decontextualized education, curriculum policies and educational practices of public schools in the regular school system, have contributed little to a social quality of education and politics. From the critically-reproductivist educational theories and critical theories of the curriculum, it was clear that the school environment is not free to reproduce injustice and social inequality, confirming the legitimacy of stratified society. Thus, due to socially ineffective character of public education and for believing in the educational and social relevance of discussing the axiological basis on which has given this education, this study adopts the ethical principles of the philosophy of Enrique Dussel, defended the emancipation by Theodor Adorno and the political and pedagogical proposals of the author and educator Paulo Freire as benchmarks to characterize a humanizing curriculum proposal. It is intended to contribute to the theoretical understanding of the course theme in order to indicate a possible aid to overcome the practical difficulties observed from theoretical and critical foundations adopted here. Basing on a qualitative methodological approach, the research was divided between the documentary analysis of the Curriculum of the São Paulo State and semi-structured interviews with educators in order to get the perception that each social actor has the respect of the issues. Data were analyzed from the construction of key categories to an education and an ethical-critical curriculum. Overall, it was concluded that the current curriculum proposal, although present in progressive discourse, has a normative character, suggesting a transmissive and decontextualized education, not fitting well understood in the categories of analysis and defined in accordance with ethical assumptions, emancipatory and dialogical. Regarding the discourse analysis of the educators, the results show that they do not realize subjects of curriculum process, since undergoing the requirements of state curriculum without question, and do not show concerns to discuss socially relevant issues in their practices, making them a mechanical process, and conteudista memorístico. In this context, this work may ultimately contribute to the improvement of curriculum practices that protect the concrete human needs and based on ethical and critical assumptions, resulting in the formation of emancipated subject and aware of the importance of civic action. If, and only if, the education that the school offers is socially engaged and if the educator is ethically and politically committed to this education is that there is the possibility of students being full subjects of their educational process and social change agents. It is believed finally, that a study process built on these foundations can respond to the issues facing education, giving the company the ethical values it needs.

Keywords: Curriculum; ethics; emancipation; dialogue

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 09 |
| 2. A ÉTICA CURRICULAR: DO DIÁLOGO À EMANCIPAÇÃO | 15 |
| 2.1 Currículo: adaptação ou emancipação? | 15 |
| 2.2 A ética como ancoragem da prática educacional emancipatória | 35 |
| 3. PRINCÍPIOS E DIRETRIZES ÉTICO-CRÍTICAS PARA A PRÁTICA CURRICULAR | 47 |
| 3.1 Princípios ético-críticos dusselianos como referencial axiológico | 47 |
| 3.2 A emancipação adorniana como finalidade curricular | 57 |
| 3.3 O Diálogo em Freire como pressuposto epistemológico para um Currículo ético-crítico e uma Educação humanizadora | 68 |
| 3.4 As contribuições do pensamento de Enrique Dussel, Theodor Adorno e Paulo Freire para uma prática curricular ético-crítica | 77 |
| 4. METODOLOGIA DE PESQUISA | 81 |
| 5. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES | 87 |
| 5.1 Análise Documental: Considerações a respeito do Currículo do Estado de São Paulo | 87 |
| 5.2 Análise das Entrevistas: Considerações a Respeito do Discurso dos Educadores de uma Escola Representativa da Rede Pública Estadual de São Paulo | 104 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 125 |
| APÊNDICE | 131 |

1. INTRODUÇÃO

A escola pública criada como veículo de inclusão e ascensão social, a partir dos ideais da Revolução Francesa, se tornou no Brasil um espaço de exclusão não só de deficientes, negros e índios, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal" (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

De acordo com Gadotti (2000) a teoria tradicional de educação tem sua gênese no idealismo e encontra-se enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, na qual o conhecimento pertencia apenas aos sujeitos considerados legítimos, isto é, o homem livre, nobre e cristão detentor da religião, das línguas, da filosofia, da matemática e das artes, formando assim um sujeito exímio por deter conhecimentos sobre a mente, o corpo e a alma. Ensino era sinônimo de doutrina e hierarquia, onde o mestre era o mais iluminado e se estabelecia uma relação passiva de obediência, transmissão e reprodução com o alunado, visando manter a tradição da sociedade de classes, daí então *educação tradicional*.

Nos dias atuais, a educação tradicional permanece colaborando com a manutenção da desigualdade na medida em que forma sujeitos para se adaptarem às situações de injustiça social, disseminando um conformismo com a realidade existencial desumana ao valorizar o conteúdo escolar e não problematizar a realidade material. Tal educação encontra-se balizada por parâmetros curriculares, na maioria das vezes, importados de sujeitos alheios à realidade na qual a comunidade escolar está inserida, espelhando práticas pedagógicas também alheias e dicotomizadas da concretude da vida humana. Assim, cabe denunciar essa educação tradicional, pautada num currículo elaborado por técnicos ou especialistas, desvinculado, portanto, da realidade escolar e voltado à aplicação de conteúdos estabelecidos *a priori*, mas compreender o contexto histórico que uma tendência pedagógica foi proposta é fundamental e condição para entender os modelos. Nota-se que os valores que permeiam tais práticas curriculares, foram, portanto, historicamente rendidos à uma concepção mecânica de ensino; às construções socioculturais que deturpam o papel da ciência na apreensão crítica da realidade, e não à educação que se fundamenta no processo de realização da vida humana em sua totalidade.

Numa perspectiva tradicional e conservadora de educação, as políticas curriculares internas das escolas – apesar de apresentarem discursos progressistas – apresentam-se de maneira autoritária na medida em que seguem sistemas apostilados, por exemplo, cujos conteúdos acabados não foram selecionados pelos sujeitos que colocam em

prática o fazer docente, mas sim por personalidades estranhas à realidade escolar. E a escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros é justificada por garantir aos alunos a apreensão de um “conteúdo mínimo comum”, obedecendo assim a necessidade da definição de uma base nacional comum para a educação brasileira, contemplada em artigos da LDB de 1996.

De que tipo de educação está se falando, a partir das políticas nacionais de educação, se essas questões históricas e sociais não são discutidas em termos curriculares? Como oferecer uma educação de qualidade social se a vida material concreta não é contemplada pela escola?

Uma prática educativa pautada na educação tradicional, na medida em que apresenta aulas transmissivas e conteudistas, dificulta o estabelecimento de relações entre as disciplinas e entre estas e aspectos sociais, limitando e condicionando os alunos a pensarem de maneira mecânica e acrítica. Dessa forma, um sistema de ensino que nega a concretude da vida humana, seus conflitos e contradições socioeconômicas, mas supervaloriza o conhecimento científico e a racionalidade instrumental, nos termos da Teoria Crítica, exclui e humilha aqueles que não enxergam na ciência documentada a solução para seus problemas.

É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 02).

Ao disciplinar e silenciar os alunos reais a escola evita seu envolvimento com questões políticas e sociais, enquanto produz seres com características desejáveis à manutenção da sociedade de classes. Será que os problemas educacionais, entre eles o chamado “fracasso escolar”, se relacionam com o fato da educação não trabalhar com as bases concretas em que a vida humana tem se estabelecido em sociedade?

Nesse contexto Aquino (1998) pode auxiliar a compreender certas regras éticas que devem balizar o trabalho cotidiano do educador, dentre elas:

A segunda regra ética [antídoto contra o fracasso escolar e os tais "distúrbios de aprendizagem"] refere-se à *des-idealização do perfil de aluno*. Ou seja, abandonemos a imagem do aluno ideal, de como ele deveria ser, quais hábitos deveria ter, e conjuguemos nosso material humano concreto, os recursos humanos disponíveis. O aluno tal como ele é, é aquele que carece (apenas) de nós e de quem nós carecemos, em termos profissionais (AQUINO, 1998, p.19).

O que significa então adotar a ética como referência para uma prática curricular crítica? Quando a problemática a ser focada é a humanização torna-se uma exigência questionar-se a respeito dos princípios axiológicos que devem orientar o processo de construção curricular, a prática pedagógica e aos interesses de quem uma determinada opção educacional está a serviço. Assim, o princípio básico ético-humanizador que deve assumir uma educação de qualidade política e social é a reflexão e crítica permanente das condições em que tem se dado a vida humana na sociedade estratificada.

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 (VÁZQUEZ, 2011, p. 12).

Enrique Dussel, filósofo crítico do pensamento eurocêntrico e da “coisificação” dos não europeus pela colonização, defende a instituição de uma nova ordem em que seja possível a inclusão das “vítimas do sistema-mundo globalizado” (DUSSEL, 2007). Isto é, que o pobre, o negro, o índio, a mulher, o ancião e demais espoliados do sistema econômico vigente sejam vistos com a alteridade que lhes é de direito e com a solidariedade que é própria da humanização. Sob esta perspectiva ética de reconhecimento do “outro” como necessário às relações humanas de viés autônomo, Dussel visava uma ruptura com o modelo conhecido (eurocêntrico) e a criação de uma nova realidade (autêntica). Para o aperfeiçoamento dessa ruptura, o autor dirige seu discurso para o terreno da ética em favor dos excluídos, num sentido libertador, sempre fazendo referência a reconhecer o “outro” como pessoa e não como função (GONZÁLEZ, 2007).

Nessa perspectiva, ser ético no processo educativo é basear-se na dialogicidade, na relação horizontal com o educando e não na verticalmente imposta e, principalmente, partir da visão de mundo do “outro”, o excluído. Sem essa “consciência ético-crítica” (DUSSEL, 2007) por parte do educador não há uma prática autônoma e emancipatória em termos discente.

Nesse contexto, um autor e educador que pode ser tomado como uma referência teórica das relações existentes entre educação, política curricular e contexto socioeconômico é Paulo Freire, cuja pedagogia libertadora pode ser compreendida como uma forma ética de educar. Tendo suas bases epistemológicas na dialética e seus pressupostos político-filosóficos na Teoria Crítica de inspiração marxista proposta pela Escola de

Frankfurt¹, estabelece diretrizes educacionais progressistas voltadas à emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos.

Para o autor, no contexto de uma educação democrática e libertadora, escolher conteúdos arbitrariamente e “doá-los” aos educandos, de nada contribui para a formação de um sujeito crítico e político. Ao fazer isso, os conteúdos selecionados contemplam a visão de mundo do educador e, na maioria das vezes, não tem significação para os educandos. Qualquer assunto a ser discutido em educação duas visões diferentes de mundo a ser contemplada: a do educador e a do educando. Quando somente a primeira é levada em consideração, essa prática educativa converte-se em prática invasiva e dominadora.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também (...) em como ter uma prática educativa que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2002, p. 71, grifos meus).

Mas, numa concepção crítica de educação, cuja metodologia referencia-se na dialética, a sociedade, a educação e o conhecimento estão inter-relacionados e são concebidos como construções humanas em função do contexto histórico, social e econômico de cada época. Ao aceitar que o mundo e o real são construções históricas passíveis de mudanças através da ação humana, o diálogo entre educando e professor é uma premissa ética para discutir a realidade e transformá-la. Faz-se necessário ressaltar que para Freire, diálogo é, portanto, um pressuposto epistemológico e não mera opção pedagógica, ou seja, trata-se de uma exigência para que o conhecimento possa ser coletivamente e horizontalmente construído, ancorando, dessa forma, sua prática na ética. Nesse contexto, Freire afirma que:

(...) para o intelectual os conteúdos possuem uma força especial (...). Cabe ao professor ministrá-los e ao aluno engoli-los. Puro engano! Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil. [...] Gostaria de sublinhar um equívoco: o de quem considera que a boa *educação*

¹ Um grupo de teóricos como Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor Adorno vinculados ao Instituto de Pesquisa Sociais de Frankfurt, na Alemanha, cuja fundação data de 1923, iniciaram um movimento de inspiração marxista que originou uma “teoria crítica da sociedade”, ficando tanto o grupo de intelectuais, quanto a teoria social, designados como “Escola de Frankfurt”. As questões que foram o ponto de partida das reflexões iniciadas por esse movimento foi o contexto econômico pelo qual passou a Alemanha após a 1ª Grande Guerra, levando a classe operária à condições lastimáveis de pobreza e manipulação pela doutrina totalitária do fascismo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Além de hostis ao capitalismo, os frankfurtianos levantam ainda críticas ao positivismo evidenciando seu conflito com a visão emancipatória da dialética.

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 (FREIRE, 2001, p. 43 e 53).

Assim para que uma política curricular emancipatória se estabeleça é necessário despir-se de uma cultura escolar que protege e reproduz conhecimentos científicos sistematizados no formato de conteúdos escolares sob a justificativa da garantia de emprego e abrir espaço para uma prática nova, com sentido e significado, sendo a ética a âncora desse processo, considerando para isso a negatividade e escassez em que se encontra a materialidade da vida humana. Nesse sentido, o teórico-crítico Theodor Adorno pode ser adotado como referencial crítico acerca da denúncia da negatividade material, biológica, cultural e social em que se apresenta a grande maioria da humanidade. Enquanto essas condições concretas em que a vida é vivida não forem historicamente superadas, e a alienação a que os homens estão submetidos frente ao sistema econômico não for suplantada, a emancipação humana deverá ser a principal finalidade da educação:

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p.183).

O papel social da escola e a função crítica da educação têm sido vencidos pelo discurso do senso comum de professores, gestores, alunos e seus familiares que justificam a existência da escola através da promessa de emprego e assim a finalidade da educação é atribuída e reduzida as exigências econômicas mercantis e profissionais. Entretanto, essa visão de mundo pode revelar uma interpretação equivocada da realidade social, uma vez que o acesso ao estudo circunstancialmente facilita, mas não garante o acesso ao emprego - essa é uma promessa ideologicamente inerente ao modelo socioeconômico vigente.

E assim o currículo que pauta essa perspectiva educacional nega o papel da educação em reconhecer que os indivíduos têm a capacidade de construir conhecimento, de compreender o que ocorre em sua realidade, de refletir sobre ela para transformá-la. Diante dessas reflexões, torna-se papel ético dos educadores pensar num currículo que vá ao encontro dessa “capacidade” dos homens, convicção esta enunciada por Freire:

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. (...) O homem dialógico (...) está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer (FREIRE, 1987, p. 46).

É a partir do comprometimento ético com o “outro” que se torna possível desencadear processos que superem contradições sociais que levam a injustiças e a práticas desumanizadoras. Assumir um compromisso com a ciência sem aliá-la à realidade existencial histórica é render-se ao pragmatismo e à alienação. Esse campo torna-se ponto de partida ético às práticas pedagógicas emancipatórias. Para Freire, é função crítica da educação possibilitar que a classe trabalhadora e os seguimentos sociais historicamente oprimidos, tenham consciência da situação de injustiça em que se encontram. Ou seja, é responsabilidade ética da escola formar um sujeito participativo e atuante na humanização do contexto socioeconômico vigente.

A partir dessa abordagem, a educação passa a ser compreendida como um processo de intervenção ética e a escola o espaço sociocultural apropriado para tal construção. O conhecimento científico passa ser compartilhado por todos, tornando-se uma diretriz pedagógica empenhada com a emancipação.

Assim, parte-se do pressuposto de que prática educativa envolve escolhas, opções e decisões que exigem posicionamento ético, emancipatório e dialógico do educador curricularista. Nesse contexto cabe investigar, a partir dos pressupostos identificados no pensamento de Dussel, Adorno e Freire, que fundamentações e valores estão presentes no Currículo do Estado de São Paulo proposto pela Secretaria da Educação, bem como nos discursos dos professores de uma escola representativa do ensino público estadual da cidade de Campinas/SP, buscando compreender sobre que concepções éticas estão fundamentados. Ainda procurar-se-á investigar o que significa adotar parâmetros ético-críticos (DUSSEL, 2007) para a organização didático-pedagógica de um currículo crítico.

Portanto, o que se investigará é a concepção de educação que emoldura o currículo, suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, fundamentando a análise em princípios ético-crítico. Sendo assim, esse trabalho teve por objetivos específicos: Caracterizar as bases filosóficas, político-pedagógicas e epistemológicas que podem fundamentar um currículo ético e crítico que vise uma educação humanizadora; identificar, a partir destas bases, parâmetros ético-críticos que possam subsidiar a análise dos dados; discutir as proposições defendidas atualmente para as práticas curriculares, analisando-as sob referenciais éticos delimitados de acordo com o referencial teórico adotado; identificar se a contextualização e o diálogo se fazem presentes tanto na proposta curricular quanto no discurso docente enquanto pressupostos epistemológicos éticos para formação dos sujeitos.

2. A ÉTICA CURRICULAR: DO DIÁLOGO À EMANCIPAÇÃO

Com o advento dos estudos sobre o currículo escolar, especialmente as teorias críticas do currículo na década de 1960, ficou claro que a atividade pedagógica pouco tem de desinteressada em termos políticos e sociais, uma vez que a escola foi denunciada como um dos mecanismos sociais responsáveis pela reprodução da vida social estratificada. Assim, esse capítulo se propõe a abordar a importância de se atrelar à prática curricular uma postura ético-política que vise uma educação com qualidade social. Para isso, discutirá num primeiro momento a trajetória das teorias do currículo, partindo das teorias tradicionais tecnicistas e chegando à sua crítica, ficando evidente que será exigido do educador um posicionamento ético acerca dessas abordagens. Assim, na seção seguinte, expõe-se o que está se entendendo por ética e qual sua relação com o contexto curricular. Vale ressaltar que não se pretende aqui esgotar a definição do termo ética – contribuindo para a saturação já existente na literatura – mas sim delinear a ética enquanto uma forma de responsabilização dos sujeitos pelas consequências de seus atos, posicionando as implicações sociais de uma opção pedagógica entre essas consequências. Dessa forma, pretende-se, sobretudo anunciar como situar a ética nas práticas pedagógicas através de um currículo ético-crítico como processo emancipatório, o que será abordado no capítulo subsequente.

2.1 Currículo: adaptação ou emancipação?

A atividade pedagógica tem recebido uma atenção especial quando o enfoque a ser tratado é a dicotomia entre teoria e prática, parecendo tal dissociação ser um assunto inesgotável nas ciências humanas e sociais; e possivelmente assim será enquanto a prática curricular não for discutida coletivamente pelo corpo gestor, docentes, alunos, pais e comunidade – desejável em termos de uma educação democrática.

E mais, enquanto o currículo não for compreendido como processo e não como produto documentado, enquanto não houver comunicação horizontal entre o setor acadêmico e a comunidade escolar e, principalmente, enquanto a política curricular não despir-se de uma cultura que protege e reproduz conhecimentos científicos sistematizados no formato de conteúdos escolares sob a justificativa da garantia de apreensão de um “conteúdo mínimo comum” e abrir espaço para

uma prática nova, com sentido e significado, as denúncias continuarão sendo comuns no discurso pedagógico.

O currículo e a escola têm justificado sua existência através da promessa de emprego e assim a finalidade da educação é atribuída e reduzida a exigências profissionais da vida em uma sociedade mercantil. Mas em tempos em que o processo de ensino se moderniza através das tecnologias disponibilizadas nas escolas e os educandos fazem parte de uma geração com acesso aparentemente ilimitado a informação como jamais visto antes, ainda assim o discurso escolar se atrasa no tempo e, esvaziando mentes através de um *currículo oculto*,² dissemina uma ideia de educação provedora de melhorias na vida pessoal, profissional e financeira. Entretanto essa visão de mundo trata-se de uma interpretação equivocada da realidade social, tendo em vista que a desigualdade e a falta de emprego são características intrínsecas ao modelo econômico vigente; mas ainda assim, essa justificativa é aceita por parte significativa da sociedade, no entanto é de se estranhar que a grande maioria não tenha se questionado se, de fato, a finalidade da educação se resume a esse “ciclo educacional-profissional”.

A explicação para essa inércia encontra-se em um determinado tipo de política que por meio da ocultação de verdades ou explicações distorcidas da realidade manipulam a sociedade através de discursos e práticas que naturalizam a desigualdade social e legitimam as relações assimétricas de poder. Designada como ideologia - para autores que utilizam o termo sob uma concepção crítica - tal política dificilmente é declarada, ao contrário, é veementemente negada por aqueles que detêm os mecanismos de manipulação e opressão, tendo as grandes instituições³ como a mídia, a igreja e a escola como instrumento de disseminação do discurso igualitário, mas prática tendenciosa e excludente, contribuindo com a manutenção da sociedade classista.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço que espelha a organização social, ela torna-se um ambiente onde a dominância é reproduzida e determinadas visões são impostas através do currículo escolar. Assim, mais do que constatações, levantamento de dados, análises e

² Cunhado por Michael Apple (1982) o termo currículo oculto designa uma série de ações que, embora não estejam redigidas em páginas, encontram-se asseguradas por práticas escolares que ensinam conteúdos atitudinais de forma não explícita e “não transmite uma cultura neutra”, sendo difusor de valores ideológicos da classe dominante, reproduzindo dessa maneira, a desigualdade social (RIVAS, 2005). Para isso adota o ensinamento e a valorização das relações de autoridade, da obediência e do conformismo, além das práticas de recompensa e castigo, ajustando os sujeitos à estrutura capitalista.

³ Segundo Althusser, “o Estado tem um aparelho repressivo (exército, polícia, tribunais, prisões etc.) que assegura a dominação pela violência, mas também se utiliza de outras instituições pertencentes à sociedade civil (como a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação, os sindicatos, os partidos etc.) a fim de estabelecer o consenso pela ideologia, e que por isso são chamados aparelhos ideológicos de Estado” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 85).

deduções acerca dos limites observados na qualidade dos processos de ensino, a educação escolar e, sobretudo a prática curricular enquanto atividade cultural arraigada em valores têm merecido reflexões de cunho axiológico, ou seja, investigações e discussões das fundamentações e influências que guiam os homens na prática educativa, quais são elas e aos interesses de quem elas atendem.

Os estudos acerca das Teorias do Currículo já evidenciaram que os profissionais que se dedicam à educação tem de uma forma inegável, sua atividade pedagógica amalgamada às questões que envolvem o currículo escolar, uma vez que ele se configura – ou ao menos deveria – como o caminho a ser percorrido pela prática educativa, conferindo sentido e significado ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Saul (1998, p. 120), “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”. Já segundo Tomás Tadeu da Silva (2010, p. 15) o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo amplo de saberes e as teorias do currículo “buscam justificar por que *esses conhecimentos* e não *aqueles*” além de se preocuparem com “o que eles e elas devem se tornar”.

Diante de sua grandiosa tarefa norteadora, os estudos e as reflexões acerca de seus objetivos pedagógicos, políticos e sociais não poderiam ser ignorados ou negligenciados pelos educadores e demais profissionais da educação. Nesse contexto, qualquer esboço de reflexão acerca de questões curriculares deve, sobretudo, rememorar onde as teorias curriculares se ancoram histórica e pedagogicamente a fim de contribuir com a busca por um posicionamento crítico diante das demandas educacionais atuais.

De acordo com Silva (2010, p. 22), uma preocupação mais objetiva com o estudo do currículo, seu formato, conteúdo e destinação, se deram dentro do contexto norte-americano de crescente industrialização e urbanização no qual diferentes forças políticas e econômicas disputavam o processo e os objetivos da formação das massas a partir da “institucionalização da escolarização”. Dentre os inúmeros questionamentos acerca dos objetivos da educação e do molde pedagógico que o currículo deveria tomar para atingi-los, basicamente um se ressaltou e permanece como herança aos estudiosos atuais: o processo de formação educacional pelo qual passam os sujeitos deve ajustá-los a sociedade e adaptá-los a seus respectivos lugares na economia buscando incluí-los “[...] no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica” (SEVERINO, 1990, p. 70) ou deve fornecer subsídios políticos, epistemológicos, filosóficos e axiológicos para transformá-la?

A resposta a essa questão pode parecer óbvia, mas é devido ao caráter profundamente tecnicista e instrumental que assumiu o currículo durante o século XX e como

isso se reflete na educação contemporânea - não só no contexto internacional, como brasileiro também - que estudiosos de inspiração marxista como Michael Apple e Henry Giroux, se dedicaram a discutir, com posicionamento veementemente crítico, suas intencionalidades políticas e implicações sociais. Além disso, o fato das primeiras intenções curriculares enquanto teoria terem surgido em berço norte-americano industrial e urbano (SILVA, T. T., 2010) talvez explique “as razões pelas quais muitas comunidades de trabalhadores, negros, latinos, índios e outros encontrarem pouco da sua própria cultura e linguagem nas escolas” (APPLE, 1999, p. 115), que tiveram seu desenvolvimento pedagógico-curricular influenciado pela literatura educacional americana.

Inicialmente balizado pela lógica industrial do controle técnico para atingir resultados satisfatórios, o currículo assumiu, subsidiado pelo raciocínio de John Franklin Bobbit (1876-1969), o papel de norteador do processo de produção que deveria se tornar a educação naquele contexto americano, sendo os produtos finais sujeitos com “habilidades necessárias para exercer com eficiências as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, T. T. 2010, p. 23), transferindo o taylorismo administrativo empresarial para a esfera educacional. Evidentemente que a proposta de Bobbit encontrou algumas críticas, como a defendida pelo filósofo John Dewey (1859-1952), especialmente no que se refere ao papel preparatório da educação para o ato civil e democrático dos cidadãos e não apenas técnico e profissional.

A tensão gerada entre essas duas concepções curriculares distintas, que por sua vez incorrem em uma determinada visão de política, de economia, de valores, de cultura e de homem, tem repercutido até os dias atuais não só na literatura educacional e mais especificamente curricular, como nas políticas públicas adotadas historicamente para o exercício da prática educativa.

Pelo fato das finalidades da educação estarem aparentemente dadas pela vida profissional adulta, a visão conservadora – mas ao mesmo tempo “moderna” - do currículo como processo organizacional da “produção” de cidadãos escolarizados por um sistema educacional fiel aos moldes empresariais de produtividade, foi bastante sedutora e ganhou forças na área de estudos curriculares, como explica Silva (2010, p. 24):

Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. (...) Na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica (...) e se resume a uma questão técnica. Tal como na indústria (...), é fundamental na educação que se

estabeleçam padrões, pois segundo Bobbit, a educação, tal como na usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem.

As consequências dessa visão podem ser observadas atualmente através de uma análise da relação entre a formação escolar e a divisão social do trabalho na atual sociedade. Através de um currículo que serve a fins hegemônicos, a escola busca moldar os sujeitos para assumirem papéis já pré-estabelecidos na comunidade e cumpre este “papel adaptativo” com excelência ao disseminar o capital cultural das classes privilegiadas como sendo o único legítimo ou ainda como “a única forma cultural existente” (Nogueira; Nogueira, 2009, p. 33), exercendo o que o filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu (2005) chamou de *violência simbólica*. Ou seja, o currículo impõe de uma maneira implícita e, portanto, oculta, “(...) atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista” (CEREZER, 2007, p. 04), claramente contribuindo com o sucesso daqueles que ocupam uma posição social favorecida.

Assim, a inculcação da cultura dominante através de uma instituição formativa como a escola, prevê a legitimação do *habitus* compartilhado pela classe dominante, favorecendo os sujeitos que já o detêm, ao menos em parte. Ao disseminá-lo, a escola forma alguns sujeitos mais adaptados à sociedade capitalista e outros menos – sempre responsabilizando o indivíduo por seu fracasso - reproduzindo a desigualdade social ao direcionar os sujeitos para uma ou outra posição no *campo social* (BOURDIEU, 2005). Corroborando com essa interpretação, Silva (2010, p. 35) fundamentado em Bourdieu (1975) afirma:

A escola atua (...) pelo mecanismo da exclusão. O currículo se expressa na linguagem do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas nesse código. Esse código é natural para elas e (...) elas se sentem à vontade. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Elas não sabem do que se trata (...). A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código que lhes aparece como estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. Às crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho.

Nesse contexto, o currículo escolar delineado sobre os moldes empresariais propostos por Bobbit e consolidado por Ralph Tyler (1949) configura-se como uma forma sutil, formal e legítima de perpetuar o sistema de dominados e dominadores, garantindo a hegemonia sociocultural e ideologicamente conservadora da escola (SILVA, 2004), utilizando para isso o ensinamento e a valorização das relações de autoridade, da organização e

distribuição do tempo com horários determinados para cada ação, da obediência e do conformismo, além das práticas de recompensa e castigo.

As considerações acima são suficientes para inferir que o currículo moldado sobre a lógica do controle técnico-linear trouxe implicações sociais que foram muito além da simples - e aparentemente neutra - promessa da afinação da escola com a expansão da industrialização e crescimento científico-tecnológico pelo qual passava a sociedade norte-americana. Por não demonstrar preocupações pedagógicas com os modelos educacionais tradicionais, com as formas dominantes de conhecimento ou com o impacto social e econômico separatista que essa política educacional tecnicistas desempenharia, mas estar unicamente voltado à formação de mão-de-obra que servisse ao ideal desenvolvimentista, esse currículo passou a construir um legado educacional que ecoaria profundamente na forma como as classes sociais se encontram economicamente organizadas e na manutenção dessa estrutura classista. A aparente neutralidade da escola e seu esforço para proporcionar aos alunos uma formação inicial para que desempenhassem com eficiência seu papel na sociedade se revelou – e tem se revelado – como uma força motriz da engrenagem de reprodução social.

Mais especificamente, a visão Parsoniana (1959) de escolarização [do sociólogo norte-americano Talcott Edgar Frederick Parsons (1902-1979)], que argumenta em favor de uma escola enquanto instituição neutra, tendo por objetivo fornecer aos alunos o conhecimento e as habilidades que necessitarão para se desempenhar com sucesso na sociedade, estabeleceu a base para a sociologia da educação que se recusa a questionar a relação entre as escolas e a ordem industrial. Uma consequência dessa visão foi que a estrutura e a ideologia da sociedade dominante foram consideradas não-problemáticas. De forma semelhante um silêncio inquietante emergiu, com relação a como as escolas poderiam ser influenciadas, torcidas e moldadas por grupos de interesse que ao mesmo tempo sustentavam e se beneficiavam das profundas desigualdades políticas, econômicas, radicais e de gênero que caracterizam a sociedade americana (FEINBERG, 1975 *apud* GIROUX, 1973, p. 103).

No Brasil, a influência desse paradigma curricular tecnicista não demorou a aparecer. De acordo com Krasilchic (1987), na década de 70, os esforços educacionais se centraram na formação do cidadão-trabalhador, fazendo com que a política nacional de ensino reorientasse os currículos escolares com disciplinas profissionalizantes especialmente na área de ciência e tecnologia, levando a uma centralização e padronização curricular que resultou na perda de autonomia por parte dos agentes escolares. Nesse cenário de intencionalidades políticas e econômicas, o contexto existencial dos sujeitos e suas demandas educacionais concretas foram desconsideradas, uma vez que para a aceitação, ajuste e adaptação dos cidadãos em seus devidos postos sociais, era necessário um currículo não participativo. E

como afirma Silva (2004, p. 38) nessa proposta pedagógica não havia “espaço para a interlocução, justamente porque sua perspectiva de cidadania é diferenciada e sectária”.

Assim, por buscar atender a divisão social do trabalho imposta pelo mercado, o currículo tecnicista elaborado por técnicos ou especialistas - desvinculados da realidade escolar - passa a ter uma série de características que visam atingir esse objetivo político-pedagógico mercantil. Entre elas está seu caráter conteudista, no qual há o ensino de conteúdos estabelecidos *a priori*, descontextualizados e sem justificativa da escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros, “cuja pertinência e objetividade se restringem à retroalimentação do próprio sistema educacional” (Silva, 2004, p 37), isto é, o ensino de certos conteúdos nas séries iniciais se justifica como necessário às séries seguintes. Esse currículo conteudista é despejado sobre os alunos que se veem obrigados a memorizar nomenclaturas, fórmulas, reações e demais conceitos cuja historicidade lhes é negada, recebendo-os como produtos e verdades irrevogáveis e não como resultado de um processo de construção humana.

Ao executar essa prática extensionista, o professor subestima o aluno ao considerar necessário estender seu conhecimento a esse indivíduo; conhecimento cujo processo de construção é reservado ao educador, gerando uma relação de dependência entre o aluno e ele. Para Freire, “a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da domesticação” (FREIRE, 1985, p. 15).

Além disso, através da distribuição desigual da carga horária entre as disciplinas, fica evidente que o estudo e aprofundamento das Ciências Sociais não são desejáveis para a massa trabalhadora que deve ser formada sob esta perspectiva de cidadania.

E por fim, os métodos e técnicas de ensino trazidos no currículo sob a justificativa de orientar o trabalho do professor transformam-no num receituário que, além de tolher a iniciativa docente, desconsidera as peculiaridades de cada realidade escolar sobre as quais deveria se dar o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho docente que deveria ser autônomo e os métodos de trabalhos serem dispostos de acordo com a subjetividade do trabalhador, na lógica de uma “escola fabril” esta relação se inverte e o trabalhador deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado. O currículo é convertido num documento prescritivo, tornando o professor objeto de uma atividade educativa executiva, pragmática e sem significado, cujo resultado final nenhum dos sujeitos – nem educador nem educando - se identifica “e que, ao contrário, lhes é estranho” (SAVIANI, 2003, p. 13). Eis que a reificação/coisificação dos sujeitos implementa-se como rotina curricular (SILVA, 2004).

O currículo resultante dessa somatória de peculiaridades e presidido pela lógica do controle técnico (SAUL, 1998) é um produto pronto e acabado a ser meramente executado pelos professores, descaracterizando a atividade docente, reduzindo o processo de ensino e aprendizagem à mera exigência institucional e contribuindo com a formação de sujeitos passivos, acríticos e subservientes. Na pedagogia tecnicista, a operacionalização do ensino e sua objetividade é que definem, segundo Saviani (2003, p. 14) o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. Nesse sentido, Silva (2004, p. 38) corrobora:

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”. Em qualquer das hipóteses, entretanto, o fracasso jamais é relacionado às formas de conceber os sistemas escolares e a sociedade. Consequentemente, os excluídos são aqueles “incapazes de produzir satisfatoriamente”, sendo, direta ou indiretamente, “responsáveis pelo próprio malogro”.

Sob esta perspectiva, a educação é entendida como uma prática cultural autônoma à sociedade e a escola parece ser concebida como uma instituição isenta de responsabilidades político-sociais. Dentro do cenário desenvolvimentista, a perspectiva tecnicista pressupõe que a sociedade é harmoniosa em suas relações socioculturais e econômicas, considerando que as dificuldades muitas vezes observadas, como a marginalidade, por exemplo, são distorções naturais e acidentais causadas por limites (ou incompetências) individuais ou pela ineficiência de políticas públicas inadequadas em promover o desenvolvimento social. Nesse contexto, passa a ser papel da educação manter a sociedade coesa ajustando e adaptando seus integrantes às problemáticas sociais e econômicas (SAVIANI, 2003), isentando dessa forma, a educação, seus agentes e os sujeitos em formação da incumbência de refletir sobre perspectivas e ações de transformação social.

Soma-se a isso, a íntima relação da pedagogia tecnicista com a metodologia cartesiana do positivismo que, em termos científicos e epistemológicos, postulou métodos que foram culturalmente absorvidas ao longo do tempo, deixando marcas no modo atual de fazer ciência e, portanto, no modo atual de educar em ciências.

Profundamente influenciada pela racionalização iluminista, essa doutrina que se apresentou e ainda se apresenta como “possibilidade teórica de interpretação da realidade” (BENITE, 2009) forneceu instrumentos lógicos para a construção de um conhecimento acerca de tudo aquilo que se apresenta como real. Ao postular que o único conhecimento válido e

verdadeiro acerca da realidade é aquele que pode ser cientificamente testado e comprovado sob métodos precisos de observação e experimentação, o positivismo consolida-se como um paradigma defensor do conhecimento científico e da neutralidade desse conhecimento ao pressupor um distanciamento entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Assim, de acordo com essa corrente filosófica, a natureza e seus fenômenos apresentam padrões que estão dados e, portanto, prontos para serem descobertos pelo intelecto humano. Uma vez descobertos, podem ser descritos em teorias que por sua vez são transmitidas para as futuras gerações através da educação. O conhecimento é, sob esta perspectiva, um produto da razão humana, isento de subjetividade.

Ao julgar o conhecimento como verdadeiro, imutável e justificado em si, esse modelo interpretativo conferiu não só à comunidade científica, mas à civil também, uma visão cumulativa, linear e neutra da ciência, conferindo-lhe uma suposta veracidade e incontestabilidade prejudiciais à história do conhecimento, sua dominação e às relações de poder que dela derivam, sendo “justo reconhecer que obteve êxitos importantes, mas também contribuiu para marginalizar e silenciar muitas dimensões da realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 60). Acerca disso, Ramos & Silva (2007, p. 04), contribuem ao afirmarem que:

Em nosso país existe uma cultura historicamente constituída de delegação de decisões às mãos de especialistas (...). Acreditamos que essa cultura seja reforçada de forma significativa pelos modos como somos formados em ciências, muitas vezes, sob uma abordagem positivista de C&T [Ciência e Tecnologia]. Sob a perspectiva positivista, C&T podem ser entendidas como atividades objetivas e neutras que envolveriam a construção de um saber racional, baseado exclusivamente em evidências empíricas. Esse saber visaria à busca de uma verdade (...) designada a um grupo social definido – os cientistas – capazes de, através da utilização de um método, descrever a realidade tal como ela é, independentemente de suas crenças e valores, seus posicionamentos ideológicos, suas posições sociais. Acreditamos que esse modo de olhar a produção científica – o viés positivista – não dá conta de explicar as diferentes influências que o conhecimento científico sofre e imprime pela e na sociedade. Essa, porém, é a visão mais difundida, ainda hoje, acerca da C&T, inclusive no que diz respeito ao seu ensino, ainda que indiretamente.

Esse conceito de ciência sujeito ao cálculo, à utilidade e a objetividade defendido pelo positivismo ignora a influência das dimensões sociais e a subjetividade do homem no fazer científico (SANTOMÉ, 1998). Tal visão equivocada de todo o legado científico da humanidade trouxe implicações para a área educacional que até hoje são difíceis de serem desconstruídas. Essa perspectiva de conhecimento verdadeiro, linear e cumulativo, talvez tenha permitido que a educação tradicionalmente bancária⁴ (FREIRE, 1987) se

⁴ A concepção de *educação bancária* é definida por Freire como uma educação em que conhecimentos pré-estabelecidos são depositados nos alunos que se caracterizam, dentro dessa perspectiva, como recipientes vazios.

difundisse como a mais adequada e promissora, uma vez que ela se encarrega de transmitir esse rol de conhecimentos (convertidos a conteúdos escolares), sob a justificativa de tornar os educandos em profissionais preparados para o mercado de trabalho – fundindo-se assim à perspectiva tecnicista de ensino.

Sob esta óptica, o conhecimento científico que é tido como produto do esforço de mentes brilhantes que descobriram padrões e leis no mundo natural deve ser o único saber considerado na escola, e passa a ser tomado como verdade absoluta por educadores que pouco ou nada questionam sua - suposta - superioridade. O resultado disso é o autoritarismo do professor, tomado como o detentor do conhecimento, e a submissão do educando, visto como ser vazio que nada tem a contribuir com seu processo de ensino-aprendizagem. Portanto, na visão bancária da educação, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” e “a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 34).

Assim, por se caracterizar essencialmente como uma prática transmissiva e antidialógica, pautado sobre um currículo técnico prescritivo que desconsidera a autonomia do professor, bem como os conhecimentos prévios dos educandos e suas significações construídas historicamente, além de ancorar a educação às exigências profissionais da vida adulta, esse currículo tecnicista trouxe (e ainda traz) uma série de implicações sociais que a maioria dos especialistas do currículo que defendem a neutralidade da escola em relação ao sistema político, econômico e social nega existir.

Ao utilizar, por exemplo, métodos que estimulam a competição e o individualismo em detrimento de valores coletivos e sociais, faz com que os sujeitos formados sob esta perspectiva tradicional de educação sejam pouco ou nada politizados, uma vez que a educação política e social é dicotomizada da educação científica e tecnológica.

Portanto, a prática educativa pautada num currículo técnico-linear, na medida em que defende aulas transmissivas e conteudistas, baseadas na memorização de conhecimentos acabados e justificados em si mesmos, limita e condiciona os alunos, levando-os a pensamentos mecânicos e acríticos, não proporcionando assim o ambiente crítico e epistemológico adequado a uma formação política. No entanto, esta concepção de educação é

Nas palavras do próprio autor: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz (...) depósitos que os educandos (...) recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (melhor das hipóteses) equivocada concepção. (...) Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 33).

aceita por parte significativa da sociedade, não cabendo afirmar que não atenda as expectativas de aprendizagem de alguns segmentos sociais e que nada se aprende sob esta perspectiva, visto que inúmeras gerações são resultado dela, entretanto cabe indagar: essa educação atende aos interesses de quem? Há implicações epistemológicas, políticas, sociais e éticas no processo educativo tradicional tecnicista?

Diferentes autores, especialmente os de inspiração marxista, destacaram-se no campo da história, sociologia e epistemologia da educação entre as décadas de 60 e 70 como referências importantes para a compreensão da escola como um campo de reprodução da desigualdade e das relações de dominação de determinados grupos sociais sobre outros, denunciando claramente quais são as implicações, sobretudo sociais, de um ensino com enfoque transmissivo e memorístico. De acordo com Silva (2010) enquanto as *teorias tradicionais do currículo* aceitam despreocupadamente o *status quo* e se debruçam sobre o “como ensinar”, postulando métodos e técnicas de ensino que visam “facilitar” o trabalho docente, se autointitulando como neutras e desinteressadas, as *teorias críticas do currículo* emergem como teorias epistemológicas sociais ao argumentarem contra essa suposta neutralidade e denunciando as questões curriculares como imbricadas às relações de poder.

Segundo Freire (2002 p. 42), “a maneira humana de estar no mundo” não pode ser uma maneira neutra e por isso, “é impossível, na verdade, a neutralidade da educação”, uma vez que ela se configura como um ato político por estar arraigada em valores e em visões de mundo que, por sua vez, culminam numa visão de homem que se pretende formar para atuar em um determinado tipo de sociedade. Desse modo, a educação está longe de ser um campo neutro com a simples pretensão de formar sujeitos comprometidos com a cidadania⁵.

Ao deslocarem definitivamente a dita neutralidade escolar para o terreno do senso comum e da ingenuidade, as *teorias críticas do currículo* que começaram a emergir, edificaram-se como um paradigma que elucidou as relações existentes entre a educação e a estrutura social, deixando claro que a prática educativa ou está a serviço dos grupos dominantes que visam atender as demandas capitalistas ou está voltada às necessidades dos grupos menos favorecidos, através de um ensino que parta da denúncia da negatividade em que se encontra a concretude da vida humana, visando ações ativas rumo à transformação social e a defesa de um sistema econômico menos selvagem.

⁵ O termo cidadania, por ser histórico, tornou-se polissêmico, podendo assim, agregar uma imensa gama de significados a partir do olhar civil, político, e social. Adoto aqui o sentido mais restrito, no qual segundo Severino (2000), “cidadania se reporta ao gozo dos direitos políticos e sociais”. Talvez este seja o significado mais linear que o conceito de cidadania possa abarcar, tendo em vista que a mera consciência de direitos e deveres confere aos sujeitos apenas uma conformidade com o sistema social e não ferramentas para transformá-lo.

Assim, dentre os inúmeros movimentos que fizeram da década de 1960 um período memorável em termos de resistência e transformações sociais no contexto nacional e internacional, esteve o questionamento ao sistema educacional tradicional que pouco contribuía com os pensamentos inquietos e revolucionários em erupção na época (SILVA, T. T., 2010), manifestando uma nova forma de compreender o papel da escola diante de uma sociedade de classes. Posicionando-se de forma oposta à concepção tradicional, os ditos teóricos críticos que publicaram no cenário americano, francês e brasileiro investiram esforços na construção de uma teoria que denunciou a escola como reprodutora da ordem social classista e ainda propuseram mudanças qualitativas no sistema de ensino via processo curricular, originando diferentes propostas pedagógicas para a superação dos limites apresentados pelo currículo tecnicista.

Dentre os principais pensadores que se debruçaram sobre a problemática da educação enquanto ferramenta de disseminação da cultura das classes dominantes e manutenção da ordem social capitalista encontra-se o filósofo francês Louis Althusser (1918-1990), cuja importante conexão entre ideologia e educação de sua autoria mais tarde viria a subsidiar o trabalho de teóricos-críticos do currículo como Michael Apple (1942) e Henry Giroux (1943).

Para o autor, tido como marxista estruturalista, a sociedade de classes não é apenas produto direto da estrutura econômica capitalista, mas também de estruturas ideológicas. Ou seja, não é apenas a infraestrutura (isto é, a divisão social do trabalho) que determina a separação da sociedade em classes sociais e a manutenção dessa lógica, mas também a superestrutura (a família, a igreja, a filosofia, a escola, a ciência), sendo este setor o local de atuação da ideologia capitalista (CARNOY, 1988). Há, portanto, estruturas ideológicas e políticas condicionando os sujeitos e levando-os a aceitar “as estruturas sociais existentes (capitalistas) como boas e desejáveis” (SILVA, T. T., 2010, p. 31).

Assim, o autor argumenta que a sociedade capitalista apenas se sustenta caso suas condições de existência material e ideológica sejam reproduzidas. Seus componentes econômicos materiais são reproduzidos historicamente através da relação meios de produção-força de trabalho e seus componentes ideológicos são reproduzidos através de aparelhos ideológicos do Estado, que transmitem os valores da classe dominante e legitimam sua superioridade perante as classes dominadas, buscando caracterizar a sociedade vigente como justa e promissora, enquanto responsabilizam os sujeitos por sua inadequação ao sistema. Acerca disso, ARANHA; MARTINS (1993, p. 85), esclarecem:

Segundo Althusser, o Estado tem um aparelho repressivo (exército, polícia, tribunais, prisões etc.) que assegura a dominação pela violência, mas também se utiliza de outras instituições pertencentes à sociedade civil (como a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação, os sindicatos, os partidos etc.) a fim de estabelecer o consenso pela ideologia, e que por isso são chamados aparelhos ideológicos de Estado.

Assim, por se fundamentar nessa teoria da reprodução social desenvolvida na década de 70 (ARANHA; MARTINS, 1993), Althusser ficou conhecido no campo político-pedagógico como teórico crítico-reprodutivista, evidenciando em suas obras as estruturas sociais que contribuem com a reprodução do sistema capitalista e denunciando a escola como uma das forças motrizes dessa engrenagem reprodutora ao disseminar a cultura das classes privilegiadas como natural, legitimando-a, como se a acessibilidade a ela fosse igualitária.

Ao transmitir essa cultura exógena de forma natural e sob o véu ilusório da neutralidade escolar, as ações pedagógicas ferem e negligenciam a diversidade de culturas que aflora no ambiente escolar, além de criarem um ideal de vida a ser alcançado, cujo fracasso individual é tido como infortúnio natural. E diante da discrepância de contextos sociais existentes na sociedade estratificada, os resultados escolares ao estarem intimamente relacionados com o meio social de origem dos sujeitos, refletem a organização social desigual. Eis a gênese das desigualdades escolares: o microambiente escolar ao espelhar a organização social pode revelar-se como excludente e antidemocrático (CERQUEIRA, 2008), contribuindo com a perpetuação da forma injusta como a sociedade está organizada.

Assim, o autor destrona a escola enquanto instituição promotora da igualdade de oportunidades e conseqüente ascensão social, denunciando-a como reprodutora de desigualdades através da inculcação da ideologia dominante e da disseminação de uma única forma de conhecimento – o científico. As denúncias de Althusser e demais textos desenvolvidos a partir de sua teoria, abalaram a noção da neutralidade política e social da escola e impulsionaram o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da educação, que volta seus esforços a um ensino amalgamado à esfera social, política e econômica na busca pela transformação da realidade desigual e injusta.

Corroborando com esta linha de pensamento, Michael Apple (1942) vem denunciar o ensino supostamente neutro e apolítico difundido pelo currículo tecnicista tradicional como uma forma de garantir que o *status quo* não seja contestado. Para o autor, refletir sobre o currículo escolar implica necessariamente refletir também sobre ideologia e poder, uma vez que a escola não ensina apenas a ler, escrever e calcular, mas distribuem

elementos normativos, ensinando formas explícitas de comportamento. Assim, “ao ocuparem papéis de subordinados, os estudantes aprendem a subordinação” (SILVA, T. T., 2010, p. 33).

De acordo com Silva (2004), qualquer tema a ser tratado em educação tem, no mínimo, duas leituras de mundo ou interpretações: a do educador e a do educando. Quando apenas uma delas é considerada – a do educador (científica) - essa educação se torna dominadora e ensina mais do que conteúdo, ensina a subserviência e a passividade. Ao reproduzir as relações de poder e obediência dos postos de trabalho, a escola colabora com a manutenção das relações sociais de produção da sociedade capitalista, além de fornecer a essa sociedade, o trabalhador passivo e nada contestador de que ela necessita.

Esse currículo que, embora não esteja redigido em páginas, mas encontra-se assegurado por práticas escolares que ensinam conteúdos atitudinais, Apple (1999), fundamentado em Philip Jackson (1968), chamou de *Currículo Oculto*, cuja função é garantir o ensinamento e a valorização das relações de autoridade, da obediência e do conformismo, ajustando, de forma implícita, os sujeitos às estruturas da sociedade capitalista. As consequências desse currículo não aparecem apenas a nível social, mas também se reflete na ética docente, uma vez que “sem uma análise e uma compreensão mais amplas destes pressupostos ocultos, os educadores correm o eventual risco de continuarem a permitir que os valores ideológicos das classes dominantes operem através deles” (APPLE, 1999, p. 168). Nas palavras do próprio autor, tem-se que:

(...) a relação entre conhecimento e poder é notoriamente de compreensão muito difícil (...). Muitos educadores, senão mesmo a maioria, não se encontram muito familiarizados com esta questão. São induzidos a apreender o conhecimento como um artefato relativamente neutro (...). Todavia, ao assumirmos esta posição, despolitizamos quase por completo a cultura que as escolas facultam (APPLE, 1999, p. 42).

Assim, pode-se dizer que a crítica desenvolvida por Apple está embasada na íntima articulação entre fenômeno educativo e as relações de força e poder da sociedade. Ao buscar compreender como a divisão da sociedade afeta o currículo e como a forma de selecionar e processar o conhecimento pelo currículo contribui para reproduzir essa divisão, o autor edifica uma politização das questões curriculares.

Ao ir um pouco mais adiante neste cenário histórico da teorização curricular, é possível encontrar outro autor que contribuiu para a construção e consolidação das *teorias críticas do currículo*: Henry Giroux. Ao se fundamentar na consistente crítica social

desenvolvida pelos teóricos da Escola de Frankfurt⁶, se voltou contra o positivismo e a racionalidade instrumental⁷ acrítica impregnada no currículo tradicional, evidenciando que esta perspectiva falha gravemente ao se recusar reconhecer as contradições sociais como problemáticas da escola. Segundo o autor, não há espaço nas teorias tradicionais do currículo para “categorias fundamentais como classe, luta e emancipação” (GIROUX, 1983).

E, diferentemente do pessimismo das teorias crítico-reprodutivistas, que afirmavam que a escola, por ser o principal espaço em que as classes dominantes transmitiriam um conjunto de ideias, valores e atitudes correspondentes aos seus interesses, não poderia ser um espaço de proposições para transformação da realidade, Giroux vai defender uma “pedagogia da possibilidade” (SILVA, T. T., 2010) ao afirmar que uma verdadeira educação para a cidadania se traduz em seu objetivo central: formar os alunos para agir e desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem suas vidas e não ajustá-los a esta sociedade.

Mas, segundo o autor, isso requer uma reformulação do papel do professor como um intelectual orgânico⁸ e transformador que, através da análise de questões sociais e da possibilidade de uma apreensão crítica do conhecimento por parte dos educandos, deve fundir a “prática da sala de aula a questões políticas maiores” (GIROUX, 1983, p. 261), oferecendo aos sujeitos a possibilidade de uma formação crítica, consciente e resistente.

Mas de que maneira a apreensão do conhecimento de forma crítica para transformar realidades injustas pode se objetivar na prática social? A pesquisa educacional tem debruçado seus esforços na busca por essa resposta e, ao longo da história da educação,

⁶ Os teóricos marxistas Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor Adorno deixaram um legado político-filosófico para as áreas da sociologia e epistemologia da educação a partir daquilo que chamaram de “teoria crítica da sociedade” desenvolvida nas instâncias do Instituto de Pesquisa Sociais de Frankfurt, na Alemanha, fundado em 1923. Buscando “avaliar as formas emergentes do capitalismo juntamente com as formas de dominação que as acompanharam”, os teóricos e sua profunda crítica à sociedade vigente ficaram conhecidos como Escola de Frankfurt, que em suma refere-se tanto a um “corpo de pensamento” quanto a “um processo de crítica” que se configura como alicerce à teóricos educacionais (GIROUX, 1983, p. 22).

⁷ O termo *racionalidade instrumental* foi cunhado pelos frankfurtianos Adorno e Horkheimer na obra intitulada *Dialética do Esclarecimento* (1947), como uma crítica ao lado oculto do esclarecimento e da razão, isto é, ao uso do conhecimento e da ciência como instrumentos de poder, dominação e exploração e não como processo de autoconhecimento e emancipação humana rumo a uma sociedade mais justa (GIROUX, 1983).

⁸ Conceito cunhado por Antonio Gramsci (1891-1937) para designar sujeitos representativos de uma classe e que são responsáveis por estimular a consciência e a ação ético-política concreta. Numa perspectiva crítica de educação e de sociedade, os professores seriam intelectuais orgânicos responsáveis por disseminar a contra-ideologia das classes dominadas em um dos principais aparelhos ideológicos do Estado: a escola (CARNOY, 1988).

diversas tendências pedagógicas foram concebidas na tentativa de dispor o conhecimento científico a serviço das classes menos favorecidas a fim de que, utilizando métodos epistemológicos adequados, transformem socialmente a realidade em que vivem, opondo-se assim às teorias educacionais transmissivas tradicionais. No contexto nacional, um dos autores que se destacou nessa tentativa foi Paulo Freire (1921-1997) que se preocupou com a formação dos sujeitos agora à luz dessas tendências pedagógicas críticas que se edificavam em várias partes do mundo.

Sob a malha conceitual marxista e frankfurtiana, Paulo Freire consolida-se no cenário brasileiro como um dos principais autores de uma pedagogia crítica ao defender a Educação como Prática da Liberdade. Tendo em vista a máxima dialética de que todo e qualquer conhecimento só pode ser construído a partir de uma problemática a ser solucionada, sua pedagogia se molda no desvelamento de contradições, apresentando situações reais e concretas sob a forma de problemas, exigindo sua constante reflexão durante o processo educativo.

Através de conceitos como educação *problematizadora*, *diálogo* e *humildade epistemológica*, Freire delinea uma educação emancipatória, na qual educador e educando se libertam, respectivamente, da alienação de um ensino operacionalizado e de uma aprendizagem passiva. Isso se torna possível na medida em que o diálogo e a contextualização são tomados como exigências epistemológicas para a construção do conhecimento. Isto é, somente a partir de uma comunicação entre educador e educando, na qual o primeiro promove a possibilidade do segundo expressar quais são suas demandas educacionais concretas, é que o conhecimento acerca da realidade – injusta, desigual e contraditória – pode ser construído, consultando, para isso, o conhecimento científico adequado para cada momento pedagógico. Nessa perspectiva ativa e contextualizada de educação, a realidade passa a ser o objeto de mediação entre educador e educando e não mais o conhecimento científico selecionado sem justificativa (FREIRE, 1987).

Nesse contexto problematizador da realidade opressora, ouvir o que a comunidade tem a dizer acerca dos problemas sociais ali vivenciados passa a ser uma condição necessária a uma educação voltada para a transformação social – enquanto que negar essa voz coletiva é característico de uma educação para a manutenção das situações de desigualdade. A essa ação de humildade epistemológica por parte do educador, que reconhece as duas visões de mundo como igualmente importantes, a do educador e a do educando, uma vez que ambos devem ser os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, Freire chamou de

diálogo e o concebeu como exigência epistemológica para toda e qualquer ação educativa que esteja voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente mais justa e solidária.

Ao ouvir o “outro” o educador se faz um pesquisador e assume um compromisso com a superação das situações de desumanização as quais os educandos são submetidos, negando um modelo de opressão e passividade historicamente instalado nas escolas e concebendo a educação como um processo coletivo:

(...) a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria a de *arquivadores* de seus comunicados. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1985, p. 46).

Assim, as posições pedagógicas e curriculares explanadas até aqui, são o suficiente para inferir que se, e somente se, a educação que a escola oferece for socialmente comprometida, bem como se o educador for comprometido com essa educação, haverá a possibilidade de uma formação crítica e emancipada dentro do contexto social e econômico vigente, sobretudo em países em desenvolvimento como o Brasil, cujas consequências de um sistema econômico centrado no capital são avassaladoras para maioria da população. Por este motivo, se faz necessária e urgente uma “educação como prática ética” (CASALI, 2007), voltada para a negatividade em que se encontra a vida humana frente às mazelas criadas por um sistema-mundo globalizado que, ao mesmo tempo em que se constrói, cria também o reverso da medalha: a exclusão material, cultural, social e étnica de parte da humanidade.

Por estes motivos, o filósofo argentino Enrique Dussel (1934) fundamentado em Freire, afirmou que “sem consciência ético-crítica não há educação autêntica” (DUSSEL, 2007, p. 439), pois qualquer ato educativo que não seja ético – portanto, comprometido com a humanização dos sujeitos – e não seja crítico – centrado na análise política, econômica e social da realidade - será uma educação dominadora, voltada a formar, mesmo que de maneira inconsciente, sujeitos disciplinados, inertes e subservientes.

Por defender a preservação da vida humana em toda e qualquer circunstância, bem como sua plena realização, o conceito de ética elucidado por Dussel em sua *Filosofia da Libertação*, muito se aproxima dos propósitos pedagógicos de Paulo Freire e enquanto princípio moral e filosófico pode fundamentar a superação de uma educação como forma de dominação. Para o autor, o critério e princípio material universal da ética deve ser a vida humana; sua preservação e desenvolvimento devem ser a finalidade de cada ação e caso uma dessas instâncias sejam feridas, conscientemente ou não, então esta ação de ética pouco tem.

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. Os fins (...) são colocados a partir das exigências da vida humana (DUSSEL, 2007, p. 131).

Acerca desse compromisso ético para com a conservação da vida humana, sobretudo no contexto educacional, Freire (2002, p.09) adverte:

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 rigurosidade 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.

A melhor maneira de lutar por esta ética, é refletir sobre as graves consequências sociais de um ensino bancário e descontextualizado, sobre a suposta neutralidade do currículo tradicional e tecnicista, refletir sobre a seleção de conteúdos e a forma de ministrá-los e, sobretudo, refletir se a prática docente está voltada à adaptação ou à emancipação. Caso esta prática seja muito mais um cumprimento de obrigações institucionalizadas do que um trabalho de fato pedagógico, centrado nos sujeitos em formação, é bem possível que o caráter ético dessa ação esteja comprometido.

Portanto, uma abordagem crítica da ética na educação requer uma proposta curricular em que a concretude da vida humana e suas necessidades, carências, negatividades e contradições econômicas sejam o ponto de partida da prática educativa, levando os sujeitos à compreensão histórica e crítica da realidade que os cerca e facultando a eles os instrumentos políticos necessários para que nela atuem conscientemente, em prol de sua transformação rumo a uma condição mais justa.

Os princípios ético-críticos dusselianos de respeito à alteridade somados aos pressupostos político-pedagógicos de Paulo Freire que toma o diálogo como sua principal metodologia, podem ser importantes referenciais na construção de um currículo que tenha por objetivo a emancipação dos sujeitos. Emancipação esta tão defendida por Theodor Adorno,

pensador que se debruçou sobre os problemas da sociedade de classes e deixou um legado notório, assim como os demais teóricos-críticos contemporâneos a ele.

Nesse sentido, ao se tratar a categoria emancipação como objetivo ou finalidade de uma educação ética e crítica, vale a pena retornar a Adorno e à sua consistente crítica à racionalidade instrumental e à semiformação⁹ tão presentes na sociedade industrial do século XX – e deixadas como herança à sociedade atual. A partir das repostas que lhes foram possíveis em seu tempo, talvez se possa encontrar apontamentos e elucidações para os limites encontrados nas práticas educativas atualmente pautadas na concepção tradicional de ensino.

Para o autor, a educação por si só não é necessariamente um fator de emancipação, mas a educação política assim se faz. Ou seja, para que a emancipação se efetive, os poucos intelectuais orgânicos interessados nisso devem despender sua energia para formular uma educação para a contestação e resistência (ADORNO, 1995), isto é, uma educação política. Este molde de educação poderia ser uma alternativa para que se alivie a condição desumana em que se encontram os seguimentos sociais menos favorecidos, oferecendo-lhes instrumentos epistemológicos e políticos para a luta constante por melhorias em suas realidades.

Como se pode notar, a suposta neutralidade da escola e seu currículo sob as bases tecnicista passaram a ser questionados no início da década de 60, abrindo espaço para teóricos desenvolverem um raciocínio crítico acerca do papel ideológico da escola dentro uma sociedade dualista, influenciando o ideário educacional de vários autores do século XX. Todas estas contribuições no campo da educação a partir das teorias críticas do currículo passam a impressão de que a hegemonia do currículo tradicional tecnicista estaria por se findar e junto com ele a educação bancária. No entanto, apesar do avanço teórico na área e de conclusões importantes para a sociologia e epistemologia da educação, as políticas educacionais contemporâneas pouco se afastaram do paradigma técnico-linear de um currículo-produto.

Segundo Saul & Silva (2011) as políticas curriculares – apesar de exibirem discursos progressistas – apresentam-se de maneira autoritária dentro das escolas públicas

⁹ Semiformação é um termo adotado por Theodor Adorno para designar o processo de danificação da produção cultural enquanto processo de realização do ser e emancipação das massas. Procurou denunciar a ideia equivocada de que os meios de comunicação produzem uma cultura popular, uma vez que dissemina valores e padrões de conduta capitalista. Há, portanto uma contraposição entre formação cultural e semiformação, sendo esta última a “onipresença do espírito alienado” (PUCCI, 2007).

brasileiras, na medida em que recebem dos órgãos públicos centrais a proposta curricular de forma verticalizada, o que contribui para o esvaziamento de significado do currículo e legitimação da prática bancária dos educadores.

A construção e reformulação de currículos têm se caracterizado por um conjunto de decisões tomadas em gabinetes das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação sobre “grades curriculares”, disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, que se deriva em publicações complementares do tipo: “Guias Curriculares”, “Propostas Curriculares”, “Subsídios para Implementação do Currículo”, “Jornais Pedagógicos” e outras, chegando às escolas como pacotes que devem ser aplicados pelos professores, em suas salas de aula (SAUL; SILVA, 2011, p. 06).

Perante a uma proposta curricular verticalmente imposta, as escolas ficaram à mercê das avaliações externas estatais e adequaram seus currículos para atenderem às exigências conteudistas dessas avaliações, levando à mecanização das práticas pedagógicas. Esse currículo pré-determinado fez do Estado um órgão avaliador, que condiciona os atores educacionais através de recompensas para garantir que as “sugestões” administrativas sejam de fato executadas (Saul; Silva, 2011), adotando assim a política da meritocracia, tratando a educação como mercadoria e não como direito.

Evidentemente que uma educação balizada pelo currículo tradicional não é de todo condenável, mas há consequências pouco ou nada humanizadoras que devem ser profundamente compreendidas e contestadas. Ao se pautar em aulas transmissivas e conteudistas essa prática se nega ao diálogo e a uma educação politizada, corroborando com a formação de sujeitos adaptados ao sistema de classes, negando, portanto a emancipação humana tão prometida pela simples apreensão do conhecimento científico. Essa prática educativa que tem sua dimensão axiológica e ética ofuscada pelo pragmatismo da educação tradicional deve ser profundamente refletida e rediscutida por teóricos e educadores que estejam interessados em uma educação comprometida com princípios democráticos e participativos.

Assim, diante dos limites do currículo tradicional que há décadas vêm sendo denunciados, bem como as consequências sociais de sua não-contestação, mostra-se necessário conduzir a discussão curricular para o terreno axiológico, sendo esta a principal pretensão desse trabalho. Tal discussão pode configurar-se minimamente como um passo em direção à construção de estruturas educacionais de resistência e rumo a uma práxis sociológica e educativa contrária à reprodução.

Nesse contexto, um currículo balizado pela perspectiva crítica se configura como “uma luta coletiva pela alteração e melhoria qualitativa das bases em que a vida é vivida” (GIROUX, 1983, p. 13), uma vez que se apresenta como um processo dialógico, emancipatório e, sobretudo, ético, sendo sobre estas bases que uma prática curricular humanizadora deve se alicerçar.

2.2 A ética como ancoragem da prática educacional emancipatória

No cenário da educação básica atual, pode-se dizer que a abordagem da ética tem se dado essencialmente de duas maneiras: uma que se pode chamar de convencional – na qual a ética seria uma temática a ser abordada ou um pano de fundo no contexto escolar – e outra que se pode denominar de crítica, ou ainda autocrítica, na qual a ética é tomada como um princípio de conduta por parte do educador que não vê outra forma de atuar se não para e pela emancipação¹⁰ dos homens. Homens estes que, numa sociedade historicamente construída sobre as pilastras da desigualdade, deixaram de serem sujeitos do atual sistema-mundo globalizado para serem sujeitados a ele (DUSSEL, 2007).

Na maneira tradicional de se abordar a ética na educação, é possível notar que ela é trazida como um dos conteúdos que podem ser trabalhados em uma determinada disciplina ou como uma temática de fundo a ser relacionado com os conteúdos das diferentes áreas, isto é, como um “tema transversal” sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que “ela diz respeito a todas as atividades humanas” e por isso deve ser contemplada

¹⁰ O termo *emancipação* é especialmente empregado na literatura das Ciências Sociais e teve seu significado adequado a cada momento histórico. Para os Iluministas, o termo se referia ao estado de liberdade que a humanidade poderia atingir através da razão, pois o homem “ao livrar-se da ignorância dos mitos seria um ser autônomo”, que pensa por conta própria e, “como consequência viveria numa sociedade mais livre” (DECKER, 2010, p. 33). Já Karl Marx em sua crítica à sociedade burguesa, explicou que a emancipação humana deve ser o projeto das classes proletárias na busca pela extinção das relações de exploração e instituição da igualdade econômica-social entre os homens (SOUZA; DOMINGUES, 2010). Para Theodor Adorno, filósofo de inspiração marxista, o termo emancipação foi empregado como sinônimo de conscientização dos sujeitos para evitar o retrocesso da humanidade à barbárie assistida durante o nazismo (ADORNO, 1995). Na mesma direção, Paulo Freire empregou o termo ao defender a Educação como Prática da Liberdade, através da qual educador e educando se tornam sujeitos históricos em emancipação ao buscarem a transformação da realidade marcada pela desigualdade social (FREIRE, 1987). Assim, emancipação se refere ao estado que um indivíduo ou grupo social atinge ao se libertar de uma situação de opressão à qual estava sujeitado.

em todas as áreas do conhecimento e não configurar um aprendizado à parte delas (BRASIL, 1997).

Na educação superior a ética é tomada como o cerne ou fecho crítico dos Comitês aos quais os trabalhos acadêmicos são submetidos e inúmeros congressos são destinados às relações entre a ética e as diferentes esferas do conhecimento ou disciplinas (TAILLE, et al, 2004). Assim, a ética na educação foi sendo circunscrita como uma ferramenta a ser desfrutada pelos profissionais da área, ou ainda ficando restrita a um campo de estudo, uma área da filosofia que sujeitos específicos se interessam e se dedicam a conhecer, analisar e relacionar com as diversas áreas de atuação humana, o que é notoriamente necessário e essencial para a reflexão das práticas diárias, que se tornam habituais e, portanto, históricas (LASTÓRIA, 2003). Mas, tão indispensável quanto seu estudo e aprofundamento, é o questionamento acerca de sua restrição ao espaço acadêmico ou ao simples *relacionar* com essa ou aquela tarefa, afastado-a do elenco de princípios que deveriam ser inerentes a toda e qualquer práxis humana, entre elas, a práxis educativa.

Formalmente, a ética é reconhecida como uma área do conhecimento filosófico que se destina ao estudo da conduta humana, em especial, as condutas que geram consequências para os sujeitos imediatamente alcançados por elas e assim, “diferentemente da moral, a ética está mais preocupada (...) em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las” (JAPIASSÚ E MARCONDES 2001, p.69). Assim, a ética está longe de ser um código de normas, e próxima de ser um resultado reflexivo acerca do que é o bom, o decente, o honroso nas relações intersubjetivas e o porquê de assim ser.

Enquanto a moral tem um caráter normativo, prescritivo, e valorativo específico de uma determinada sociedade ou cultura para a resolução de problemas práticos, a ética é a reflexão sobre o que há de comum nos comportamentos ditos moralmente corretos, ou a justificativa para tais, como defende Vázquez (2011, p. 17 e 18):

Será inútil recorrer à ética com a esperança de encontrar nela uma norma de ação para cada situação concreta. A ética poderá dizer-lhe, em geral, [...] em que consiste o fim – o bom – visado pelo comportamento moral. [...] O problema da essência do ato moral envia a outro problema importantíssimo: o da responsabilidade. É possível falar em comportamento moral somente quando o sujeito que assim se comporta é responsável pelos seus atos o que envolve o pressuposto de que pôde escolher entre duas ou mais alternativas [de conduta]. Seu objeto de estudo é: os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos ou a sociedade em seu conjunto.

Assim, discussões sobre um comportamento ético, isto é, um comportamento reflexivo sobre as consequências de uma determinada ação, envolvem, sobretudo, duas premissas: o caráter coletivo/social do homem e a sua liberdade de escolha, de decisão, de julgamento (VALLS, 1994).

No que tange a primeira premissa, é possível inferir que a necessidade do homem de pautar seu comportamento por normas apropriadas surge no momento em que ele se estabelece como ser social e se compreende como tal. É na consciência da necessidade da presença do outro que o homem se faz humano e socialmente adaptado, passando a construir e assimilar, com a coletividade, um padrão de conduta que regule as relações dos indivíduos entre si – de acordo com seu tempo histórico. Isto é, a origem da moral está intrinsecamente associada à natureza social do homem que, por sua vez, reflete sua histórica luta pela garantia e manutenção de sua existência. E nesse contexto, os atos ditos morais e a conduta ética passa ter a “finalidade de assegurar a concordância do comportamento de cada um com os interesses coletivos” (VÁZQUEZ, 2011, p. 40).

Na mesma linha, Casalli (2007) corrobora afirmando que por ser oriunda da expressão *êthos* – palavra grega utilizada para designar a toca animal ou, por derivação, a *morada humana* – o termo *ética* remete ao modo como a vida humana se faz, se realiza, se constrói no tempo, no espaço e, sobretudo no convívio com outros seres humanos. Portanto, por ser uma vida não apenas vivida, mas principalmente, convivida, é preciso uma forma de conduta que não empobreça as relações e que torne possível, confortável e próspera essa convivência; isto é, humanizada. E esse terreno de luta, convivência e cooperação torna-se fértil a valores que visem preservar os interesses vitais da coletividade.

Evidentemente, deve-se pressupor que a forma de regular as relações sociais variam de acordo com cada sociedade e cultura e, portanto, o comportamento considerado moralmente válido nesses diferentes grupos sociais, também está sujeito a variações culturais, sociais e temporais. Assim, os efeitos de uma ação passam por um crivo de aceitação ou repudia de acordo com cada diversidade de moral – valores, princípios e normas (VÁZQUEZ, 2011).

Em suma, a moral surge quando o homem se vê membro de uma coletividade, o que exige consciência das relações que ali se estabelecem e das normas prescritas que as orientam, normas estas que “dão o contorno do que é considerado o bom, o reto, o justo” nessa ou naquela cultura, normas, portanto, variáveis de coletivo para coletivo que constrói sua proposta ética ou “sistema de eticidade” (CASALI, 2007, p. 78).

No entanto, a longevidade desse padrão de conduta e regras pré-acordadas entre os indivíduos de determinado grupo social apenas será garantida caso seja legitimado, justificado ou fundamentado. E de acordo com Casali (2007), essa fundamentação pode se dar sobre critérios culturais, individuais ou universais que se apresentam como “âmbitos de referência e de validação”. Todos esses parâmetros são adotados, em maior ou menor medida, pelas diferentes culturas para justificar seus sistemas de eticidade, mas cada um deles se mostra insuficiente e podem ser refutados ao serem submetidos a dois critérios fundamentais: a garantia da realização da vida sob toda e qualquer circunstância e o princípio da alteridade (DUSSEL, 2007).

O princípio exclusivo da culturalidade, por exemplo, pode resultar em etnocentrismo, nacionalismo (...). Nessa circunstância a ética (...) revela uma de suas limitações: não basta lealdade, fidelidade se elas estiverem a serviço de um grupo em detrimento de outro. O princípio exclusivo da individualidade também não resiste à crítica (...), pois não existe qualquer ação individual que seja exclusivamente de origem e de consequências individuais. Nem mesmo o suicídio. O princípio da universalidade é o mais sedutor. (...) Tudo que for universalmente válido poderia ser obrigatório para toda e qualquer cultura, todo e qualquer indivíduo. O universal é universal exatamente por essa possibilidade, mas (...) o universal não tem validade unívoca (...). Cada cultura e cada indivíduo realizam o valor universal intrínseco da vida humana (dignidade, liberdade, inalienabilidade...) de modo próprio (CASALI, 2007, p. 79, grifos meus).

Assim, os padrões éticos construídos pelos grupos sociais não são universais e nem eternos, mas situados no tempo, espaço e contexto cultural e social onde nascem e por este motivo não podem se estender para todas as culturas. No entanto, há uma ética unívoca que pode resistir à crítica do relativismo: aquela que preza por uma forma de conduta que preserve a vida humana e as exigências para seu desenvolvimento e que assuma a responsabilidade pela prosperidade da vida alheia.

Somente esses dois critérios poderiam garantir a uma ética sua verdadeira universalidade, pois o primeiro garante a preservação da vida – criada naturalmente sem a gerência humana – e o segundo preserva a consciência de que a existência do *outro* se faz necessária, pois sem ele tampouco o *eu* existe e se faz. Ambos os critérios foram criticamente engendrados pelo filósofo argentino Enrique Dussel (1934) na edificação de uma Ética da Libertação a partir da realidade sofrida da América Latina diante do julgo e dominação europeia, estendendo sua crítica ao atual sistema-mundo que, em processo de globalização, exclui a maioria da humanidade (DUSSEL, 2007). Devido à pretensão de universalidade desses critérios, a seção subsequente será dedicada a eles de modo a elucidar sua notável importância para reflexões de cunho axiológico.

Todavia, independente do detalhamento desses âmbitos específicos para um sistema de eticidade dusseliano com pretensão universal, sabe-se que assim como os demais, sua intencionalidade latente é estabelecer ou definir o que é o bom, o reto, o justo quando se trata da conduta humana. Vázquez (2011, p. 172) chegou a algumas conclusões a respeito da natureza do *bom* enquanto valor atribuído a um ato humano moralmente positivo a serviço de um determinado fim – portanto, responsável por esse fim.

Segundo o autor, o *bom* não é único para todas as sociedades – tampouco a moral (normativa) e a ética (reflexiva) o são – além de variar historicamente, mas seu conteúdo concreto só é moralmente positivo numa apropriada relação do indivíduo e da comunidade. E ao analisar o conteúdo do *bom* no plano da teoria ética, encontrou sua natureza ancorada em algumas concepções¹¹ como felicidade, prazer, boa vontade ou utilidade, no entanto, cada um desses conteúdos acerca do que é o bom, o honroso, o decente, se declina às mais diversas críticas, sendo a principal delas a subjetividade extrema, declinando-os à armadilha do egoísmo – seja individual ou coletivo.

Diante disso, o autor chegou à seguinte conclusão: a definição do que é o *bom* está numa peculiar relação entre os interesses particulares e coletivos e essa relação apesar de necessária, não significa que tenha se desenrolado historicamente de forma adequada no que tange a verdadeira esfera do bom. Isto é:

“o bom acarreta a necessidade de superar os interesses limitados e egoístas do indivíduo e de tomar em consideração os interesses dos demais (...). A felicidade de certos indivíduos ou de um grupo social, que somente se pode alcançar à custa da infelicidade dos outros – de sua dor, de sua miséria, de sua exploração ou opressão – é hoje profundamente imoral. Se o conteúdo do bom é a criação, esta (...) será também imoral se faz crescer as desgraças dos outros. Finalmente, se a luta, o hedonismo e o sacrifício fazem parte do comportamento moral positivo, isso só ocorre na medida em que sevem a um interesse comum: a emancipação de um povo ou de toda a humanidade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 172 e 173).

¹¹ Segundo o autor, os homens possuem uma aspiração comum: o alcance do ato moral ou da realização do bom. Assim, é preciso saber em que consiste o conteúdo ou a natureza do *bom* para planejar como agir de forma moralmente positiva, mas sempre se lembrando de que a ideia de bom (e mau) “mudam historicamente (...) e essas mudanças se refletem sob a forma de novos conceitos nas doutrinas éticas” (VÁZQUEZ, 2011, p. 157). Aristóteles, ao refletir sobre um bem ou finalidade suprema a ser alcançada em última instância por todos os homens chegou na *felicidade* (*eudaimonia*, em grego) como resposta. Já na filosofia hedonista, o *prazer* seria o supremo bem da vida humana. Para o formalismo Kantiano, a *boa vontade* dos sujeitos é tomada como a única virtude ou critério do que é o bom sem restrição, uma vez que se traduz como o agir pelo dever. E para o utilitarismo ou altruísmo ético de Jeremy Bentham e John Stuart Mill, se um ato é benéfico em suas consequências para o maior número de homens possível, este será útil e, por conseguinte, bom (VÁZQUEZ, 2011, p. 153 a 171). Eis, portanto, a relativização do conceito de bom visado por todo ato moral.

Nesse sentido, o autor prossegue em sua conclusão situando a definição do bom em três planos: a *superação do egoísmo individualista*, isto é, o bom não deve ser bom apenas para mim, mas para todos (atentando-se para a possibilidade de, nesse caso, o egoísmo individual ser ampliado para um grupo de indivíduos em vez de superado, tornando-se assim um egoísmo coletivo). O bom se revela ainda na *ressignificação das ações do indivíduo*, ao se trabalhar não por motivos particulares, mas para prestar um serviço à comunidade, ao coletivo, devolvendo à moral o seu caráter social. Nesse caso, o autor esclarece que estando a ciência e o trabalho à serviço da produção comercial e de capital, por exemplo, eles estão servindo interesses particulares, perdendo assim seu caráter bom e moral. E o terceiro plano de definição seria a *contribuição do indivíduo para transformar* – com seu estudo, trabalho ou ação – as condições sociais através das quais a infelicidade da maioria se realiza.

Assim, uma vez definido o que é o bom, o justo, o decente em termos de ações que geram consequências a uma coletividade, os sujeitos, os grupos sociais, as comunidades e seus sistemas de eticidade, podem então adotar uma determinada conduta ao se depararem com problemas morais práticos. E nesse momento, manifesta-se a segunda premissa intrínseca a reflexões sobre um comportamento ético: a liberdade de escolha e de decisão do homem.

Ainda que socialmente determinada, em maior ou menor medida, qualquer ação humana trata-se, sobretudo, de uma escolha e pode ser eticamente julgada de acordo com as causas (condições concretas nas quais ela se realiza) ou de acordo com as consequências; mas de uma forma ou de outra envolve uma responsabilidade moral por parte do agente. Cortella (2014)¹² exemplifica isso ao afirmar que qualquer massacre – seja cultural, social, econômico ou religioso – tem por traz pessoas que foram capazes de escolher não fazê-lo. Na mesma direção, Vázquez (2011, p. 118) afirma que “a responsabilidade moral pressupõe que o agente aja como consequência da decisão de agir quando poderia ter agido de outra maneira”.

Todavia, não se pode negar que pode haver certo nível de determinismo social nas decisões práticas dos homens e por este motivo não se pode falar em escolhas fora do contexto social e histórico em que elas se dão. Assim, é necessário duas condições fundamentais para que se possa responsabilizar os sujeitos por seus atos: a *consciência* ou o

¹² Afirmação presente em discurso proferido na palestra de reinauguração do Colégio Técnico da Unicamp (Cotuca), ocorrida em Julho de 2014 na cidade de Campinas-SP. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=D72HgMmuymI>

conhecimento sobre as causas e consequências de sua ação e a *liberdade* para agir de acordo com essa consciência (ausência de coação). Isto é, se em determinada circunstância um sujeito ignora o que tem obrigação de conhecer (se exime da responsabilidade da análise das consequências) e tem mais de uma possibilidade de ação, ele pode ser responsabilizado eticamente pelo resultado de seus atos morais, visto que eles “dependem de condições e circunstâncias que não escapam totalmente ao nosso controle” e a depender de suas decisões, o sujeito “evidencia seu nível de consciência de classe” e seu nível de emancipação, de liberdade. (VÁZQUEZ, 2011, p. 124).

Portanto, as circunstâncias disponibilizam certas possibilidades de ação e a sociedade oferece certas pautas de comportamento: quanto mais consciente for o sujeito acerca da necessidade de sua ação, e quanto mais transformadora for esta ação e benéfica a um coletivo, mais próximo da liberdade, da emancipação e da ética ele está.

A partir da reflexão desenvolvida até aqui, é possível extrair algumas conclusões acerca do que vem a ser a ética, mas sem a pretensão de esgotar a amplitude de suas definições. Antes de ser definida como área da filosofia, ou como estrutura normativa, a ética é, sobretudo, além de produto humano, um fenômeno histórico e social (CASALI, 2007) criado por grupos sociais a partir de uma necessidade coletiva pela ordem e segurança das sociedades em formação. Assim, só se pode falar em ética quando se fala de comportamento humano, tendo em vista que essa espécie talvez seja a única capaz de compreender racionalmente que deve sacrificar seus instintos em favor da segurança e do bem comum, conferindo às relações sociais valores que assegurem a cooperação.

Depois de situar a ética no movimento histórico-social onde também estão os demais produtos epistemológicos da humanidade, é preciso compreender que, por visar, sobretudo, uma apropriada relação entre indivíduo-indivíduo e entre indivíduo-coletividade, a ética trata-se de uma reflexão acerca de um padrão de conduta humana que tenha por finalidade última a decência e a justiça. De acordo com Cabanas (1996 apud Menin 2002) é a ética que nos permite buscar critérios para definirmos o que é ser bom, correto, decente, fornecendo explicações ou fundamentações para o senso de dever moral. Mas como visto, à questão do que é o *bom* podem ser dadas respostas diversas baseadas em diferentes posições filosóficas, relativizando assim o conteúdo do *bom* e as normas morais que desse conteúdo derivam. Assim, uma ética válida e resistente à crítica do relativismo deve estar fundamentada sobre valores pretensiosamente universais como a alteridade, a preservação e desenvolvimento da vida humana e a transformação de situações de injustiça social (CASALI, 2007).

Além de envolver o caráter social do homem, por fim, questões éticas perpassam ainda sua capacidade de escolha entre duas ou mais possibilidade de ação, o que pressupõe uma responsabilidade pelo que se propôs a realizar. No entanto, o sujeito agente não está isolado histórico, social e culturalmente, o que significa dizer que pode haver certo grau de determinismo social na ação, ficando a liberdade de escolha nesse caso, comprometida. Diante disso, em sua obra, Vázquez (2011) adverte ser preciso analisar as condições concretas nas quais um determinado ato se realizará, bem como a necessidade de uma escolha e a partir daí inferir as consequências. Isto é, a liberdade de escolha implica uma ação baseada na compreensão da necessidade causal.

Ao importar toda essa discussão para o campo educacional, é possível admitir que as escolhas do educador, uma vez embebida em intenções políticas, culminam em uma série de implicações sociais. Com o advento dos estudos sobre o currículo escolar, especialmente as *teorias críticas do currículo* na década de 1960 como já supracitado, fica claro que a atividade pedagógica pouco tem de desinteressada na relação existente entre a formação dos sujeitos e a transformação ou manutenção da forma como a sociedade está organizada (SILVA, T. T., 2010). A escolha de determinados conteúdos, a forma como são ministrados, a disseminação de valores pertencentes à classe média, impondo uma cultura alheia às classes menos favorecidas, são alguns dos artifícios dos quais a escola se apropria para tornar os sujeitos ali em formação em “[...] membros disciplinados de um sistema que oprime” (DUSSEL, 2007, p. 440). Assim, a educação não se trata de uma atividade neutra com interesses formativos exclusivamente cognitivos, mas visa também a formação política ou apolítica dos sujeitos.

Nesse contexto, o campo educacional emerge como o cenário onde as consequências de uma escolha político-pedagógica devem ser muito bem discutidas na formação de professores e ponderadas tanto pelos teóricos do currículo escolar quanto pelos educadores que o concretizam na prática docente. A literatura das Ciências Sociais e especificamente da Filosofia e Sociologia da Educação está repleta de autores que já discorreram a respeito das implicações sociais que uma educação tradicionalmente arquitetada pode desencadear. Como já citado, Pierre Bourdieu, por exemplo, foi um dos filósofos do chamado movimento “crítico-reprodutivista”, que delatou a escola como um dos mecanismos sociais e políticos que contribui para a conservação da ordem social classista, demonstrando como cultura, poder e ensino estão articulados para a reprodução e manutenção da forma como a sociedade está organizada.

Ora, se a escolha de um sujeito deve se dar perante a análise das condições concretas em que sua ação se realizará e perante a necessidade dessa ação, então é frente um exame crítico da realidade desigualmente desenvolvida que o ato educativo deve se consolidar e jamais ser indiferente a ela. Assim, a qualidade ética da ação do educador deve ser avaliada não apenas por critérios pedagógicos e cognitivos, mas, sobretudo, por critérios como a formação crítica e humanizada dos sujeitos para que possam ter ferramentas de resistência à realidade opressora historicamente construída. Ao se abster desse tipo de análise prévia, o educador pode ser eticamente responsabilizado por ignorar aquilo que tinha obrigação de conhecer e intervir.

Nesse contexto, a ética da responsabilidade centrada na vida humana e em seu pleno desenvolvimento é um imperativo e a educação está totalmente envolvida nisso, uma vez que ela pode levar à conscientização e à emancipação das classes, desde que a perspectiva pedagógica adotada pelo educador considere a transformação da realidade injusta e desigual o desfecho fundamental do processo educativo. Se a educação e seus profissionais descuidaram dessa luta até aqui, os docentes em formação podem mostrar o caminho reto a uma educação humanizadora e de respeito à dignidade humana, algo inseparável à construção de outra realidade. Assim, cabe salientar que a formação de professores exerce um papel fundamental na identificação, discussão e análise das diferentes proposições pedagógicas atualmente defendidas na Educação, a fim de que os docentes em formação façam suas escolhas pedagógicas politicamente conscientes de suas implicações sociais e éticas.

Em suma, uma postura ética envolve escolhas, opções, decisões e responsabilidade moral, que por sua vez, dentro do cenário educativo, exigem um posicionamento político por parte dos educadores e demais atores escolares, além de uma fundamentação ético-crítica do currículo escolar. Assim, como bem afirmam Saul & Silva (2012, p.08), “não há como educar sem fazer opção por intervenções e valores e, em decorrência, assumir preceitos éticos que estão imbricados nas teorias e práticas curriculares”.

Nesse sentido, a Teoria Crítica Frankfurtiana, sobretudo as contribuições de Theodor Adorno podem desempenhar um papel essencial na fundamentação de uma prática curricular ética, na medida em que persegue formas democráticas e participativas de vida social, o que pressupõe indivíduos e sociedade emancipados. Isto é, uma proposta educacional fundamentada numa ética humanizada, pressupõe não só uma opção ético-política do educador curricularista, mas, sobretudo princípios emancipatórios que visem, de fato, a superação da alienação imposta pela lógica econômica, social, política e mesmo educacional.

De acordo com o teórico-crítico Adorno (1995), ao se enquadrarem cegamente, sem criticidade no coletivo social e nas exigências produtivas do sistema econômico vigente, as pessoas se tornam objetos e se anulam enquanto sujeitos. Isso inclui tanto educadores que, ao se submeterem a uma prática mecanizada, rendida à técnica e distanciada de um processo reflexivo e autocrítico são instrumentalizados; quanto educandos, que ao serem alvos dessa ação também são convertidos em objetos, na medida em que lhes é negado o exercício de sua autonomia e capacidade criativa, cognitiva, intelectual e política.

Para ir na contramão desse processo de ensino operacionalizado e operacionalizante, Adorno adverte que aqueles interessados na emancipação da sociedade em prol de uma realidade mais justa e harmoniosa, devem se empenhar numa educação com qualidade social e política (ADORNO, 1995). Isto significa posicionar a emancipação como finalidade de todo processo educativo que vise verdadeiramente educar os sujeitos para o pleno exercício de sua cidadania política, econômica, cultural e social, o que requer implementar uma educação contrária à heteronímia, à alienação e ao individualismo impostos pela lógica do sistema econômico. Portanto, a educação para a emancipação é um processo, um vir a ser, que carece de uma predisposição individual e coletiva por parte dos agentes educativos, o que exigirá que pensem acerca do que fazem e reflitam acerca de si mesmos (ADORNO, 1995).

Somente construindo coletivamente, no contexto educacional, os pressupostos indispensáveis à crítica e à resistência às formas de dominação, manipulação e exploração existentes na realidade social é que as novas gerações dos seguimentos sociais menos favorecidos terão a possibilidade de uma forma de existência menos penosa e mais igualitária, configurando assim uma educação com qualidade social. Eis a urgência de uma educação, como defende Adorno, contra a barbárie e que reconstrua o processo de formação cultural e política dos sujeitos.

Já que o mesmo processo produtivo que constitui a forma de existência e sobrevivência dos homens é o mesmo que impõe a barbárie da desigualdade, do desemprego, da marginalidade e da fome, então é sobre esse processo que o educador com pretensões ético-políticas deve edificar sua prática, levando os sujeitos em formação a refletir (e agir) sobre as mazelas desse processo criativo e reprodutivo de opressão. Adorno (1995) afirma que a educação não é necessariamente um fator de emancipação, o que embute no processo educativo sua necessidade de crítica permanente, uma vez que ela pode contribuir para a transformação ou manutenção social.

Assim, uma abordagem ética e crítica da educação pressupõe mais um princípio fundamental além da emancipação enquanto sua finalidade última: o diálogo. Somente ouvindo o que os sujeitos têm a dizer sobre a realidade que os cerca e a significação a ela atribuída é que o processo educativo se constrói sobre pilastras éticas e emancipatórias. Não há como construir uma geração de emancipados através da imposição de valores e significados alheios ao seu processo de formação cultural.

Ao propor uma educação progressista voltada para o oprimido, reconhecendo nele o sujeito do processo de construção do conhecimento e concebendo o currículo como processo humanizador, os pressupostos pedagógicos dialógicos e dialéticos de Paulo Freire, que superam a perspectiva positivista, contribuem com a educação ética, crítica e emancipatória aqui defendida.

Para se opor à utilização da esfera educacional como legitimadora da superioridade e hegemonia da classe dominante opressora, Freire conduz sua perspectiva educacional para o terreno dialógico, ofertando voz aos sujeitos que tiveram suas significações e formação cultural historicamente ignorados. Dessa forma, o adestramento para a aceitação passiva das mazelas oriundas do sistema econômico vigente, é quebrado através do estímulo à dúvida, à problematização das situações de opressão e injustiça e às inquietações políticas e sociais.

A reverência ao conhecimento científico é deslocada para um momento pedagógico adequado em que sua consulta será necessária para desmistificar as contradições sociais, e as situações de sofrimento e opressão vivenciadas pelos sujeitos tomam o posto central nessa perspectiva educacional. Ao se comprometer com a formação crítica da comunidade e não exclusivamente com a ciência ou com as avaliações externas, conferindo sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem, o educador fundamentado nessa pedagogia libertadora se faz ético e sua prática se faz emancipada e emancipatória, por quebrar o que Freire (1981) chamou de *cultura do silêncio*¹³.

Diante do exposto até aqui, pode-se dizer que a *ética* dusseliana na qualidade de princípio norteador das ações humanas, o pensamento pedagógico de Freire e sua menção ao *diálogo* enquanto pressuposto epistemológico, bem como a *emancipação* em Adorno como

¹³ A cultura do silêncio é típica de uma sociedade educada para a prática antidialógica e para o abandono de sua ação política. Segundo Freire, “pode ser compreendida como a imobilidade introjetada no inconsciente coletivo, que direciona para uma consciência servil, submissa, dominada, oprimida, que não transforma a realidade (...) é característica de uma sociedade que nega a comunicação, o diálogo, a expressão do mundo” (DEMARTINI, 2014. In: LIMA, 2014, p. 200).

designo de uma educação com qualidade política e social podem se articular para que a educação assuma sua função crítica, devolvendo à razão e ao conhecimento científico sua propriedade esclarecedora e libertadora.

Esse recorte envolve pensadores que podem não estar sobre o mesmo contexto histórico e social, mas certamente se encontram sobre o mesmo referencial teórico metodológico marxista de interpretação da realidade. Por este motivo, argumentar-se-á a favor de uma possível integração entre essas teorias com a intenção de convergir para a construção de uma fundamentação crítica para um currículo com qualidade social e, portanto, ética. Assim, faz-se necessário o retorno e aprofundamento às categorias ou dimensões teórico-filosóficas identificadas em Dussel, Adorno e Freire a fim de elucidar como, respectivamente, *Ética*, *Emancipação* e *Diálogo* podem alicerçar um currículo ético e crítico. Eis o intento do capítulo subsequente.

3. PRINCÍPIOS E DIRETRIZES ÉTICO-CRÍTICAS PARA A PRÁTICA CURRICULAR

Para caracterizar a qualidade ética do currículo escolar é preciso identificar alguns parâmetros ou categorias de análise indispensáveis a um currículo ético-crítico aqui defendido. Assim, partindo-se do pressuposto que para se realizar uma educação ética, é preciso de referências para isso, este capítulo tem por objetivo investir na construção de fundamentações críticas para uma prática curricular humanizadora, na qual a *ética* do filósofo Enrique Dussel pode ser tomada como o referencial axiológico, a *emancipação* anunciada pelo frankfurtiano Theodor Adorno como finalidade educacional e o conceito de *diálogo* do educador Paulo Freire como pressuposto epistemológico. Dessa forma, os conceitos sistematizados por esses autores, além de serem tomados como referenciais teórico-metodológicos da presente pesquisa, subsidiaram ainda a análise dos dados.

3.1 Princípios ético-críticos dusselianos como referencial axiológico

Tendo em vista que todo processo de formação humana se ancora em princípios filosóficos e axiológicos, o trabalho teórico desenvolvido por Enrique Dussel (1934) se evidencia como um referencial ímpar para a esfera educacional atual, que parece precisar não só de um paradigma pedagógico, como tantos já delineados, mas sim ético-político que possa subsidiar o desenvolvimento de ações educativas comprometidas com valores humanizadores. As elucidações éticas do autor, não visam solucionar os problemas inerentes aos hábitos e ao estilo de pensamento compartilhado pelos professores, mas certamente colocam-se como contribuições para uma reflexão crítica de suas práticas pedagógicas, levando em consideração o quanto uma teoria pode intervir na realidade quando fundida à prática.

Para delinear a ética dusseliana e defender sua coerência e universalidade frente a tantos sistemas éticos historicamente construídos pelos grupos sociais – além da tarefa temerária de encontrar o ponto de intersecção dessa ética com a educação – é preciso

situá-la onde o autor a concebeu: numa profunda e consolidada crítica às negatividades do sistema-mundo globalizado que à medida que se constrói exclui a maioria da humanidade. Tal crítica tem raízes numa análise e conseqüente desaprovação da condição de submissão da cultura latino-americana frente à hegemonia da cultura e filosofia europeia.

Assim, para compreender o que significa trazer a ética de Dussel para o contexto curricular, é necessário identificar em sua Filosofia da Libertação (DUSSEL, 2007) a quem ela está voltada e com qual objetivo político.

Ao analisar a América Latina e sua cultura abafada por seus colonizadores europeus, Dussel observou que a filosofia clássica por anos imposta aos latinos, continha elementos opressores, gerando uma ausência de identidade entre o continente e a filosofia que possui fundamentos ontológicos, centralizando o ser europeu como uma única forma de existência. Assim, a filosofia clássica está impregnada por padrões criados sob a ótica e cultura europeia, tomando os povos das demais civilizações como bárbaros ou primitivos, já que por não serem europeus configuram-se como um *não-ser*, ou ainda, como objeto a serviço do ser (europeu). Assim, a autenticidade cultural Latino-Americana foi negada historicamente constituindo um cenário de opressão, fruto da imposição de uma cultura alheia como a ideal. Ao analisar as relações entre conquistadores e conquistados, nota-se a valorização de uma cultura em detrimento de outra, a indiferença para com as significações construídas, a negação do “outro” e, em última análise, a inexistência da ética enquanto princípio.

Inserido num tempo de exploração humana e uso abusivo dos recursos naturais visando a acumulação de bens, e num local marcado por essas ações como a América Latina, Dussel vem defender o desenvolvimento de uma filosofia para e pelo seu continente de origem, partindo do pressuposto que a América Latina permanece, desde a colonização, à sombra da Europa que “mantém uma relação de domínio político-econômico e de segregação sociocultural” com os latinos (OLIVEIRA, 2014) que tem se perpetuado na sociedade contemporânea capitalista ou “modernidade”.

A cultura, a língua, o modo de ser e de viver latino foi violentamente renegado, ignorado e redefinido pelo domínio colonial e assim permanece através das recolonizações pelas quais o continente passa nesta era globalizada. Isto é, enquanto o sistema capitalista constrói um mundo globalizado via revoluções tecnológicas, simultaneamente, produz a exclusão de uma maioria que apenas integra esse sistema como contribuinte instrumental. Há uma grande massa que apenas fornece mão-de-obra para o (bom) funcionamento do sistema e quase nada usufrui dos produtos gerados, cabendo-lhe apenas o trabalho repetitivo para

manter a engrenagem do sistema econômico, sendo incapaz de exercer sua cidadania e sua vida humana (OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2004).

Diante desse cenário, o autor defende a instituição de uma nova ordem em que seja possível a inclusão do pobre renegado pelas classes elitistas, do negro por anos visto como mera mão-de-obra braçal, do assalariado submisso ao sistema capitalista, da mulher submissa à sociedade machista e da criança subestimada pedagogicamente, a partir de bases próprias do pensamento latino, visando uma ruptura com o modelo conhecido (eurocêntrico) e a criação de uma nova realidade (autêntica). Para o aperfeiçoamento dessa ruptura, seu discurso é dirigido para o terreno da ética em favor dos excluídos, num sentido libertador, sempre fazendo referência a reconhecer o “outro” como pessoa e não como função (GONZÁLEZ, 2007) dentro de um sistema político, filosófico e econômico.

É justamente a insatisfação para com a realidade construída e vivida (que levou Enrique Dussel a elaborar uma filosofia) que deve ser a força motriz para seu processo de transformação. E por se tratar de um processo formativo de novos seres - portanto de novas gerações - a educação se constitui como um alvo de construção de uma ética crítica e de uma filosofia autêntica que subsidiarão as práticas pedagógicas transformadoras.

Já se é sabido exatamente quais foram os sucessos e os insucessos da história e é função da educação não reproduzir o insucesso, não reproduzir a discriminação, a segregação e a injustiça social e propiciar o ambiente adequado para formas de resistência, sendo uma prática pedagógica ética e crítica um possível caminho para a transformação social.

Assim como a sociedade capitalista se construiu pela história, é pela história que a revolução se dará. Isto é, se a realidade injusta a qual estão submetidas muitas vidas humanas, devido à forma como a sociedade se encontra economicamente organizada, foi historicamente construída é, historicamente, portanto que ela pode ser transformada, sendo a educação o meio pelo qual isso pode se iniciar.

Através de uma prática docente ética, que considere as mazelas da realidade, a filosofia dusseliana pode ser deslocada do patamar intelectual e se tornar viva entre os sujeitos. Em sua obra é possível ver esperanças acima de qualquer pessimismo ou repressão causada pelos mecanismos vigentes e pode ser tomada como embasamento teórico-prático necessário para a fundamentação de culturas, economias, ciências sociais e políticas autenticamente latino-americanas.

Dussel parte do raciocínio que se a América Latina se compreender como tão autêntica e legítima quanto a Europa, poderá romper com a relação de domínio político, econômico e cultural (OLIVEIRA, 2014) e um dos caminhos para isso é a edificação de uma filosofia autóctone. Somente a partir de um pensar próprio, natural do continente, proveniente das raças que ali sempre habitaram, e tendo suas raízes numa ética pela alteridade que naturalmente banha a cultura latina, será possível a denúncia de uma dominação histórica desumana, mas que se configura como força propulsora para uma revolução inicialmente filosófica, mas que pode - através da educação e dos movimentos sociais - se concretizar na práxis diária, tornando-se uma revolução política.

A essa filosofia importa compreender os valores, a religiosidade, a sabedoria dos distintos povos que tecem nosso ser [...]. Apesar de os europeus terem dominado este continente [...] trata-se de reconhecer que esse domínio não se realizou de modo absoluto. [...] Na dimensão histórica, a Filosofia da Libertação visa resgatar o profundo sentido das culturas afro-latinoamericanas que se gestaram ao longo de muitos séculos. Não significa estudar o “folclore” [...] mas demonstrar como os índios e negros nos trouxeram uma civilização e formaram povos com valores. Ao contar a história do massacre desse povo [...] encontraremos nossa ancestralidade cultural, que é parte de nossa identidade de hoje e daí tiraremos os motivos da luta que devemos empreender para nos libertar de novos colonizadores (Oliveira 2014, p 05).

Assim, o propósito central da Filosofia dusseliana é libertar a América Latina filosófica e politicamente através de alguns caminhos: inicialmente reformulando a história, filosofando sobre ela e descentralizando a Europa e sua cultura, dando-nos uma nova ótica ao posicionar a América Latina no início da história e não no final, como triunfo europeu. E ainda, denunciar “mecanismos de dominação e exploração que normalmente nos passam despercebidos no cotidiano” (MATOS, 2008, p. 29) a fim de nos precavermos contra os atuais colonizadores presentes na lógica do mercado. A libertação filosófica e política fornecem elementos teórico-práticos aos indivíduos para que compreendam seu papel na vida social, encorajando-os a uma nova ordem.

Segundo Dussel, o indivíduo humano é naturalmente social devido a sua vulnerabilidade, necessitando da interação com seus semelhantes na tentativa de se autocompreender, defender e sobreviver, mas a vida social tem sido custosa por ter se rendido à vida produtiva. A própria existência dos sujeitos é uma atividade social “porque o que eu faço, faço-o para a sociedade (...) a pessoa oferece em sacrifício sua vida individual pela vida comunitária” (Dussel, 2007, p. 134). Nessa perspectiva, a vida comunitária deve valer o esforço, mas ao ser rendida ao capital deixa de ser abnegação e torna-se uma obrigação, além

de extremamente desigual econômica e socialmente, o que por sua vez é naturalizado pelos aparelhos ideológicos que nos conduzem a aceitar livremente essa resignação. Eis a gênese da educação como caminho para a libertação filosófica e política proposta pela filosofia dusseliana e transformação dessa vida comunitária de mera sujeição através da formação de sujeitos conscientes, críticos e ativos em direção à transformação social.

É necessária e urgente essa tomada de consciência das grandes massas, sobretudo do povo latino, acerca do poder destruidor do sistema econômico vigente que iniciou seu ápice com a Revolução Industrial e desde então segue negando a vida humana e exterminando os recursos naturais. Ainda segundo o autor, é a partir da percepção de que a vida humana está há séculos sendo sacrificada em função da produção e da clareza que os recursos que a Terra tem a oferecer são finitos, que se instala a crise e o fim do sistema capitalista neoliberal¹⁴. Mais do que o progresso e uma produção aparentemente infinita, a humanidade se deparou com uma imensurável capacidade de sofrimento, exploração e marginalização trazida pela modernidade. Torna-se imperativo se colocar um limite ao ideário quantitativo que permeia a sociedade atual para que se retome a qualidade de vida como meta individual e coletiva.

O autor nos atenta ao fato do progresso tecnológico e econômico ser irracional, pois da forma como ocorre explora a vida humana de muitos em benefício da vida de poucos. O critério de desenvolvimento e expansão do sistema-mundo globalizado é o acúmulo de bens, de capital e de produção, e por valorizar o desenvolvimento de algo externo ao homem, torna-se irracional por não fazer sentido em termos de manutenção da espécie.

O racional seria a afirmação da vida humana. Somos seres vivos autoconscientes de nossas necessidades físicas, intelectuais e sociais e uma delas é ser feliz no sentido de realização individual e coletiva, o que inclui colocar o trabalho humano a serviço do desenvolvimento de seus sentidos e aptidões, e não em favor da exploração do meio e de outros homens em prol do acúmulo de bens e capital. Esse é um critério de vida ou morte. O capital se mantém pela morte em vida das massas exploradas e marginalizadas. Critério racional é o ser humano, sua vida, sua sensibilidade, seu poder de constituir família, seu senso de preocupação com o outro. Esse deve ser o critério do progresso que se constrói na

¹⁴Afirmção presente em discurso proferido no Fórum Social Mundial de 2008, ocorrido no México. Disponível em: <http://br.youtube.com/watch?v=2ErUZWLb3c>.

afirmação e no desenvolvimento da vida e jamais no seu uso e esgotamento para o desenvolvimento dos bens de produção (DUSSEL, 2007).

Nesse contexto, o autor defende ainda que não apenas a classe trabalhadora tradicionalmente engajada nas lutas por direitos civis e trabalhistas e que segue sendo uma referência medular deve tomar essa consciência, mas um todo coletivo. Os movimentos sociais camponeses, indígenas, feministas, antirracistas, o professorado e, sobretudo, os jovens, devem unir-se pelo desenvolvimento de um projeto político estratégico de luta por condições verdadeiramente democráticas e por uma produção voltada para a humanização e não para exploração.

Na busca por uma filosofia redefinida, ressignificada e originária em seu território, Dussel faz uma crítica ao modo como a história da filosofia é contada, posicionando a Europa no centro da evolução da história da humanidade, como se a América Latina e demais periferias fossem obra da ação civilizatória dos europeus, configurando uma dívida de gratidão, culto e reconhecimento para com o centro geográfico, político e cultural - que assim se afirmou apenas sob domínio violento e exploração. Tendo em vista sua filosofia ontológica, isto é, centrada e resumida ao *eu* (europeu) a “negação do outro está justificada”, bem como a “aniquilação aos países tidos como bárbaros, pois o que não pensa (como o centro) não é (ser) e, portanto, é coisa a serviço do ser (eurocêntrico)” (MATOS, 2008, p. 31).

Como resposta e reação a essa filosofia eurocêntrica clássica banhada por valores como o individualismo, egoísmo e utilitarismo, que por sua vez, alimentam a contínua exploração do homem pelo homem sobre a qual se estrutura a era globalizada, Dussel, muito influenciado pelo filósofo Emmanuel Lévinas, desenvolve uma Filosofia da Libertação que visa superar a ontologia eurocêntrica fundamentando-se na alteridade, propondo categorias como pilares ou pressupostos de sua reflexão (OLIVEIRA, 2014).

A primeira delas e talvez a que mais justifica a alteridade de sua ética, é a *Proximidade*: esta categoria visa retomar o caráter dependente do homem para com seu semelhante bem como sua realização na relação com aquele que e é distinto, pois é pela visão do outro que nos constituímos. Dussel entende que a proximidade se revela como anterior a toda cultura, a todo modo de ser e viver, anterior a todo pensar ou agir, pois viemos de alguém e não de algo (OLIVEIRA, 2009). Todo indivíduo já nasce precisando de outro, de seus conhecimentos, de seus ensinamentos, de sua visão, de seus produtos. Assim, proximidade em Dussel seria aproximar-se do outro de forma primária, desinteressada, como quem deseja conhecê-lo não para dominá-lo, mas para acolhê-lo como quem reconhece a necessidade de sua existência para se autoconstituir, visto que guarda em si uma novidade por ser “outro”,

indo além de mim. É dessa proximidade originária fraterna que o sistema-mundo globalizado está ávido, a fim de que as relações face-a-face tornem-se menos utilitaristas e mais humanizadas, sendo uma forma verdadeiramente ética de dirigir-se a outro ser humano.

Ainda segundo o autor, o ser humano tende a empreender um projeto coletivo de ser que se dá historicamente através das múltiplas relações estabelecidas com o meio natural e com outros seres humanos, culminando numa organização cultural, política e econômica. Origina assim, uma forma de produzir o mundo material, bem como uma forma de agir, relacionar-se e viver, isto é, uma *Totalidade*, sendo esta categoria um segundo pressuposto da filosofia dusseliana. Analisando a história da humanidade até os dias atuais, pode-se concluir que a totalidade na qual a vida está inserida foi historicamente construída em prol da produção e acúmulo de capital e a luta entre os interesses das classes sociais contrárias é que ditam os rumos históricos dessa totalidade que permanece em movimento. Ao configurar-se como totalidade, o sistema político e econômico se impõe como única forma possível de se estar e viver em sociedade e é sobre ela que se deve atuar.

Enquanto a totalidade se configura como modo de viver pelo utilitarismo e exploração do ser, a *Exterioridade* se edifica como a marginalização a ela. Se o pobre, negro, índio, oprimido, é um *não-ser*, então ele é um “não-ente” do capital, “não-produtivo” e “não-consumidor” e portanto está na exterioridade da totalidade capitalista. Sua voz é a crítica severa ao sistema que o privou da dignidade e a lembrança de suas necessidades renegadas incomoda a minoria opressora e nos impele a refletir sobre as negatividades do sistema-mundo e suas consequências para a grande massa oprimida. Sob a ótica totalitária capitalista, a alteridade, identidade e liberdade do outro se tornam coisas, objetos pelos quais o “outro” deve lutar e cabe exclusivamente a ele o fracasso durante esta luta para deixar de ser externo.

Associado ao estado de exterioridade da vítima em relação ao sistema, encontra-se o ato de ser tomado como instrumento para a realização de um projeto de vida que serve aos interesses de uma pequena parcela da sociedade, estado este que, fundamentado em Marx, o autor denominou de *Alienação*. Ser ou tornar-se alienado é ser tomado como objeto da ação e dos interesses de outrem, sendo a consequência última desse ato a negação de sua alteridade e removê-la das relações entre os sujeitos, torna o terreno social infértil à acolhida das diferentes subjetividades. O indivíduo alienado deixa de ser e torna-se algo diante de um sistema que atende às demandas do capital.

Diante desse cenário, somente a construção de uma visão de mundo crítica na esfera econômica, política, educacional e filosófica para que o indivíduo compreenda seu papel frente à totalidade imperativa e busque formas de resistência a ela, poderia levar à uma

desalienação ou *Libertação* dos sujeitos. Trata-se de uma luta pela instauração de uma nova ordem, de uma nova forma de ser, viver e produzir a realidade, dessa vez sob o prisma do reconhecimento e respeito à alteridade e da indignação com o sofrimento do “outro” diante da totalidade que o coisifica. Libertação pode ser interpretada como uma inovação na forma de pensar o homem, suas relações, sua filosofia, sua cultura, sua produção e seu modo de ser e agir; uma nova forma de viver e se relacionar, “pois não é pela lógica e eficácia que se deve medir o conhecimento e a produção dos homens, mas pelo seu caráter humanizador e justo” (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

As categorias dusselianas denunciam o valor utilitário historicamente embutido nos seres, denuncia a exploração da vida, a reificação dos sujeitos e a exclusão de uma maioria oprimida por um sistema que ao se construir pela expansão do mercado e manutenção da desigualdade social, inviabiliza a alteridade de tantos e seu direito a uma vida e realidade diferente da que foi construída - desfrutada por poucos e meramente suportada por muitos.

Através dessas categorias o autor edifica algumas expressões que serão incorporadas na sua filosofia da libertação e, ao descrevê-las, esse trabalho tem a pretensão de extrair seu cerne ético de retorno à proximidade original com o “outro”, que como consequência tem a edificação do diálogo entre os entes. Diálogo este que na educação pode ser tomado como pressuposto epistemológico, pedagógico e curricular, aproximando professores e educandos numa relação ético-dialógica que busque sanar demandas sociais visando a transformação da realidade existencial que a tantos marginaliza. É na escola que a resistência à forma de ser e viver atualmente imposta deve ser construída, através de uma prática curricular voltada para a sociedade local e suas demandas e não para alimentar a lógica mercadológica.

Ao arquitetar sua crítica à forma como a sociedade está economicamente organizada e à exclusão a ela intrínseca, Dussel parte das categorias supracitadas para edificar uma definição de ética capaz de superar o relativismo, podendo ser tomada como um princípio de pretensão universal para toda e qualquer conduta dos sujeitos, tendo em vista sua finalidade: a conservação, desenvolvimento e reprodução da vida humana. Isto é, toda ação que oprime a vida humana, não sanando suas necessidades e limitando ou impedindo seu desenvolvimento pode ser, na perspectiva dusseliana, antiética.

O critério material universal [da ética] poderia ser enunciado da seguinte maneira: aquele que atua humanamente sempre e necessariamente tem como conteúdo de seu ato alguma mediação para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana [...] o viver transforma-se assim numa exigência ética [...] é um princípio

universal, melhorável em sua formulação, mas não falseável (DUSSEL, 2007, p. 134).

É nessa ética que a prática curricular humanizadora aqui defendida deve se pautar, resgatando a voz da escola através da escuta por suas demandas sociais, de modo que a qualidade de vida humana, suas necessidades, racionalidade e aptidões sejam o objetivo central da educação e não mais a simples formação de indivíduos para inserção no mercado de trabalho.

Atualmente, o modo de produção e reprodução da vida em sociedade tem disseminado o individualismo e incentivado a competição com o outro, negando a necessidade de sua presença. Se vamos agir como feras ou se vamos agir dentro dos limites do cuidado com o outro – isto é, dentro dos limites da ética - é o que nos separa da selvageria e nos torna humanos, sendo por isso, “a única forma de vida que se vive eticamente” (DUSSEL, 2007, p. 140).

Nesse sentido, a ética é um princípio da vida e uma exigência de responsabilidade para alcançar a “utopia possível” de uma sociedade mais justa, na qual as pessoas possam ser tratadas com dignidade. Assim, a ética deixa de ser tomada como uma opção do indivíduo, transformando o “dever ser em um dever-viver”, sendo responsável por sua vida, pela vida do outro e de toda a espécie (CASELAS, 2009, p. 64). É, portanto, uma postura de vida que garante o reconhecimento e a legitimação da humanidade do “Outro”. Ou seja, a identidade só existe na medida em que se reconhece a alteridade.

Para compreender sua ética, o autor nos relembra da fragilidade da vida humana e da responsabilidade de cada indivíduo em preservar sua própria existência, bem como a existência do outro, tendo em vista nossa natureza social. Por ser precíval, a vida humana nos impõe limites, isto é, tem exigências próprias e necessidades que vem sendo ignoradas na sociedade de classes. Assim como podemos morrer na ausência de alimento, por exemplo, na condição de dominados e alienados a “não-vida” também se instala (DUSSEL, 2007).

Nessa perspectiva, a condição de alunos passivos e acrícos frente às demandas sociais de desigualdade, injustiça e exploração, bem como a condição de um *não-ser* ou *não-sujeito* de seu processo de ensino-aprendizagem pode configurar-se como uma educação fora dos limites éticos delimitados por Dussel, digna de questionamento enquanto política pública.

Assim, busca-se aqui fazer uma leitura de Dussel voltada para a prática curricular, conferindo um destino à sua ética - definida e edificada sobre as bases da alteridade. Através de uma prática curricular crítica destinada ao oprimido será possível viver a filosofia de Dussel e não apenas contemplá-la como produto intelectual. A prática curricular crítica torna-se uma das possibilidades de viabilização do potencial de transformação da filosofia dusseliana.

A prática educativa pautada na educação tradicional, na medida em que apresenta aulas transmissivas e conteudistas, baseadas na memorização de conhecimentos acabados e justificados em si mesmos, limita e condiciona os alunos, levando-os a pensamentos mecânicos e acríticos. Entretanto, esta concepção de educação é aceita por parte significativa da sociedade não sendo possível afirmar que não atenda as expectativas de aprendizagem de alguns segmentos sociais e que nada se aprende sob esta perspectiva, uma vez que somos resultado dela, entretanto cabe indagar: essa educação atende aos interesses de quem?

Ao estabelecer um “conteúdo mínimo comum” de forma verticalizada e descontextualizada, não estaria o currículo escolar tradicional sendo tão impositivo quanto os europeus na colonização? Que diferença há entre essas duas invasões? Uma é territorial e a outra, escolar, mas ambas culturais, ambas violências simbólicas (BOURDIEU, 2010). Tomando a ética dusseliana como critério, é possível inferir que impor um conteúdo científico justificado em si mesmo configura-se como uma invasão cultural tanto quanto impor o português ao tupi-guarani. Enquanto os latinos foram oprimidos pela colonização através da dominação territorial e cultural europeia, os educandos são oprimidos através de práticas pedagógicas pouco ou nada significativas, que negam a realidade existencial da comunidade em favor da reprodução e memorização de conteúdos científicos que em nada se relacionam com os problemas sociais vivenciados.

A própria formação de professores está subsidiada pelos valores positivistas e ontológicos que a filosofia e ética dusseliana pretendem combater, evidenciando que a solução não é imediata, mas deve ser construída historicamente. Cabe salientar que a constatação de que a problemática vem desde níveis anteriores e é aparentemente cíclica e enraizada, não deve abalar a consciência de que a tarefa de melhorar a sociedade vislumbrando a justiça social e o trato humanizado é responsabilidade de todos, porém individual antes de ser coletiva.

As considerações elucidadas até aqui são suficientes para ilustrar como a abstração do conceito filosófico de Dussel pode ser transformada em forma de vida através da

educação, especialmente por meio da pedagogia com “propósitos sociais e políticos” de Paulo Freire para uma educação como prática da liberdade. Nesse contexto, edifica-se uma *educação ético-crítica* que não se enquadra como uma opção pedagógica, mas sim como um processo de reestruturação dos valores éticos, morais e culturais da escola, que por sua vez, espelha a realidade social desigual e injusta, configurando-se assim como o principal local de resistência e atuação para sua transformação.

3.2 A emancipação adornada como finalidade curricular

Quando a problemática a ser focada é a educação há que se questionar com quais comprometimentos éticos nos deparamos ao analisarmos as diferentes tendências pedagógicas e propostas curriculares. Seria possível a educação atender a interesses distintos em termos políticos e sociais? E ainda, a educação obrigatoriamente humaniza ou é possível entendê-la também como um processo de dominação? Ao analisarmos a prática educativa pautada na educação tradicional, notamos que esta concepção é aceita pela maior parte da sociedade, mas cabe o seguinte questionamento: às expectativas de quais segmentos sociais ela atende com o tipo de sujeito que está sendo formado?

No contexto político nacional, muito se fala da falta de investimentos em educação, mas pouco se discute que tipo de educação está sendo ofertada à população, em especial à porção mais carente dela. Quando apenas uma parcela da sociedade se beneficia com determinada escolha - seja ela política, social, econômica ou educacional – pode-se deduzir que não se trata de uma escolha ética. Nesse sentido, ao perseguir formas democráticas e participativas de vida social, a Teoria Crítica desenvolvida pelos pensadores da Escola de Frankfurt pode desempenhar um papel inspirador fundamental na estruturação da educação a partir de uma perspectiva crítica de ensino que vise minimizar o abismo social historicamente instalado na sociedade de classes.

Um grupo de teóricos como Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor Adorno, vinculados ao Instituto de Pesquisa Sociais de Frankfurt, cuja fundação data de 1923, iniciaram um movimento de inspiração marxista que originou uma “teoria crítica da sociedade”, ficando tanto o grupo de intelectuais, quanto a teoria social, designados como “Escola de Frankfurt”. As questões que foram o ponto de partida das reflexões iniciadas por esse movimento

foi o contexto econômico pelo qual passou a Alemanha após a 1ª Grande Guerra, levando a classe operária às condições lastimáveis de pobreza e manipulação pela doutrina totalitária do fascismo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Além de hostis às mazelas oriundas do capitalismo, os frankfurtianos levantam ainda críticas ao positivismo enquanto teoria tradicional no fazer científico, evidenciando seu conflito com a visão emancipatória da dialética, tendo em vista que o primeiro adota um ideal de conhecimento e ciência fundamentado em métodos precisos e na (suposta) neutralidade entre sujeito, objeto e sociedade, tornando assim a ciência afastada da realidade por não se ocupar de problemas concretos da vida humana onde conhecimentos científicos poderiam ser aplicados, emancipando, de fato, a humanidade.

Assim, por terem visto a sociedade acreditar que o progresso científico-tecnológico traria maior desenvolvimento social e proporcionaria um bem estar coletivo, mas testemunharem o oposto, os defensores da Teoria Crítica através da análise de como se dá a regulação social, a desigualdade e o poder buscaram, ao longo dos anos, esclarecer o papel da ciência na transformação social e a relevância do envolvimento político dos pesquisadores para com essas transformações – além de lançarem um olhar especial para as relações de dominação que permeiam o trabalho científico (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 139).

No século XIX, entusiasmada com as ciências e as técnicas (...) a Filosofia afirmava a confiança plena e total no saber científico e na tecnologia para dominar e controlar a Natureza, a sociedade e os indivíduos. Acreditava-se que a sociologia, por exemplo, nos ofereceria um saber seguro e definitivo sobre o modo de funcionamento das sociedades e que os seres humanos poderiam organizar racionalmente o social, evitando revoluções, revoltas e desigualdades. (...) No entanto, no século XX, a Filosofia passou a desconfiar do otimismo científico-tecnológico do século anterior em virtude de vários acontecimentos: as duas guerras mundiais, o bombardeio de Hiroshima e Nagasaki, os campos de concentração nazistas, as guerras da Coreia, do Vietnã, do Oriente Médio, do Afeganistão, (...) as ditaduras sangrentas da América Latina, a devastação de mares, florestas e terras, os perigos cancerígenos de alimentos e remédios, o aumento de distúrbios e sofrimentos mentais, etc (CHAUÍ, 2000, p. 60).

Ou seja, acreditava-se que o desenvolvimento tecnológico automaticamente levaria ao crescimento e expansão das forças produtivas, que por sua vez, diminuiria a miséria a partir do aumento da riqueza, crescendo assim a possibilidade de uma sociedade finalmente emancipada e livre das marcas da injustiça, da desigualdade e da escravidão vivenciadas em outros momentos históricos. De fato a riqueza aumentou, e proporcionalmente a ela, a miséria dos homens, levando à míngua uma enorme parcela das populações. E desde então a

humanidade vem testemunhando que a dinâmica da vida social se reduz à reprodução da lógica capitalista e que a tão devotada razão se rendeu à técnica e passou a ser mero instrumento para se alcançar a excelência na produtividade, tornando-se portanto, irracional. O resultado disso é a penúria dos trabalhadores em prol do desenvolvimento e estabilidade econômica. Eis a inversão de valores que desumaniza as sociedades: o predomínio das necessidades do capital sobre as necessidades humanas.

Assim, diante da promessa de um bem estar social e de um mundo mais próspero a partir da autonomia e libertação que a razão poderia ofertar aos homens, seguida de uma crise profunda dessa mesma razão ao constatarem seu lado oculto, houve uma tentativa dos teóricos-críticos de repensar profundamente o significado do esclarecimento e da emancipação humana, frente ao reverso da medalha que a exagerada crença na razão e na ciência provocou (GIROUX, 1983). O progresso permitiu aos homens vislumbrar suas potencialidades como a liberdade e a realização social, mas paradoxalmente, os impediu de realizar devido à lógica interna da maquinaria mercantil lucrativa.

A anti-razão do capitalismo totalitário, cuja técnica de satisfazer as necessidades, em sua forma objetualizada, determinada pela dominação, torna impossível a satisfação das necessidades e impele ao extermínio dos homens – essa anti-razão está desenvolvida de maneira prototípica no herói homérico que se furta ao sacrifício sacrificando-se. A história da civilização é a história da introversão do sacrifício. Ou por outra, a história da renúncia (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 61 apud EVANGELISTA, 2003, p. 91).

Isso significa que uma das colaborações mais marcantes dos frankfurtianos foi a profunda crítica direcionada ao Iluminismo, deixando claro que a fé ilimitada na razão, na ciência e na tecnologia pode ter libertado a humanidade da mitologia, da crença e da superstição, mas a levou a outros tipos de sofrimento: ao desenvolver técnicas de controle racional e totalitário da natureza, paralelamente, desenvolveu também o domínio (irracional) sobre o homem (AZEVEDO, 2011).

É importante salientar que para os teóricos-críticos há na razão, na ciência e no conhecimento de forma geral, um interesse emancipador, uma vez que poderia elucidar inúmeras questões que antes eram respondidas pela mitologia, tornando o homem então emancipado e sujeito de sua história, capaz de criar uma realidade melhor. Mas uma análise sociológica das sociedades transitórias entre o século XIX e XX mostra que não foi exatamente o que aconteceu. A razão, na medida em que se rendeu aos intentos do capital, deixou de ser uma ferramenta para superar questões sociais graves de injustiça e exploração, e

passou a reforçar as relações de poder. Assim, em termos científicos e tecnológicos a sociedade avançava, mas regrediu em termos humanos.

Os escritos de Max Horkheimer talvez tenham sido a maior contribuição analítica acerca da racionalização da ciência enquanto instrumento de poder e exploração. Dentro desse contexto de crítica a uma dominação arbitrária na sociedade industrial - na qual o conhecimento passou a ser sinônimo de influência, manipulação e autoritarismo - o autor cunhou o termo “racionalidade instrumental”, como uma desaprovação ao patamar instrumental que a ciência atingiu, tornando-se mera ferramenta de exploração, tanto da natureza quanto da humanidade, sustentando uma mentalidade contrária à emancipação humana prometida pela era iluminista.

Ao lado de Theodor Adorno em “Dialética do Esclarecimento” (1947), Horkheimer estabelece uma reflexão acerca da racionalização exacerbada da era iluminista que anunciou a liberdade nas condições de existência prometida pela razão, mas apenas restringiu e submeteu sua função instrumental - o trabalho - na forma socioeconômica exploradora capitalista, um caminho na contra mão ao que tais frankfurtianos entendiam como esclarecimento, visto que conhecimento científico passa a ser um instrumento para adaptar os sujeitos ao contexto social vigente. Ao ser convertido em uma ferramenta técnica, o conhecimento deixa de emancipar e passa a coisificar indivíduos, tornando-os mais uma peça na engrenagem da máquina mercantil; prevendo apenas a eficácia na gestão de problemas sociais e não suas discussões e transformações. Assim, conhecimento, razão e pensamento foram ao longo do tempo se submetendo à técnica, à exploração da natureza e dos homens e aos mecanismos financeiros.

Os teóricos frankfurtianos reconheceram que o iluminismo libertou o misticismo, mas acreditavam que acorrentou a razão. Por isso, criticavam duramente a ideia de que razão libertaria a humanidade e que a evolução tecnológica elevaria a sociedade (FREITAS; TUZZO, 2012, p. 05).

Segundo teóricos-críticos, a razão e a ciência, como tudo o mais na sociedade capitalista, tinham se tornado objeto de exploração humana, convertendo-se, portanto em razão instrumental em oposição à razão crítica ou filosófica - que poderia fornecer subsídios para analisar e solucionar conflitos sociais e políticos (CHAUÍ, 2000) vivenciados na realidade. Morin (1995, p. 76 *apud* FERREIRA, 1999) corrobora ao afirmar que “a ciência tornou-se cega pela sua incapacidade de controlar, de prever, e mesmo de conceber o seu papel social e pela sua incapacidade de integrar, de articular, de refletir os seus próprios conhecimentos”.

Assim, a base para a crítica à razão instrumental foi a opressão e alienação presente na sociedade industrial que ao mesmo tempo em que se construía, criava seu “outro”: a exclusão material da maior parte da sociedade. Assim, o desenvolvimento técnico-industrial de racional pouco teve, uma vez que usou mão-de-obra barata para manter a produtividade do sistema, alienando os trabalhadores e permitindo que apenas uma parcela da sociedade desfrutasse de seus produtos – situação pouco modificada na sociedade contemporânea.

A ausência de reflexão da ciência e da razão sobre si mesmas e a consequente reificação da realidade e do próprio ser humano, fez um frankfurtiano em especial lançar olhos para as consequências sociais da racionalidade instrumental, sendo favorável ao resgate ou mesmo desenvolvimento de uma racionalidade ética em prol da emancipação dos sujeitos.

Theodor Adorno lançou suas esperanças em uma educação emancipatória, centrada numa racionalidade crítica e num esclarecimento com pretensões mais humanas, pois segundo o autor foi justamente uma sociedade “esclarecida” que produziu Auschwitz (AMBROSINI, 2012).

Por ter testemunhado a barbárie dos regimes totalitários e marcar seus escritos com um profundo estarecimento com o holocausto, Adorno anuncia como obrigação da educação orientar as novas gerações para que a barbárie não se repita - o que, na visão do autor, seria perfeitamente possível, tendo em vista que as condições de opressão, submissão e exploração do homem pelo homem ainda não foram totalmente extintas das sociedades.

A partir desse alerta adorniano, é importante salientar que as inúmeras análises de inspiração marxistas da sociedade capitalista, já deixaram um legado muito claro que permite inferir que a barbárie não se resume à sua máxima mais cruel - o holocausto - mas se revela também na fome e demais necessidades dos espoliados; na submissão do trabalhador ao sistema fabril; na marginalidade do negro, do índio, do pobre; no desemprego cruel e desesperador; na vulgarização da mulher submissa à sociedade machista; no bombardeio da mídia pró-consumo sobre a primeira infância e até mesmo na imposição cultural científica sobre os sujeitos em formação através da escola. Por meio do convencimento da superioridade do conhecimento científico sobre o senso comum, a escolarização legitima sua forma impositiva, negando a cultura dos sujeitos que ali se apresentam, suas significações construídas historicamente em seu contexto de vida, praticando uma homogeneização cultural simbólica (SILVA, 2004) e edificando a opressão de uma forma silenciosa. Nas palavras do autor:

(...) que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito de educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que (...) justamente esse momentos repressivos da

cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura. (ADORNO, 1995, p. 156).

Assim, a barbárie se manifesta, na medida em que torna, sob a lógica do capital e da produtividade, todo ser humano análogo, padronizado, invariável e, portanto, substituível. A barbárie se traduz, sobretudo, como a extinção da alteridade.

Portanto, foi sob o contexto do facismo alemão que Adorno argumentou ser papel da educação evitar essa possibilidade existente de retrocesso a uma das épocas mais sombrias que a humanidade já tenha enfrentado – o nazismo – e papel ainda de todo ser humano não medir esforços para que essa época não se repita. No entanto, ao se entender como a barbárie se instala a partir de uma análise social, pode-se extrapolar sua mensagem para outros contextos e para o tempo histórico atual.

Assim, denunciando o lado desumano do esclarecimento e da ciência enquanto formas de dominação e alienação no contexto da sociedade industrial, Adorno salienta seu lado emancipatório caso aliado à uma educação crítica para a contestação e resistência diante da heteronomia¹⁵ imposta pela sociedade. Nessa perspectiva, educar pela emancipação (e contra a barbárie) significa negar o autoritarismo e desmistificar o conhecimento científico como solucionador das carências comunitárias e “promotor de verdades irrefutáveis e definitivas responsáveis pela salvação e emancipação redentora” (SILVA, 2004, p. 108), além de, sobretudo proporcionar momentos coletivos de reflexão política e social.

Adorno foi buscar em Kant o seu entendimento de emancipação, e concluiu que ela é um vir a ser, ou seja, é um processo e não um ponto de chegada. Nesse percurso emancipatório, é necessária uma formação voltada à análise da realidade existencial, para desvelar as raízes de seus infortúnios, permitindo aos homens que retomem sua autonomia e construam uma nova realidade.

Mas a vasta literatura das Ciências Sociais, bem como o legado da Escola de Frankfurt e sua crítica às consequências sociais do capitalismo, deixam claro que a forma como o mundo está economicamente organizado impõe enormes dificuldades à emancipação. Mas isso não pode servir como um motivo à estagnação, especialmente no campo educacional.

(...) qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação [entre elas, a educação] (...) é submetida a resistências enormes(...). Procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos, encontra-se há muito superado (...) ou é utópico. (...)

¹⁵ Condição de um indivíduo ou de um grupo social que recebe de fora, de um outro, a lei à qual obedece. Em Kant, por oposição à autonomia da vontade, a heteronomia compreende todos os princípios da moralidade aos quais a vontade deve submeter-se (JAPIASSÚ E MARCONDES, 2001, p.92). Entende-se heteronomia como antônimo de autonomia, de emancipação.

Justamente quando é grande a ânsia de transformar o nosso mundo (...) que as tentativas (...) parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência em um momento daquilo que ele pensa (...) e faz (ADORNO, 1995, p. 185).

Uma das dificuldades à emancipação identificadas por Adorno foi a forte atuação da *indústria cultural* na sociedade capitalista, uma metáfora às forças ideológicas e materiais que ajudaram a construir e a universalizar os valores da sociedade do consumo, legitimando a lógica do capital na medida em que permeava a vida cotidiana das massas. Assim, além dos meios de produção, a classe dominante entendeu como dominar a esfera cultural e fazer disso uma forma de manter sua hegemonia social e política (GIROUX, 1983). Nesse contexto, a cultura passou a ser outro campo de exploração econômica, garantindo a adesão ao sistema capitalista por toda a sociedade, embutindo modos de ser, agir, pensar e valorizar, tornando-se apenas mais uma mercadoria e perdendo seu caráter identitário na medida em que padroniza os pensamentos e as ações.

Pode-se entender cultura como a soma de significações que uma comunidade confere às práticas materiais e sociais ou ainda o conjunto de hábitos e valores que permite aos sujeitos olhar para o mundo e interpretá-lo, incluindo nesse universo interpretativo a literatura, a música e a arte. Frente à hegemonia da classe dominante, os referenciais culturais que imperam são importados da lógica do consumo e do acúmulo de capital, sufocando as demais formas de expressividade cultural. E como salienta Evangelista (2003, p. 89) “o caráter fetichista da mercadoria, na sociedade regida pela troca, espalha-se, tal qual a razão instrumental, por todos os espaços sociais, assim como nos comportamentos dos indivíduos”.

Adorno afirma ainda que através da indústria cultural instalou-se uma *semiformação* em substituição à formação cultural que poderia levar a uma emancipação coletiva. Isto é, os princípios e valores que permeiam o ideário de uma sociedade socialmente e economicamente equilibrada como justiça, liberdade e igualdade, que antes eram expressos através da cultura e sua perenidade garantida através de uma formação cultural, foram substituídos por uma cultura popular de massa produzida intencionalmente pela indústria cultural para servir aos intentos do capital, ofertando às gerações contemporâneas uma *semiformação* (PUCCI, 2007). Assim, a indústria cultural, através da afinação de seus meios de comunicação em massa e auxiliada pela formação familiar, religiosa e inclusive a escolar – por estarem inseridas no contexto dessa mesma semiformação - tem estimulado a competição, o individualismo e a vaidade em detrimento de valores éticos, coletivos e sociais.

Os modelos de pensamento e ação que as pessoas aceitam já preparados e fornecidos pelas agências de cultura de massas agem por sua vez no sentido de influenciar essa cultura como se fossem as ideias do próprio povo. A mente objetiva da nossa época cultua a indústria, a tecnologia e a nacionalidade sem nenhum princípio que dê um sentido a essas categorias; espelha a pressão de um sistema econômico que não admite tréguas nem fugas (HORKHEIMER, 1976, p. 167 apud SILVA, 2014, p; 68)

Ao se converter em uma mercadoria, os produtos culturais não visam a satisfação de necessidades realmente humanas, mas sim de necessidades criadas pelo sistema de consumo que por sua vez foram universalizadas como necessidades coletivas, cumprindo seu papel ideológico de legitimar o sistema capitalista.

Mergulhados na labuta do dia-a-dia e bombardeados pela indústria cultural que danifica o real processo de formação cultural, os sujeitos são ideologicamente impedidos de realizar sua própria vida como uma determinação consciente e livre, por estarem imersos nas (desumanas) condições de existência e trabalho do sistema econômico vigente, além de seduzidos pela lógica do consumo e da glória individual. Sob esta análise, Adorno constata que a semiformação se transformou na “onipresença do espírito alienado” e passou a ser “a forma dominante da consciência atual” (PUCCI, 2007, p. 05).

Assim, as dimensões teóricas identificadas no trabalho de Adorno – racionalidade instrumental, indústria cultural e semiformação – configuram-se como formas analíticas da sociedade não só de seu tempo, mas também da que hoje se apresenta, sendo, portanto, atuais e fecundas a reflexões, sobretudo na área educacional. Por produzirem uma realidade que é estranha ao homem, na qual ele não se reconhece, e, portanto não é sujeito dela, mas sim sujeitado a ela, essas dimensões não podem passar despercebidas por reflexões que visem uma construção crítica da educação. O próprio autor enfatiza o papel fundamental da escola na construção e consolidação de uma formação crítica contrária à semiformação e favorável a uma racionalidade ética e crítica que de fato, venha ao encontro das necessidades humanas, desbarbarizando tanto o ensino quanto a realidade sobre a qual ele se dá. É com esse intento ético humanizador que Adorno propõe a emancipação como finalidade educacional.

Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade. A obviedade [dessa prioridade] deixa de sê-lo quando observamos as concepções educacionais vigentes (...) em que são importantes concepções como aquela pela qual as pessoas devam assumir compromissos, ou que tenham que se adaptar ao sistema dominante, ou que devam se orientar conforme valores objetivamente válidos e dogmaticamente impostos. (...) Quando o problema da barbárie é colocado com toda a sua urgência e agudeza na educação (...) então me inclinaria a pensar que o simples fato de que a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança (ADORNO, 1995, p. 155 e 156).

Ao se pensar numa educação tradicional, pouco ou nada politizada, que impõe a cultura científica aos educandos, espoliando a sua própria, pode-se remeter ao que Freire chamou de invasão cultural (FREIRE, 1987), o que também não deixa de ser uma violência simbólica (BOURDIEU, 2010) ou ainda uma forma barbarizada de ensino, por considerar o conteúdo escolar anterior ao próprio aluno. É com a realidade existencial e as situações de sofrimento que a educação deve se preocupar e não com a memorização acrítica de um conhecimento científico e instrumental pouco ou nada humanizador. De acordo com Adorno, essa educação auxilia num tipo peculiar de barbárie: a divisão dos homens entre o braçal e o intelectual (ADORNO, 1995), por distribuir um conhecimento que será válido apenas àqueles que já cultivam a cultura dominante, excluindo a grande maioria que passa silenciada pelo processo de escolarização, que o finaliza pronta para servir ao sistema fabril com mão-de-obra barata, cuja desqualificação lhe é inculcada como infortúnio individual.

E assim, além da escola se configurar como um dos mecanismos responsáveis pela reprodução da vida social estratificada, ela ainda se mostra dominadora, reificadora, seletiva e, portanto, bárbara. Uma educação centrada numa razão e, portanto, num conhecimento instrumental terá como objeto o conteúdo escolar e o objetivo dessa educação será a adaptação dos sujeitos. Já uma educação fundamentada numa razão crítica, terá como objeto a realidade e seu objetivo será a transformação social e como consequência adjacente virá a emancipação individual e coletiva dos sujeitos em formação.

Portanto, a educação contra a barbárie tão defendida por Adorno se traduz numa educação para a resistência e transformação das inúmeras situações desumanas de injustiça social a que está sujeita a classe menos favorecida. Este seria o cerne das prioridades no que se refere aos objetivos educacionais (MASHIBA, 2013). Assim, orientar os sujeitos contra os princípios da barbárie está centrado numa educação política, que construa mais autonomia nos sujeitos e menos adaptação à ordem vigente.

É certo que as novas gerações já nascem fadadas às relações de produção que são anteriores ao sujeito, isto é, a história do homem contemporâneo (capitalista) se dá sobre a malha exploratória herdada do passado (feudalismo). No entanto, evocando Marx, se a sociedade atual se deu historicamente, então é historicamente que ela deve se libertar. E é nesse ponto que, para Adorno, a educação tem um papel decisivo.

Mas, toda objetivação para ter êxito “deve ser a efetivação das possibilidades históricas existentes” (LESSA; TONET, 2008, p. 117). Isto significa que na sociedade contemporânea, diante da massiva exploração natural e humana que está instalada, há condições concretas tanto de se instalar a barbárie (já instalada em algumas situações do capitalismo

selvagem), mas também, a partir da insatisfação das massas e da consciência dos intelectuais orgânicos, (portanto, conhecimento de causa) há condições para se instalar um processo emancipatório a partir de uma educação que tenha sua ancoragem na alteridade e na ética.

Segundo LESSA; TONET (2008) um “conhecimento adequado da realidade é indispensável para a escolha de objetivos que atendam às necessidades humanas no contexto de cada momento histórico”. Isso vai ao encontro do que disse Vázquez (2011) acerca do julgamento que se pode inferir sobre a posição ética por parte dos sujeitos: é necessário conhecer as necessidades. Conhecendo-as, atuar para saná-las. Isso é ser ético e ter alteridade. Assim, um educador envolvido com uma ação emancipatória não pode jamais ignorar as necessidades biológicas, culturais, sociais e, portanto, educacionais dos sujeitos cujo processo formativo a ele foi confiado.

Pode-se inferir assim, que a categoria emancipação em Adorno perpassa uma tomada de consciência por parte do educador e conseqüente transformação de sua práxis, pois se não houver uma resistência do educador e este não submeter a ciência aos educandos (e não o contrário), não haverá humanização, nem ética. Isto é, como a conta do capitalismo tem saído mais cara à classe menos favorecida, é papel do educador assumir-se favorável às ações que visem transformar essa realidade. Claramente seria mais cômodo e vantajoso permanecer apenas transferindo conhecimentos já sistematizados por sujeitos alheios à realidade, facilitando o trabalho docente e diminuindo a carga de preocupações e análises. Mas não seria justo e tampouco ético.

Mais uma vez, a questão do posicionamento político por parte dos educadores se faz fundamental nessa reflexão e no processo de educação emancipatória. O conhecimento acerca da realidade, suas contradições e a tomada de consciência sobre a alienação capitalista não significa de fato que a mudança acontecerá. Tudo depende da ação do sujeito educador. E isso está diretamente relacionado com opções, valores e inquietações particulares que, assim como as demais esferas humanas, não se encontram isoladas de influências políticas e sociais. Isto é, como os sujeitos, inclusive os educadores, vivem sob o capital, seu domínio e alienações, seu nível de consciência e ação são socialmente determinados. Nesse aspecto, Silva (2004) fundamentado em Freire (1987) atenta para a questão da *conscientizaÇÃO*, isto é, para a clareza da importância de sua tarefa não como quem ouve falar dela, mas como quem se apropria de sua máxima significação.

Nesse contexto, a emancipação se configura apenas como uma possibilidade que pode ser ou não objetivada a depender das escolhas dos indivíduos e de seu nível de consciência e de conscientização. Isso perpassa a esfera ética, sobretudo daqueles que já tem consciência das

implicações de sua prática docente e curricular, o que inclui desde professores à técnicos do currículo e secretários da Educação, pois ao se abster daquilo que deveriam fazer e não fazem, a possibilidade histórica da emancipação se esvai e gerações permanecem sob o véu da exploração e alienação, perdendo sua possibilidade da luta.

Portanto, a contradição capitalista do crescente desenvolvimento das forças produtivas e conseqüente aumento da riqueza, mas a desigualdade social intrínseca a esse processo confere condições favoráveis à revolução e instalação de uma sociedade mais justa, mas sua objetivação não é algo obrigatório, pois “tudo dependerá das decisões que os indivíduos, em escala social, tomarem sobre suas vidas e futuro.” (LESSA; TONET, 2008, p 119).

Eis a urgência de uma educação política (tanto escolar quanto universitária) para que a possibilidade da emancipação e da justiça permaneça latente entre as gerações futuras, uma vez que a justiça e igualdade não são realizações necessárias ao processo histórico “mas sim um ato de afirmação do ser humano que se emancipa” (LESSA; TONET, 2008, p 120) assumindo-se como sujeitos de seu processo histórico e não mais sujeitados às relações desumanas de produção.

Assumindo a máxima do materialismo histórico dialético marxista de que são os homens que fazem sua própria história, é possível inferir que o modo de vida capitalista já deu razões suficientes de que não há motivos para se continuar vivendo e reproduzindo seu domínio e injustiça, ao menos não de uma forma selvagem como a história é capaz de testemunhar. Mas por mais óbvias que sejam estas razões, as forças ideológicas de reprodução e manutenção da ordem vigente são arrasadoras e precisam ser elucidadas por uma educação, sobretudo mais reflexiva. Para isso, as necessidades humanas devem predominar, pois este seria o cerne da emancipação: a afirmação das humanidades sobre as desumanidades produzidas pelo capital.

Assim, a emancipação não deixa de ser um ato político de luta de classes. Por este motivo, o educador deve se assumir como parte de uma classe e lutar pelos seus interesses (ADORNO, 1995), sempre na tentativa de tornar as relações de poder e de exploração menos bárbaras e as conseqüências menos penosas à classe menos favorecida. Se as gerações atuais não verão o fim do capitalismo ou a amenização de seus processos exploratórios, devem ao menos lutar para que as condições históricas para esse feito seja possível no futuro. A educação faz parte dessa luta constante e histórica, uma vez que tanto a riqueza quanto a miséria são frutos única e exclusivamente de ações humanas.

Se os fundamentos filosóficos de Marx são a crítica mais radical – e a proposta superadora mais global – da sociedade alienada pelo capital (LESSA; TONET, 2008), a proposição adorniana de aliar o processo emancipatório dessa sociedade ao ato educativo talvez

seja o apontamento mais elucidativo e certo pra que a emancipação deixe de ser uma possibilidade e passe realmente a ser construída. Mas qual abordagem metodológica adotar na práxis educativa pra que ela seja, de fato, colaborativa a esse processo emancipatório? A pedagogia progressista de Paulo Freire contém em si uma possível resposta, por se fundamentar na seguinte máxima ética: para que a educação seja um processo emancipatório, o primeiro e talvez mais importante passo, é dar voz aos sujeitos. Somente devolvendo o que lhes foi negado por um processo educativo historicamente dominador é que se pode construir a possibilidade de se tornarem sujeitos críticos-conscientes política e socialmente. Isto é, emancipados.

3.3 O Diálogo em Freire como pressuposto epistemológico para um Currículo ético-crítico e uma Educação humanizadora.

Um currículo elaborado por agentes que não aqueles envolvidos com a comunidade onde o currículo se concretizará na práxis, inevitavelmente, é um currículo descontextualizado, pela impossibilidade de corresponder a tantos contextos históricos concretos e diversos de forma que não seja simplificada e generalizada. O que, numa concepção crítica e progressista de educação, resulta num processo de ensino-aprendizagem pouco significativo tanto a educandos quanto a educadores. Isso porque converte o currículo de processo a produto, cujas implicações há tempos são denunciadas e analisadas por teóricos críticos na área, como SILVA (1990) e SILVA (2004). Por currículo-produto, entende-se um conjunto acabado e rígido de conteúdos e métodos que tem por finalidade guiar professores e professoras em suas atividades em sala de aula durante determinado período de tempo (SILVA, 1990).

Como consequência, ocorre à depreciação da profissão docente, uma vez que da condição de sujeitos de sua própria prática, professores são convertidos a meros executores de manuais, receptores e reprodutores das ideias dos idealizadores de tais propostas curriculares. Convertidos a objetos, esses educadores (na maioria dos casos ingenuamente) convertem, por sua vez, os educandos em objetos de sua ação alienada e alienante, na medida em que esta se fundamenta na transmissão de conteúdos científicos que são justificados em si mesmos, além de fragmentados em áreas que são construções didáticas humanas e não o reflexo da realidade.

Quando se fragmenta o conhecimento em disciplinas e privilegiam-se determinadas áreas em detrimento de outras, o que isso significa? De acordo com Santomé (1998) “cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade (...) e esta diferenciação de disciplinas influenciará todo o âmbito científico e a vida pública em geral, uma vez que perde-se a referência de totalidade”. Ao proporcionar um olhar fragmentado do todo, a escola contribui para silenciar algumas dimensões da realidade, bem como para “ocultar consequências negativas das construções científicas.”

Portanto, outra consequência da aplicação desse currículo-produto está na viabilidade dele atuar como instrumento de reprodução cultural e social. Segundo Moreira e Silva (1997) e Silva (1990), no âmbito escolar, o currículo pode constituir-se como o principal mecanismo de manipulação e alienação das massas. Isso através do estabelecimento de conhecimentos, competências, comportamentos e valores que, representando uma única visão de mundo e da legitimação de seu poder perante as classes subalternas.

Assim, o currículo da forma como se apresenta na maior parte das instituições de ensino colabora com a hegemonia de uma única cultura (a científica), disseminando uma visão unilateral acerca da realidade, da sociedade e do conhecimento, além de se caracterizar como uma imposição, uma vez que a construção curricular não se deu em conjunto com a comunidade escolar e não partiu de suas demandas socioculturais.

Ao longo da história da ciência, o conhecimento científico sempre foi construído a partir de um problema com o qual a sociedade se deparou, ou seja, de uma demanda social. Portanto é a partir de questionamentos ou problemáticas a serem solucionadas que se origina o conhecimento. Nesse sentido o cientista-educador Gaston Bachelard interessado com a formação do pensamento científico afirma:

Para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver uma questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído (BACHEARD, 2001 p. 166 apud FONSECA, 2008).

Assim sendo, transmitir ou depositar o conhecimento científico aos alunos como algo dado e justificado em si mesmo seria incoerente no processo de ensino. Se o conhecimento sempre foi elaborado a partir de uma demanda colocada pela sociedade por que então a escola tem ignorado esse fato? Por que a escola opta por estimular a memorização e o pensamento acrítico e não por partir de demandas sociais, como se ela não fizesse parte de um contexto?

Torna-se relevante esclarecer neste ponto que a ideia do conhecimento ser elaborado a partir de uma demanda não se refere necessariamente a um determinismo científico-tecnológico ou salvacionismo científico, a partir do qual a ciência e a tecnologia resolveriam todos os problemas da humanidade ou como se o desenvolvimento científico e tecnológico estivesse sempre em direção ao bem comum. Diferente disso, o conhecimento científico é construído a partir de um problema, demanda ou questões postas pelo real que mobilizam a mente humana, merecem ser discutidos e cuja compreensão é relevante em uma instância social, política, econômica ou cultural.

Ao propor uma educação progressista voltada para o oprimido reconhecendo nele o sujeito do processo de construção do conhecimento e concebendo o currículo como processo emancipatório, os pressupostos pedagógicos dialéticos de Paulo Freire, que negam a perspectiva positivista, estabelecem diretrizes progressistas contrárias à semiformação¹⁶ dos sujeitos e voltadas à sua conscientização crítica, política e social.

E em termos de uma educação democrática, seja no âmbito social ou no âmbito educacional – que não se distinguem, visto que o segundo espelha o primeiro – isso significa conscientização das vítimas do sistema econômico vigente para que deixem de hospedar o pensamento dos dominantes e de se autorresponsabilizar por seu estado de escassez e exclusão. Nesse sentido, a concepção tradicional de educação encontrada nas escolas públicas brasileiras pode ser reinventada, assumindo a alteridade do sujeito em função de suas necessidades, de suas demandas educacionais, bem como de seu contexto socioeconômico e cultural como tanto defendeu Freire.

Sendo a Teoria Crítica uma abordagem com vistas a estudar os problemas do modelo socioeconômico atual, suas implicações sociais e apoiar o engajamento político revolucionário da sociedade, nota-se aqui que esta raiz crítica pode ser compreendida como uma das matrizes do pensamento de Paulo Freire que, tendo a dialética hegeliana e o pensamento marxista como referência epistemológica e política, respectivamente, concebeu a educação enquanto forma de transformação social, discutiu questões curriculares e desenvolveu uma educação popular voltada para a libertação.

¹⁶ Semiformação é um termo adotado por Theodor Adorno para designar o processo de danificação da produção cultural enquanto processo de realização do ser e emancipação das massas. Procurou denunciar a ideia equivocada de que os meios de comunicação produzem uma cultura popular, uma vez que dissemina valores e padrões de conduta capitalista. Há, portanto uma contraposição entre formação cultural e semiformação, sendo esta última a “onipresença do espírito alienado” (PUCCI, 2007).

A consagração de Paulo Freire como educador progressista – a concepção da educação como ato político – aconteceu quando ele propôs, num relatório apresentado durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, uma filosofia da educação renovadora que teria como fundamento a consciência da realidade do cotidiano vivido pelos alfabetizandos. Para ele, a educação só faria sentido se considerasse um processo horizontal, ou seja, uma educação com e não para o homem (FREITAS; TUZZO, 2012, p. 06).

Na perspectiva progressista do autor, o diálogo e a contextualização são exigências epistemológicas para a construção do conhecimento, um processo por meio do qual a realidade é o objeto de mediação entre educador e educando, em que ambos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e constroem, a partir de suas visões de mundo conflituosas entre si, um conhecimento crítico e contextualizado de acordo com a concretude da vida humana em sociedade para que contradições sociais, historicamente construídas, possam ser problematizadas e superadas (FREIRE, 1987).

A problematização em Freire pode ser entendida dentro do processo de ensino como um questionamento a partir das contradições da realidade do sujeito, buscando uma compreensão dessa realidade. Para ele, “(...) ao problematizar-lhes uma situação concreta, eles [educandos] começam a, perceber que, se a análise desta situação se vai aprofundando, terão de desnudar-se de seus mitos, ou afirmá-los” (FREIRE, 1987, p. 97), ou seja, é a partir deste processo problematizador que os indivíduos passam a compreender os limites de seus saberes para, posteriormente, superá-los. Deste modo, o papel da educação passa a ser formar um cidadão consciente de sua realidade social e política para que possa atuar na tomada de decisões e possíveis transformações sociais.

Ao contrário do que propõe Freire e tantos outros autores também inspirados no legado da Escola de Frankfurt, o sistema de ensino dominante nas escolas nega a concretude da vida humana, seus conflitos e contradições socioeconômicas, mas supervaloriza o conhecimento científico e a racionalidade instrumental, excluindo e humilhando aqueles que não enxergam na ciência documentada a solução para seus problemas.

E mais do que ensinar conteúdos, a escola ensina a se portar adequadamente diante das autoridades escolares, mantendo o padrão de passividade frente a hierarquia social. As ações disciplinadoras sem fundamento silenciosamente desumanizam os sujeitos, mesmo quando trazem consigo justificativas positivas.

Por que não duvidar das “obviedades benéficas das pedagogias” disciplinadoras? Por que não duvidar das “positividades educacionais que justificam” o ato disciplinador? A positividade “permeia mentalidades”, permeia currículos e as práticas pedagógicas, mas em uma era em que a educação tornou-se sinônimo de caos, seja em redes

privadas ou públicas - visto que em ambas os educadores insistem em afirmar que existem os chamados “alunos-problema”- não se pode tomar a ingenuidade e a positividade pura como a lente analítica para se enxergar a escola, mas sim considerar “pressupostos críticos como referência para a análise da realidade educacional” (SILVA, 2004, p. 87).

Assim, tendo em vista que ações disciplinadoras visam modelar sujeitos para adequar seus comportamentos a um determinado tipo de sociedade (FOUCAULT, 1987), então cabe questionar, em termos educacionais, que tipo de sujeitos as atitudes disciplinadoras adotadas nas escolas pretendem formar? Estando a vida comunitária arquitetada sobre um regime de governo democrático, no qual o poder de tomar decisões políticas está, indiretamente, com os cidadãos, uma vez que estes elegem representantes que tomam tais decisões em seus nomes, então é minimamente prudente refletir que tipo de cidadão a escola vem formando e sob qual ideologia esta formação está se dando. A passividade e a docilidade são características bem quistas numa sociedade em que poucos falam por muitos, eis então a escola como um o “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1985) para se fazer cumprir a busca por tais “qualidades” em um cidadão.

É possível inferir até aqui que qualquer prática cultural está diretamente relacionada a valores e opções e a prática educativa não é diferente, exigindo mais do que posicionamento e sim comprometimento ético para com a comunidade escolar. Ao assumir um posicionamento assistencialista ou humanista, sendo piedoso com o educando, o professor o desumaniza, além de incentivar um conformismo com a sua realidade. Ao ministrar uma aula extensionista subestima-se o outro ao considerar necessário estender seu conhecimento a esse indivíduo; conhecimento cujo processo de construção é reservado ao educador, gerando uma relação de dependência entre o aluno e ele. Para Freire, “a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da domesticação” (FREIRE, 1985).

Ao refletir sobre como ter uma prática educativa em que o respeito ao aluno se concretize, Freire vai defender substancialmente o diálogo como método que, frente à educação tradicional transmissiva e bancária, deixa de ser princípio epistemológico e passa a ser mera opção metodológica. Afinal, como dialogar se a escola parte do princípio que apenas o professor detém o conhecimento e cabe ao aluno ouvir, memorizar e reproduzir o que recebeu passivamente em uma avaliação escrita, não entendendo assim seu sentido e significado ou mesmo seu caráter histórico?

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (...) Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que

jamais reconheço, e até me sinto ofendido a ela? (...) A auto-suficiência é incompatível com o diálogo (FREIRE, 1987, *apud* Silva, 2007, p. 55).

Mas, numa concepção crítica de educação, cuja metodologia encontra-se pautada na dialética, a sociedade, a educação e o conhecimento são concebidos como construções humanas estabelecidas entre o sujeito e o real, sendo o real o contexto histórico, social e econômico de cada época. Assim, o conhecimento científico não é uma descoberta como na visão positivista, mas sim apenas uma, dentre tantas formas do homem interpretar o real, sendo, portanto, passível de mudança e de questionamentos.

Ao aceitar que o mundo e o real são construções históricas passíveis de transformações através da ação humana, o diálogo pode ser estabelecido entre aluno e professor para discutir a realidade e formas de transformá-la. Mas se faz necessário ressaltar que para Freire, diálogo é um pressuposto epistemológico, ou seja, é através dele que o sujeito constrói o conhecimento e, portanto, não se trata de uma conversa qualquer, mas sim de uma exigência para que o conhecimento possa ser coletivamente e horizontalmente construído.

É justamente o diálogo que responderá ao professor o que é significativo para o aluno. Ao ouvir a voz do outro e reconhecer suas necessidades reais, buscando compreender como o educando explica os fatos e as contradições sociais, o professor encontrará limites explicativos a serem superados e, para isso, utilizará o conhecimento científico como ferramenta e não como fim. Nessa perspectiva o conhecimento passa a ter sentido para o indivíduo, não sendo mera informação. Assim, a pesquisa torna-se então uma exigência da prática educativa e o professor é posicionado como necessário e direcionador do processo de ensino-aprendizagem, mas não o centro dele (FREIRE, 1987).

A elaboração dessa prática pedagógica e do currículo através do qual ela se norteará devem passar pelo entendimento de que o ensino, bem como as práticas curriculares, sofre influências socioculturais e econômicas e atendem a interesses político-educacionais de diferentes contextos históricos, não se restringindo ao espaço escolar. Portanto, deve-se ter em mente a quem tais políticas curriculares irão favorecer. No contexto de uma “educação como prática da liberdade” de Paulo Freire, isso se encontra muito bem definido: os seguimentos sociais menos favorecidos e excluídos historicamente são o foco do processo de ensino-aprendizagem, tendo a realidade social como mediadora desse processo, o professor como condutor e o conhecimento científico como meio para superar contradições e injustiças sociais.

Com o advento das teorias críticas a respeito do currículo escolar e suas intencionalidades concluiu-se que ele não pode mais ser visto como neutro, inocente e desinteressado, ao contrário: tende a refletir e reproduzir uma sociedade masculina; por ser verticalmente imposto, os sujeitos (educandos e educadores) não pensam, não falam e não produzem, mas são pensados, falados e produzidos; ensina a obediência, o conformismo, o individualismo; leva os alunos a absorverem a “cultura de classe média”, como se esta fosse a natural e legítima e como se todas as crianças tivessem igualdade de acesso a ela, levando ao “fracasso escolar alunos pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários” (CEREZER, 2007, p. 02). A esses hábitos e valores da classe média tomados como naturais como se a acessibilidade fosse igualitária, o sociólogo Pierre Bourdieu nomeará de “capital cultural” que implicitamente favorece aqueles que já possuem meios sociais para manejar essa cultura de uma classe dominante.

a família transmite a seus filhos um conjunto de bens que permite a conservação de uma boa posição social por estes descendentes, tornando possível sua inserção nos grupos sociais de maior prestígio e poder, ao longo do tempo histórico. Há, portanto, uma herança passada de geração em geração, que permite manter a estabilidade social da família (...). Essa herança constitui-se dos capitais econômico, escolar, social e, dentre estes, do capital cultural (...). Tais formas de capital encontram-se historicamente distribuídas de forma desigual entre as classes (...), ou seja, é mais difícil para uma família de baixa renda do que para a classe média ou alta levar seus filhos a concertos, comprar-lhes livros, discos e lhes dar acesso às diversas formas materiais da cultura, além de proporcionar-lhes a educação específica e geral – o acesso à escola (AMATO, 2008, p. 84).

Associado ao conceito de capital cultural encontra-se o termo *Currículo Oculto* cunhado por Michael Apple e definido como práticas escolares que ensinam conteúdos atitudinais de forma não explícita e “não transmite uma cultura neutra”, sendo difusor de valores ideológicos da classe dominante, reproduzindo dessa maneira, a desigualdade social (RIVAS, 2005).

Assim, o currículo oculto é uma forma de perpetuar o sistema de dominados e dominadores, garantindo a hegemonia sociocultural e ideologicamente conservadora da escola (SILVA, 2004), utilizando para isso o ensinamento e a valorização das relações de autoridade, da organização e distribuição do tempo (remetendo a escola a uma empresa com horários determinados para cada ação), da obediência e do conformismo, além das práticas de recompensa e castigo. Ou seja, esse currículo imposto de maneira implícita e, portanto, oculta, segundo a visão crítica, “forma atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista” (CEREZER, 2007, p. 04).

Por estar em consonância com esse modelo econômico, a escola justifica sua existência, através do discurso e visão determinística dos professores, de que o estudo leva automaticamente o indivíduo a ter um trabalho/emprego, este por sua vez gera dinheiro, o qual proporciona condições de sobrevivência e consumo.

As políticas curriculares tradicionais, o senso comum dos indivíduos e os meios de comunicação, fazem então do emprego rápido o objetivo do estudo, levando assim a classe menos favorecida a deixar de competir pelas vagas nas universidades ao irem à busca do ensino técnico profissionalizante, naturalizando o conformismo em permanecer à margem dos melhores empregos, à margem da sociedade, e à margem das decisões.

E assim o currículo oculto vai camuflando o real intuito da educação: reconhecer que os indivíduos têm a capacidade de construir conhecimento através do estabelecimento de relações e capacidade de compreender o que ocorre na sua realidade, refletir sobre ela para transformá-la quando necessário. Essa “capacidade” dos homens, Freire vai chamar de fé:

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. (...) O homem dialógico (...) está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer (FREIRE, 1987, *apud* Silva, 2007, p. 55 e 56).

Nesse sentido, a educação requer ética por parte de quem educa e educar os alunos partindo exclusivamente do conteúdo arbitrariamente selecionado por agentes alheios ao contexto escolar pode até ser considerado moralmente correto, mas será ético? Na perspectiva de um currículo crítico ser ético é basear-se na dialogicidade, na relação horizontal com o educando e, principalmente, partir da visão de mundo do outro. Segundo Dussel (2007), baseado em Freire, “sem consciência ético-crítica não há educação autêntica” e é através dela que os educandos podem deixar de ser “transformados em membros disciplinados de um sistema que oprime”.

Conceber o currículo enquanto um processo emancipatório, a favor das classes menos favorecidas e da transformação da realidade em direção a maior igualdade e justiça social configura-se como um posicionamento ético-político por parte do educador curricularista. Para um educador dialógico, sua prática se inicia em torno de uma indagação que se da em torno do que será necessário dialogar com os educandos em função dos elementos do real que estes apresentaram, para compreender este real e se preciso, transformá-lo (FREIRE, 1987).

Para isso, na perspectiva educacional dialógica freireana o professor deve se organizar metodologicamente em uma *Investigação Temática* na busca por um *tema gerador*.

Investigação por se tratar de uma pesquisa daquilo que é mais relevante e significativo para os alunos, o que será alcançado através do hábito de ouvir o outro, sendo esse “outro”, o excluído, o oprimido, o dominado, o educando.

Ao ouvir o que o aluno tem a dizer sobre sua realidade, o educador terá acesso a *falas significativas*, que expressam limites explicativos sobre o real, cujo objetivo da prática pedagógica será então superar esses limites. Entendem-se como significativas, as situações que refletem injustiça, desumanização e conformismo que estão presentes nas falas dos educandos e estes ainda não alcançaram uma compreensão crítica acerca destas situações (SILVA, 2004).

E essa investigação é temática porque a seleção dos conteúdos escolares parte de temas identificados na realidade existencial na qual os educandos estão inseridos (DELIZOICOV, 2008) e esses temas, assim como os conhecimentos científicos selecionados para tornarem-se conteúdos escolares, precisam ser justificados a partir da realidade local. Isso é feito em um processo onde a visão tanto do educador quanto do educando acerca do real são consideradas, daí, pois, dialógico.

De um conjunto de falas significativas, o educador (ou educadores, tendo em vista que a prática curricular deve ser coletiva e interdisciplinar) pode extrair um tema que explicita de maneira expressiva o limite explicativo e contraditório mais recorrente ou significativo aos alunos. Eis aí o *tema gerador* do processo de ensino-aprendizagem, que se apresenta como um código que precisa ser decodificado, desvelando assim, suas dimensões políticas, econômicas e sociais ocultas pela ideologia da classe dominante (FREIRE, 1995). Para isso, buscam-se respostas científicas, econômicas, culturais e sociais que expliquem ou decodifiquem, aula a aula, aquela realidade e, assim, o conteúdo a ser trabalho pode então ser selecionado. Portanto, as necessidades dos sujeitos são anteriores à prática educativa, são o ponto de partida e não o conhecimento científico por si só, autojustificado.

Nessa perspectiva educacional, a realidade deve ser a mediadora entre educador e educando e não o professor ser o mediador entre ciência e aluno. E o diálogo confirma essa relação epistemológica em que o objeto de estudo (real) é investigado de maneira conjunta pelo professor e pelo educando, no qual ambos se permitem conhecer (FREIRE, 1995).

A partir dessa abordagem educacional, a educação passa a ser uma forma de intervenção no mundo e a escola o templo estrutural para isso, onde as diferenças humanas podem ser encaradas com naturalidade, tendo em vista o pluralismo de etnias, culturas e realidades. O conhecimento científico não é supervalorizado, mas compartilhado por todos e

torna-se útil ao ser instrumento de libertação de oprimidos de uma situação de sofrimento e não como objeto de acúmulo e memorização.

Assim, a partir dos pressupostos freireanos as reflexões não se detém somente no campo epistemológico, científico ou educativo. Essas reflexões permeiam o campo ético-político, o campo das ações humanas que podem levar os sujeitos à transformação social caso percebam que a desigualdade e outras adversidades são construções humanas e históricas, podendo, portanto, serem alteradas e não simplesmente acatadas e vividas.

3.4 As contribuições do pensamento de Enrique Dussel, Theodor Adorno e Paulo Freire para uma prática curricular ético-crítica.

Frente à reflexão acerca dos referenciais teóricos supracitados, pode-se inferir que a *ética* de Dussel, a *emancipação* adorniana e o *diálogo* em Freire se encontram na medida em que propõem mudanças no que tange o protagonismo do sujeito frente a um sistema opressor. Portanto, podem perfeitamente vir a contribuir não só com uma educação mais humanizadora, mas com a pretensão desse trabalho de propor fundamentações críticas para a prática curricular.

Uma educação que esteja verdadeiramente comprometida com a transformação das situações de exploração, injustiça e desigualdade presentes na realidade de uma sociedade socialmente estratificada como a brasileira, precisa, sobretudo de referenciais críticos para se fundamentar. Nesse sentido, a ética de Dussel pode ser o princípio filosófico dessa educação, a emancipação de Adorno sua finalidade e o diálogo em Freire sua metodologia. Assim, essas três dimensões ao se articularem, podem se configurar como a tríade elementar de uma prática curricular humanizadora.

Tendo em vista que não é possível conceber esse processo educativo fora de um contexto político, social e econômico seria significativo buscar minimizar as adversidades sociais enfrentadas pelas classes menos favorecidas. Isso significa dizer que a fundamentação filosófica dessa educação, isto é, o princípio valorativo que irá permear sua efetivação só pode ser a ética. Mais especificamente uma ética do comprometimento para com a preservação da vida humana e das bases justas em que ela deve ser vivida. Já seu objetivo político-social deve ser a emancipação dos sujeitos, uma vez que se insere num contexto político e economicamente opressivo. E o caminho metodológico a ser seguido por essa educação para que se permaneça ética e se faça emancipatória deve ser o diálogo. Somente quebrando o silêncio historicamente embutido nas

vítimas do sistema-mundo globalizado é que se pode falar em conscientização, emancipação e ética.

Assim, as principais denúncias filosóficas, políticas e sociais feitas pelos autores e identificadas nas categorias descritas acima, foram sistematizadas na tabela abaixo, com o intuito de compreender, sobretudo como os pressupostos político-pedagógicos de Freire podem subsidiar a superação dessas denúncias feitas por Dussel e Adorno, cada um a seu tempo e contexto histórico.

| Denúncia no plano filosófico, ético e político. | | Superação no plano epistemológico e pedagógico |
|--|--|--|
| DUSSEL | ADORNO | FREIRE |
| <i>Não-ser</i> | Onipresença do espírito alienado | Diálogo (Resgate da voz do “outro” via problematização do Tema Gerador) |
| As vítimas (os excluídos da globalização) | Semiformação e Racionalidade Instrumental | Incentivo à Curiosidade Epistemológica e apreensão crítica da realidade |
| Hegemonia da filosofia eurocêntrica | Indústria Cultural | Consciência crítica |
| Morte das maiorias | Barbárie (Holocausto no contexto alemão ou fome, marginalidade e exploração no contexto capitalista global) | Educação como prática da Liberdade e como forma de intervenção no mundo |

Tabela 1: relação entre as denúncias de Dussel (2007) e Adorno (1995) e formas de superação identificadas na proposta pedagógica de Freire (1987).

Com o intuito de subsidiar a análise dos dados dessa pesquisa, identificou-se a partir dos referenciais teóricos adotados uma série de critérios ou parâmetros considerados ético-críticos e, portanto indispensáveis à uma educação ética, emancipatória e dialógica. Assim, tanto o Currículo do Estado de São Paulo, quanto o discurso dos professores de uma escola representativa da rede estadual de ensino foram analisados à luz destes critérios.

Ao se estabelecer parâmetros de análise pautados em princípios éticos que valorizam a identidade do “outro”, reconhecendo seu modo de vida, cultura, etnia, contexto social e econômico como legítimos, afirmando sua alteridade, auxiliam a caracterizar a prática educativa, possibilitando identificar seus avanços, denunciar seus limites e refletir sobre a importância e necessidade de uma proposta ética e com qualidade social. Prática essa que, de acordo com Freire (1987), deve ser pautada no diálogo como pressuposto epistemológico, em outras palavras, é através do diálogo entre educando - realidade - educador que se dá a construção do conhecimento.

Assim, nessa investida de construção teórica para a prática curricular aqui pretendida, as categorias de análise auxiliam a qualificar o currículo escolar e o discurso dos agentes educativos quanto aos princípios ético-críticos e emancipatórios aqui defendidos. Além de auxiliar na sistematização de propostas curriculares, bem como práticas educativas mais significativas que de fato contribuam com a formação de qualidade política e social historicamente almejada.

Para isso, é necessário denunciar o caráter pontual, transmissivo, competitivo e seletivo da educação tradicional. Denunciá-la significa para Dussel, reconhecer, a partir da ética, a legitimidade da identidade do outro como sujeito, e para Freire significa reconhecer que o aprendizado se dá através da construção do conhecimento e que o objetivo da educação deve ser o de mudar conceitos, intervir no mundo e atuar no cotidiano, configurando assim uma sociedade de emancipados como defende Adorno.

Assim, fundamentados no pensamento ético dusseliano de reconhecimento da alteridade do “não-europeu” e da necessidade de seu protagonismo, na emancipação adorniana como a urgente finalidade educacional e no diálogo em Freire como a metodologia que abarca a ambos, os parâmetros ético-críticos para uma prática curricular humanizadora são apresentados e definidos como:

i. Considerar a prática curricular como processo de formação e de construção coletiva: um currículo ético deve ser assumido enquanto processo de criação comum, envolvendo a participação de educadores, gestores e comunidade e não um produto particular com pretensões assistencialistas.

ii. Caracterização da Escola e da comunidade: a identificação das demandas locais e dos interesses da maioria se faz necessário não só para contextualizar o processo de ensino-aprendizagem, mas para garantir sua significância ética, política e social.

iii. Garantir a comunicação entre os saberes: considerar que todos constroem histórica e culturalmente diferentes sentidos e significados acerca da realidade e que todos eles possuem igual importância no processo de ensino-aprendizagem é ético e dialógico. Senso comum e conhecimento científico devem, na perspectiva de um currículo crítico, serem considerados para que a aprendizagem seja significativa e não extensionista (FREIRE, 1985).

iv. Considerar as tensões frutíferas ao trabalho educativo: privilegiar a linearidade do conhecimento científico pouco contribui para que o educando se sinta sujeito do processo de ensino-aprendizagem. É preciso que a visão conflituosa de educador e educando acerca da realidade sejam consideradas. É no conflito, na tensão, na antítese sobre a tese que o conhecimento pode ser construído e compreendido, e não na sua imposição como dogma.

v. Posicionamento Ético-Político: Currículo deve se assumir a favor de uma classe e educadores como intelectuais orgânicos. Não se pode ignorar que a educação se dá dentro de um contexto econômico e social, o que por sua vez, requer uma predisposição política, dialógica, emancipatória e, sobretudo ética do currículo e do educador que por ele será norteado.

vi. Coerência entre objetivos e metodologia: educar para a emancipação social requer uma metodologia dialógica e problematizadora. Não se pode assumir objetivos emancipatórios e uma metodologia bancária, transmissiva, dominadora.

vii. Explicitar o papel social da educação: tão importante quanto à formação intelectual dos sujeitos é a sua emancipação frente a uma sociedade desigual, opressora e injusta. Uma educação eticamente comprometida com essa emancipação precisa explicitar seus objetivos, suas inquietações e, sobretudo seu papel social frente à sociedade estratificada na qual se insere, tendo em vista a impossibilidade de sua neutralidade política.

A partir dessa abordagem educacional e curricular ético-crítica, fundamentada nesses parâmetros que buscam compilar a ética, a emancipação e o diálogo, a educação passa a ser uma forma de intervenção no mundo como bem propôs Freire. O conhecimento científico deixa de ser supervalorizado, mas compartilhado por educador e educando, numa relação dialógica e dialética, tornando-se significativo e libertador de oprimidos de uma situação de sofrimento. Nesse contexto, a escola permanece com a tarefa de abordar a ciência, mas ao se restringir a ela, ignorando seu papel esclarecedor frente à realidade social, torna-se obsoleta, em meio a uma sociedade potencialmente criativa, crítica e capaz.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Uma unidade da rede pública estadual de ensino do município de Campinas/SP foi o espaço de estudo do presente trabalho, cujos procedimentos metodológicos de investigação fundamentaram-se em uma abordagem qualitativa que, entre outras características, diferencia-se da quantitativa devido ao tipo de dado coletado.

No final do século XIX emergiu uma discussão a respeito das bases epistemológicas e metodológicas distintas que possuem essas perspectivas de pesquisa, visto que as investigações dos fenômenos físicos e naturais se amparam em análises estatísticas como única maneira de validar uma hipótese (CHIZZOTTI, 2003) e utilizam métodos precisos, cartesianos e positivistas de investigação, não correspondendo às demandas investigativas nas áreas humanas e sociais, cujos fenômenos são dinâmicos e contextualizados de maneira muito particular. Entretanto “associar quantificação apenas a positivismo é perder de vista que qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas (...), pois a leitura de dados quantificáveis não necessariamente seguirá uma linha positivista” (ANDRÉ, 2008, p 24).

Por estudar o fenômeno em seu ambiente real sem a manipulação de variáveis (sendo assim naturalística), considerar inaceitável uma postura neutra por parte do investigador (devendo este se posicionar perante o problema) e por ter suas raízes na fenomenologia¹⁷ e, portanto, valorizar a maneira própria de entendimento que o indivíduo tem de sua realidade, a abordagem qualitativa ganha o interesse de pesquisadores da área de educação que, a partir da década de 60 - marcada por movimentos estudantis, por reivindicações de direitos e contra a discriminação social - atrai os olhares dos educadores para as problemáticas de dentro das escolas (ANDRÉ, 2008).

Dentre os métodos utilizados na investigação qualitativa, encontram-se as entrevistas e a observação participante, que ganha destaque nas pesquisas em educação pelo fato da experiência direta com a situação estudada, bem como com os participantes da pesquisa, ser uma das melhores formas de se testar a ocorrência de um determinado fenômeno. Assim, na pesquisa qualitativa predominam os dados descritivos, podendo compor o material coletado:

¹⁷ Entende-se por fenomenologia o enfoque epistemológico que dá ênfase aos aspectos subjetivos do comportamento humano, ou seja, valoriza apenas as idéias ou preferências próprias do sujeito, na busca por compreender que sentido eles atribuem aos acontecimentos e às suas experiências diárias (BERGER; LUCKMANN apud ANDRÉ, 2001).

descrições de situações, de expressões, transcritos de entrevistas e de documentos ou mesmo fotografias (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Para obter a perspectiva dos participantes, a abordagem qualitativa de investigação supõe um contato direto do pesquisador com a situação estudada, o qual pode recorrer aos conhecimentos, visões e experiências pessoais no processo de interpretação e análise da problemática.

Uma perspectiva crítica e problematizadora (...) implica na recusa dos mitos da neutralidade (...) e obriga o pesquisador a assumir uma vontade e uma intencionalidade política. Ao invés de se limitar a constatar como pensam, falam ou vivem as pessoas (...), nossa postura deve ser outra. O que nos interessa é captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social (...) visando a despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização (Oliveira; Oliveira, 1981, p. 24).

Dentro da abordagem de pesquisa participante de Oliveira; Oliveira (1981), os autores defendem que há a necessidade de se reformular as expressões de *rigor científico* e *objetividade*, pois frente a uma realidade injusta, cujas relações sociais entre grupos encontram-se estampadas pela dominação, objetividade e imparcialidade não podem mais ser utilizadas como termos que apresentam o mesmo sentido, sob risco de parecer cinismo. Assim, buscar romper com as estruturas históricas de desigualdade e colocar-se a serviço da superação de contradições sociais, bem como de situações de desumanização, é o que faz do pesquisador objetivo e rigoroso.

Assim, pautado essencialmente numa abordagem qualitativa de pesquisa, o presente estudo foi organizado inicialmente em uma parte teórica, buscando, através de um levantamento bibliográfico, investigar o que significa adotar parâmetros éticos, emancipatórios e dialógicos para a organização didático-pedagógica de um currículo crítico. Diante dessa identificação *a priori* feita a partir da literatura iniciou-se a parte prática deste trabalho.

A coleta de dados se deu especificamente então através da análise documental do Currículo do Estado de São Paulo e de entrevistas semi-estruturadas com educadores que foram capazes de fornecer informações importantes ao objetivo da pesquisa. A análise documental se faz necessária no sentido de verificar como a problemática do currículo enquanto prática ética para a emancipação é tratada no plano teórico dos registros oficiais, os quais devem (ou deveriam) nortear a gestão escolar e a prática educativa.

Já as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas a fim de se obter a percepção que cada ator social possui a respeito da problemática abordada. Segundo Chizzotii

(1995), a perspectiva qualitativa de investigação, via entrevistas semi-estruturadas, permite a identificação de contradições presentes nas falas dos sujeitos que, possuem um conhecimento tácito, muitas vezes restrito à prática de senso comum, que se limita a uma concepção de vida orientada apenas por ações individuais. Levantar questionamentos acerca dos limites encontrados nesses discursos, levando-os à reflexão e à criticidade é uma exigência ética que se impõe a um educador-pesquisador.

Foram entrevistados quatro profissionais docentes da escola em questão, que ministram diferentes disciplinas tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, cujos discursos foram considerados representativos para a análise pretendida. Tais entrevistas foram realizadas no início do segundo semestre de 2014, seguindo um roteiro aberto de questões norteadoras pré-elaboradas. Assim, o entrevistado pode ter liberdade para expressar sua opinião em uma conversa aberta ao mesmo tempo em que o entrevistador direciona sua coleta de informações pertinentes à análise da problemática.

Esse roteiro norteador da entrevista estava associado a duas *situações-problemas* ou *situações-emblemáticas* apresentadas aos entrevistados. Em cada uma delas havia a representação de práticas pedagógicas distintas. A aula representada na primeira situação-problema apresentada, estava pautada numa abordagem tradicional de educação, enquanto que a segunda estava fundamentada na concepção crítica de ensino em que se partia da fala significativa de um educando a fim de se promover uma reflexão contextualizada e transformadora da realidade. Essa distinção não foi revelada, afim de que os educadores entrevistados expressassem suas opiniões acerca de cada uma delas. Os entrevistados deveriam analisar as duas propostas e justificar qual delas mais se aproximava de sua própria prática pedagógica. A partir da análise inicial dos entrevistados acerca dessas duas aulas, se deu início à entrevista na tentativa de se identificar aspectos éticos, dialógicos e emancipatórios indispensáveis a uma educação ética e crítica aqui defendida.

Toda a investigação bem como a análise dos dados foi pautada em parâmetros analíticos considerados indispensáveis a um currículo e, portanto, a uma educação ético-crítica aqui defendida, os quais foram estabelecidos a partir da interpretação dos pressupostos éticos, emancipatórios e dialógicos respectivamente identificados no pensamento de Dussel, Adorno e Freire.

A seguir estão apresentadas as *situações-problemas* entregues aos professores entrevistados, bem como o roteiro norteador da entrevista semi-estruturada realizada a partir das aulas representadas em cada situação.

| |
|-----------------------------------|
| <u>Situação-Problema I</u> |
|-----------------------------------|

A partir do *Currículo do Estado de São Paulo*, uma professora de Ciências organizou uma aula para trabalhar com a temática do Lixo sugerida no documento para o 3º Bimestre da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. O plano de aula buscou atender as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos apontadas na *Proposta Curricular*..

PLANO DE AULA:

- Proposta Inicial: Questionamento aos alunos

→ O que é lixo? Quem produz? Para onde ele vai? Quais tipos de lixo você conhece? Você acha que a população produz muito lixo? Por quê?

- Pesquisa

→ Os alunos deverão pesquisar no dicionário o significado da palavra “Lixo” e trazer imagens do lixo encontrado no bairro.

- Conteúdo Selecionado

→ Após a pesquisa, o professor aplicará um texto sobre a temática do lixo com a descrição de dados como: quantidade média produzida no Brasil, destinação do lixo e a importância dos 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) e discutirá em aula:

- Os tipos de lixo: Orgânico e Inorgânico; Domiciliar, Hospitalar, Industrial, Agrícola e Entulho.
- A importância do consumo consciente.
- Diferenças entre os tipos de destinação do lixo → Aterro Sanitário, Incineração; Compostagem; Reciclagem.

→ Após o momento de aprendizagem em sala de aula, os alunos fariam uma visita a uma Cooperativa de Reciclagem para compreender como esse processo se realiza na prática.

- Atividade e Avaliação:

→ Os alunos deverão se reunir em grupos e confeccionar panfletos de conscientização a respeito da produção do lixo e a importância da reciclagem para serem distribuídos na escola e nos estabelecimentos comerciais do bairro.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA A PARTIR DA SITUAÇÃO-PROBLEMA I:

1. De modo geral, que avaliação você faz dessa aula? Justifique.
2. Você considera que esse planejamento permite que os educandos compreendam as questões que envolvem o Lixo e sua Produção presentes no cotidiano? Por quê?
3. Você considera que a professora possibilitou um diálogo com a turma? Por quê?
4. O que é dialogar pra você? Justifique.
5. Você considera que tenha sido uma proposta pedagógica ética? Por quê?
6. O Currículo do Estado de São Paulo foi desenvolvido pela Secretaria da Educação e proposto como um “currículo básico para as escolas estaduais” para contribuir com “a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos” e “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências” (SÃO PAULO (Estado) 2012, p. 07).
Qual a sua opinião sobre essa proposta? Você adere a ela? Você concorda que todos os alunos devem aprender um conteúdo mínimo? Justifique.

| |
|------------------------------------|
| <u>Situação-Problema II</u> |
|------------------------------------|

Após conhecer um pouco mais sobre o bairro onde se situa a escola em que trabalha, uma professora selecionou algumas falas dos educandos para organizar seu Plano de Ensino em Ciências. Uma das falas escolhidas foi: “*Aqui no bairro tem lixo pra todo canto, mas lá perto do córrego e das ruas de terra tem mais gente porca*”.

PLANO DE AULA:

- Identificação do conflito:
 - Higiene relacionada ao poder econômico e lixo enquanto condição de existência.
- Problematização:
 - Como você define lixo? Exemplifique.
 - O que é lixo para você também é lixo para os outros? Justifique.
 - Quem produz lixo e mora em rua de terra é “*gente porca*”? Por quê?
 - Por que algumas pessoas jogam lixo no córrego?
 - Como o lixo jogado no córrego pode afetar a saúde?

- Aprofundamento Teórico/Seleção de conteúdos:

- Saneamento básico: conceito, importância, dados locais e dados regionais;
- Saneamento básico e pavimentação como direito social e dever público;
- Abordagem histórica e social do lixo: relativização do conceito de lixo; Lixo orgânico e Inorgânico; Destinação adequada do Lixo: questões ecológicas e direitas sociais.
- Lixo como parte da cadeia alimentar; fonte de emprego e sobrevivência.
- Relações entre poder econômico, o aumento do consumo e a quantidade de lixo produzida.

- Atividade Pedagógica e Plano da Ação:

- Seria possível definir o *lixo* de uma forma ecológico e de uma forma social? Como?
- Tudo o que consumimos é necessário?
- Quem define o que consumimos?
- De que forma o lixo interfere em nossas vidas? Como pode afetar a saúde?
- Que tipo de seres vivos podem se alimentar do lixo?
- De quem é a responsabilidade pelo lixo que produzimos? Qual o papel do poder público? Explique.
- A comunidade tem enfrentado quais problemas relacionados ao lixo? Que alternativas podemos criar?

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA A PARTIR DA SITUAÇÃO-PROBLEMA II:

1. De modo geral, que avaliação você faz dessa aula? Justifique.
2. O que essa proposta pedagógica tem de diferente da anterior? Qual delas se relaciona com a sua prática?
3. Pra você, qual é a finalidade do conteúdo escolar?
4. Qual o ponto de partida para a sua prática educativa? Por quê?
5. Você acredita que ensino e pesquisa se relacionam? Por quê?
6. Você considera importante relacionar a realidade com o conteúdo de sua disciplina? Por quê? Você faz isso? Como?

5. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÕES

Adotando referenciais teóricos intimamente associados à princípios humanizadores que puderam subsidiar a investigação da dimensão axiológica e epistemológica presentes tanto no Currículo do Estado de São Paulo, quanto no discurso dos educadores de uma escola representativa da rede estadual de ensino, a presente pesquisa teve, como já explicitado, a análise dos dados pautada por critérios considerados indispensáveis a uma prática curricular ética, crítica e humanizadora. Tais critérios ou parâmetros ético-críticos são: I. *Considerar a prática curricular como processo de formação*; II. *Caracterização da Escola e da Comunidade*; III. *Garantir a comunicação entre os saberes*; IV. *Considerar as tensões frutíferas ao trabalho educativo*; V. *Posicionamento ético-político*; VI. *Coerência entre objetivos e metodologia*; VII. *Explicitar o papel social da educação*. A definição de cada parâmetro bem como a justificativa para serem considerados necessários a uma prática curricular ética foram supracitadas, sendo aqui registrada a coerência dos dados coletados para com esses critérios à luz dos referenciais teóricos adotados.

5.1 Análise Documental: Considerações a respeito do Currículo do Estado de São Paulo

Questionamentos a respeito de quais princípios devem orientar o processo curricular e a favor de quem deve estar a educação, a prática pedagógica e o currículo na qual ela é pautada são inevitáveis quando o assunto é educação e a problemática a ser focada são as políticas públicas curriculares. As respostas a quaisquer questões que envolvam a escola, seus objetivos e métodos deveriam, na perspectiva de uma educação democrática, serem construídas coletivamente pelo corpo gestor, docentes, alunos, pais e comunidade. Acerca disso, a Lei n.º 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96) orienta em alguns de seus artigos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, grifos meus).

Evidentemente que, diante de uma proposta curricular ética, dialógica e humanizadora aqui defendida, e que almeja, sobretudo uma educação com qualidade social, a participação da comunidade se faz indispensável. É através de suas significações culturais, que muitas vezes colocam limites ao pensamento e ação humana, que a realidade a partir dessa visão de mundo popular se apresentará aos educadores - que deveriam dela fazer o objeto de sua prática. Nesse sentido, Silva (2004, p. 347) corrobora ao dizer que “a práxis coletiva apresenta-se como a forma de concretizar politicamente a educação democrática no cotidiano escolar”.

A superação da visão tradicionalmente bancária de educação requer o resgate da valorização da comunidade e de seus aspectos culturais, interpretativos e valorativos, a fim de que seja impresso sentido e significado ao processo de ensino-aprendizagem. Somente partindo da sua visão de mundo dos sujeitos acerca do real é que as contradições sociais ali vivenciadas poderão ser compreendidas, desveladas e superadas.

Apesar da importância desse aspecto participativo ser sinalizado pela LDB, a qualidade ou natureza dessa participação não é expressa, e tampouco é possível identificar referências diretas à práxis participativa e democrática na apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, mas ao contrário, foi possível verificar seu caráter propositivo e, portanto, verticalizado através do seguinte recorte:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e ensino Médio. (...) Ao iniciar esse processo (...) procurou (...) cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (...) Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios (...) do mundo contemporâneo. (...) Um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 07, grifos meus).

Pode-se inferir que a proposição de um currículo básico à todas as escolas estaduais carrega em si uma concepção curricular prescritiva que pouco colabora com uma

educação com qualidade política e social, tendo em vista que a seleção dos conhecimentos científicos – único saber considerado – é realizada por técnicos e especialistas alheios à realidade local, cuja pertinência não é justificada. Ao serem sugeridos pelos órgãos públicos e aceitos pelo corpo docente e gestor sem questionamentos sobre as consequências dessa passividade pedagógica, educadores e educandos convertem-se a objetos de uma prática pautada na heteronomia, criando uma política e prática da dependência para com esses documentos descontextualizados.

Além disso, adota-se nessa visão curricular um modelo de desempenho para os agentes escolares, para o processo de ensino e, sobretudo para os sujeitos em formação, tendo em vista que a proposta curricular do Estado foi arquitetada sobre três documentos: um com “princípios orientadores para a prática educativa”; o Caderno do Gestor e o Caderno do Professor e do Aluno (SÃO PAULO (estado), 2012). Sob a justificativa de orientar a gestão escolar, o trabalho docente e a aprendizagem dos educandos, esse conjunto de documentos chega à escola como um receituário salvacionista ao sugerir métodos e maneiras de trabalho, subestimando a prática docente e o exercício de sua autonomia.

No início dos trabalhos, é necessário chamar a atenção dos alunos para os assuntos que serão tratados nesse volume. Com essa intenção, leia em voz alta o texto “Pintinho come milho e a árvore come terra” e, depois, peça que os estudantes respondam à pergunta seguinte por escrito em seus cadernos (SÃO PAULO (Estado), 2014a, p. 08, grifos meus).

Peça aos alunos que observem o gráfico (...). Leia a legenda do gráfico, explique o que significam os eixos e mencione as unidades utilizadas. Depois, instrua os alunos a responder às questões a seguir (SÃO PAULO (Estado), 2014a, p. 12, grifos meus).

Desafie os alunos a construir uma cadeia alimentar. Para isso, peça que observem as figuras e leiam o nome dos organismos representados na atividade (...). Divida a classe em grupo de até quatro alunos e peça que montem um esquema seguindo as regras da questão 1 a seguir. Depois, proponha as demais questões para que aprofundem seus conhecimentos sobre o tema (SÃO PAULO (Estado), 2014a, p. 19, grifos meus).

Leia em voz alta o texto a seguir, leia as perguntas que os alunos deverão responder e, em seguida, releia o texto (SÃO PAULO (Estado), 2014a, p. 24, grifos meus).

Descrevendo como deve ser o trabalho docente passo a passo, o currículo se converte em um manual, perdendo seu caráter norteador. Diante do comodismo de uma aula pronta e da facilidade de sua aplicabilidade, o professor é sutilmente convidado a abdicar de sua capacidade crítico-reflexiva, de sua autonomia e de seus pressupostos pedagógicos, esvaziando sua prática de sentido, significado e relevância. Inclusive, não seria absurdo supor que frente a um manual do que e como fazer em sala de aula, a figura do professor se torne

dispensável, podendo ser substituída por qualquer profissional, formado sob qualquer área específica do conhecimento. Eis a depreciação do papel do professor, de suas habilidades psicopedagógicas, de sua sensibilidade crítica-propositiva e de sua função problematizadora na busca por um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Frente à uma educação com comprometimento ético, político e social elucidada pelos teóricos-críticos e aqui defendida sobre a articulação da ética, da emancipação e do diálogo, a proposta curricular do Estado, ainda que não obrigatória, é invasiva e mesmo ofensiva a um educador eticamente comprometido com a comunidade e com a transformação social. E, apesar de se apresentarem como documentos orientadores e não como impositivos ao trabalho docente, o sistema de avaliação externa estatal, seguido de bonificações anuais às escolas que se dedicarem a aplicar esse material, garante através do convencimento via estratégia mercantil que a política curricular seja efetivada na prática. Essa política de persuasão sob uma moeda de troca converte o currículo em produto, a educação em mercadoria e o aluno em consumidor.

Sob esta perspectiva a avaliação assume um caráter fiscalizador, quantificando o desempenho atingido e não qualificando o processo de ensino. Perde-se assim a oportunidade de tornar o processo avaliativo mais um momento de aprendizagem aos alunos, contribuindo para reforçar o caráter impositivo que assume o currículo no cotidiano escolar.

Ao se pautar numa perspectiva conservadora e conteudista de educação, a política curricular vigente – apesar de apresentar um discurso progressista – apresenta-se de maneira autoritária dentro das escolas públicas brasileiras, mas sua verticalização é acolhida e naturalizada pelos educadores que concordam com essa política prescritiva sob a justificativa de facilitar o trabalho docente e nortear o processo de ensino. Ao prescrever uma proposta curricular e distribuí-la de forma verticalizada, órgãos públicos centrais esvaziam o currículo de significado e legitimam a prática bancária dos educadores.

(...) a construção e reformulação de currículos têm se reduzido a (...) “propostas curriculares” (...), chegando à escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores (...). Esse caráter prescritivo do currículo acaba se distanciando, e muito, daquilo que acontece, de fato, na sala de aula. Por um conjunto de múltiplas explicações que passam pelas políticas de currículo assumidas pelo Estado, pelas condições dos trabalhadores da Educação, cada vez mais deterioradas, pela formação tecnicista e aligeirada do professor, pelas condições frágeis, confusas e sucateadas da organização escolar, pelo caráter elitista, autoritário e centralizador da educação brasileira e outras, o “currículo” acaba sendo a transmissão do conhecimento que o mercado editorial produz, propagandar e vender (SAUL; SILVA, 2009, p. 225).

Nesse contexto, a escola pública brasileira tem se tornado um local de execução de políticas curriculares pré-determinadas por profissionais alheios ao contexto escolar, que servem a um estado avaliador e condicionador dos atores educacionais através do ranqueamento das escolas e de recompensas para garantir que as políticas sejam de fato executadas (Saul; Silva, 2011); políticas estas que estão em consonância com a lógica de mercado assumida pelo Estado.

As considerações feitas até aqui, somadas aos excertos retirados do Currículo do Estado são suficientes para concluir que, ao se apresentar como um currículo básico para todas as escolas estaduais, aspectos importantes em termos de uma educação democráticas estão sendo negligenciados nessa perspectiva curricular, não contemplando assim, os dois primeiros critérios ou parâmetros identificados como indispensáveis à um currículo ético-crítico: *Considerar a prática curricular como processo de formação* e a *Caracterização da Escola e da Comunidade*.

Na medida em que o currículo chega como uma proposição prescritiva, convertendo-se num receituário pedagógico, deixa de ser um processo de construção coletiva e converte-se a um produto particular e assistencialista. Não se pode falar em emancipação dos sujeitos em formação, sob modelos pedagógicos, disciplinares e avaliativos pré-estabelecidos e descontextualizados, uma vez que a emancipação pressupõe uma prática dialógica e um currículo processual, preferencialmente edificado sobre as pilastras do movimento dialético da ação-reflexão-ação. Segundo Adorno, (1995, p. 143) “esta [a dialética] precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” para que o movimento de construção e desconstrução do conhecimento - e não mais sua imposição estagnada - seja o cerne epistemológico educacional.

A lógica de currículo produto pode ser verificada ainda através do papel implementador e fiscalizador atribuído ao corpo gestor:

Além desse documento básico curricular [com princípios orientadores], há um segundo conjunto de documentos com orientações para a gestão (...). Esse documento (...) tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular (...) a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo (SÃO PAULO (estado), 2012, p. 7 e 8).

Além disso, apresenta-se ainda como descritivo e regulamentador do trabalho docente para uma suposta “melhoria da qualidade do fazer pedagógico” (SÃO PAULO (Estado), 2014, p.03). Ao trazer o que ensinar, bem como e quando fazer, independente da realidade na qual deverá ser aplicado, o currículo ignora as particularidades do contexto onde

cada escola se insere, além de não mencionar a importância de se sanar as demandas materiais, políticas, econômicas e sociais daquela comunidade. Não há espaço para o reconhecimento da alteridade dos sujeitos em formação e para uma ética centrada na vida humana frente a um currículo normativo.

O “ético-crítico” indica o momento próprio da ética da libertação. A ética é crítica a partir das vítimas, a partir da alteridade. É o “ético” como tal, ou o face-a-face como encontro de pessoas. (...) Desta maneira, nenhuma sistema institucional pode ser apresentado sob a pretensão de ser não-repressivo (DUSSEL, 2007, p. 633 e 643).

Corroborando com o caráter ético do segundo parâmetro (*Caracterização da Escola e da Comunidade*) que salienta a importância de se identificar as demandas locais a fim de devolver a sentido ao processo educativo e proporcionar uma educação política aos sujeitos, Freire (2002, p 15) indaga:

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 bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões nos corações dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos bairros urbanos? (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se dava 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 discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (...) Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos (...).

Por ser uma prática carregada de intenções e estas serem fundamentadas em valores, a educação é então essencialmente um ato político, afirmação recorrente na obra de Freire (1987). Portanto, não há educação apolítica, tendo em vista que se trata uma ação humana imersa em intencionalidades. Isto é, quando se fala em educação, subentende-se que está se educando para algo, para uma determinada visão de sociedade, de política, de economia e de valores. Sendo assim, é fundamental a compreensão de que a luta pela igualdade, justiça social e qualidade de vida da coletividade e não apenas de uma minoria favorecida, deveria ser o objetivo de todo e qualquer tipo de processo educativo que esteja inserido numa sociedade estratificada. Primeiramente por ser uma visão pedagógica mais significativa, e, portanto, coerente, mas, sobretudo por ser uma proposta pedagógica ética.

Nesse sentido, o crítico-reprodutivista Louis Althusser contribui ao afirmar que uma contraideologia da classe oprimida precisa ser edificada e difundida nos aparelhos ideológicos do Estado (CARNOY, 1988). E sendo a escola um desses aparelhos, os

educadores configuram-se como atores fundamentais nesse processo não só de conscientização de uma classe, mas de humanização de sujeitos.

Se não for a escola o espaço destinado à construção coletiva de uma visão crítica de mundo, através do desvelamento de situações de injustiça social desencadeadas pela forma como a sociedade se encontra economicamente estruturada, que espaço será? Eis a importância indiscutível, em termos de uma educação democrática, da prática curricular ser construída e refletida coletiva e constantemente pelo corpo gestor, docentes, alunos, pais e comunidade. Pois enquanto o currículo não for compreendido como processo e não mais como produto e, principalmente, enquanto a política curricular não despir-se de uma cultura que protege e reproduz conhecimentos científicos sistematizados sob a justificativa da garantia de apreensão de um “conteúdo mínimo comum” e abrir espaço para uma prática nova, com sentido e significado, as denúncias continuarão sendo comuns no discurso pedagógico e político, além de uma percepção ingênua e acrítica da realidade continuar se instalando entre as gerações futuras.

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÖFLING, 2001, p. 39).

E ainda Adorno assinala:

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido (...). A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementada (ADORNO, 1995, p. 144).

Nesse contexto, uma política curricular que assuma o currículo escolar enquanto processo democrático e coletivo - que deve estar em constante modificação para atender às necessidades da comunidade onde a escola está inserida - se compromete eticamente não só com a formação profissional dos sujeitos, mas, sobretudo com a formação política. Quando os problemas socioeconômicos são tomados como problemas da educação, cria-se um terreno fértil para que transformações sociais possam ocorrer.

Diante do exposto, uma questão inquietante emerge: como fazer da educação um processo de fato democrático? A princípio, o Estado precisaria conferir maior autonomia curricular às instituições públicas de ensino destronando as avaliações externas como meios controladores e critério de bonificação para as escolas estatais, que condicionam os agentes à

aplicação mecânica de grades curriculares que pouco colaboram com a formação crítica dos sujeitos, uma vez que suas demandas pedagógicas e sociais não são levadas em conta.

Outro caminho para uma educação mais democrática seria a desconstrução de suas bases através da instituição de novos valores via formação política dos sujeitos na educação básica através de políticas curriculares socialmente comprometidas, evitando delegar essa responsabilidade ao ensino superior como tem sido no sistema educacional brasileiro.

Além de seu caráter prescritivo, foi possível identificar ainda no Currículo do Estado seu entendimento do que vem a ser a escola, sua concepção curricular, o papel que atribui ao conhecimento científico, bem como a função do Caderno do Professor:

Ao priorizar a competência da leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 07).

Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposta para uma situação de aprendizagem e ensino. (...) O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 11, grifos meus).

(...) o *Caderno do Professor*, criado pelo programa São Paulo faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (...). O *Caderno* tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam (...) a apropriação dos conteúdos das disciplinas (...) objetivando a melhoria do fazer pedagógico (SÃO PAULO (Estado), 2014a, p. 03, grifos do autor).

Ao definir a escola e o currículo como um espaço de conteúdo, sempre enfatizando a importância de sua apropriação de maneira autojustificada, desconsiderando sua função esclarecedora acerca da realidade existencial, a proposta acaba não atendendo ao terceiro critério: *Garantir a comunicação entre os saberes*. Isto é, privilegiar a transmissão do conhecimento científico, “cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada” (ADORNO, 1995, p. 141) em detrimento de sua apreensão crítica através da tensão entre a visão de mundo do educador e do educando, pouco contribui com uma formação consciente dos sujeitos e significativa em termos políticos, culturais e sociais.

Na perspectiva pedagógica freireana, que corrobora com um currículo ético-crítico aqui defendido, o diálogo e a contextualização são exigências epistemológicas para a construção do conhecimento, um processo por meio do qual a realidade é o objeto de

mediação entre educador e educando (FREIRE, 1987). Para o autor, esse dois atores sociais devem ser sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, construindo, a partir de suas visões de mundo conflituosas entre si, um conhecimento crítico e contextualizado acerca da realidade existencial para que contradições sociais, historicamente construídas, possam ser problematizadas e superadas. Há nessa perspectiva, um momento pedagógico oportuno para se consultar o conhecimento científico mais adequado à superação das visões fatalistas acerca do real, fazendo do conteúdo escolar e do esclarecimento por ele trazido um instrumento de transformação social. Nesse sentido, Freire atesta:

Assim como não posso ser professor, sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Este é apenas um momento da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto (...) o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade (FREIRE, 2002, p. 40).

Adorno também pode corroborar com a crítica a essa visão de “conteúdo lúdico que pode ser aprendido”, trazida pelo currículo estadual:

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 (...) É próprio do mecanismo de dominação impedir o conhecimento do sofrimento que provoca (ADORNO [1951], 1993, p 20 e 53).

Assim, trabalhar o conteúdo de forma linear, sem o entendimento de sua função social esclarecedora (e, portanto libertadora) não garante a troca de saberes entre educador e educando, mas sim a legitimação da superioridade de um saber (o científico) sobre o outro (o senso comum). Compreender e considerar que ambos os saberes são igualmente importantes num processo educativo é ser ético humanizador, pois na medida em que proporciona o acolhimento dos sentidos e significados de ambas as culturas, o educador faz uso de sua humildade epistemológica¹⁸ (FREIRE, 1987) ao ter consciência de sua dialética posição de mestre e também de aprendiz.

¹⁸ Segundo Freire, a humildade epistemológica do educador é fundamental numa prática libertadora, pois somente a partir dela é possível se estabelecer um diálogo entre educador e educando ou escola e comunidade. Nas palavras do autor: “A humildade exprime (...) uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade expressa na arrogância e na superioridade de uma pessoa sobre a outra; de uma raça sobre a outra; de um gênero sobre o outro; de uma classe ou de uma cultura sobre a outra é uma transgressão da vocação humana do ser mais” (FREIRE [1996], 2002, p. 46).

A imposição do conhecimento científico sobre os estudantes, além de ser um equívoco ético – por ser uma atitude antidialógica que desconsidera as situações de opressão vivenciadas pelos sujeitos – é ainda um equívoco epistemológico, pois é certo que o processo de construção do conhecimento científico se dá sobre rupturas entre formulações teóricas de diferentes tempos históricos e não sobre continuidades ou encadeamento de ideias (DELIZOICOV, 1991). Eis a inadequação do currículo em questão com o quarto critério de análise: *Considerar as tensões frutíferas ao trabalho educativo*, pois assumir uma concepção normativa e estática do conhecimento científico, bem como sua memorização, pouco contribui para que o educando compreenda a finalidade desse conhecimento e como se dá seu processo de produção. Ao considerar produtivas as tensões entre a sua visão de mundo (científica) e o senso comum, o educador nega a mera submissão dos sujeitos aos produtos da ciência, considerando as necessidades dos sujeitos anteriores ao conteúdo, e não o contrário.

Assim, uma prática pedagógica só pode ser considerada ética, dialógica e emancipatória na medida em que considera a negatividade e escassez em que se encontra a materialidade da vida humana, devendo ser essa forma de existência o ponto de partida para que compreendam “a razão de sua condição de explorados. Esta é uma das tarefas que nós [educadores] temos que conseguir no contexto teórico” (FREIRE, apud DUSSEL, 2007, p 434 a 443). Acerca disso o seguinte trecho do Caderno do Professor como apoio ao Currículo do Estado pode ser elucidativo:

(...) esperamos que o caderno, ora apresentado, contribua para valorizar o ofício de ensinar e elevar nossos discentes à categoria de protagonistas de sua história (SÃO PAULO (Estado), 2014a, p. 03).

Como ser protagonista da história se os aspectos políticos, econômico, sociais e, sobretudo ideológicos da realidade concreta não são considerados nesse currículo? Se as mazelas vivenciadas são ignoradas em função do cumprimento de um cronograma conteudista? Ao padronizar o ensino, a diversidade cultural do Estado e as demandas locais são ignoradas, pressupondo que todos, a qualquer tempo, espaço ou condição de existência aprendem do mesmo modo (e com o mesmo entusiasmo). Apesar de, no discurso, se mostrar favorável à adequação da proposta à diversidade brasileira, o currículo se contradiz ao implementar “ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais” (SÃO PAULO (Estado), 2014, p. 03), demonstrando vestígios de uma concepção tecnicista que, de acordo com Saul (2009, p; 225) definem “as disciplinas, tópicos de conteúdos, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos”.

Assim, na lógica de um currículo produto, educador e educando visitam a realidade ao invés de fazerem dela seu objeto de estudo, enquanto que num currículo ético com pretensões emancipatórias, as necessidades imanentes da realidade devem aparecer como objeto da investigação curricular. Isto é, os conteúdos científicos deveriam ser selecionados de acordo com a pertinência para sanar as demandas previamente identificadas no real. Nesse sentido, no que tange a análise da proposta curricular do Estado como uma política pública que visa reparar o estado de falência em que se encontra a educação brasileira (tendo em vista o alto índice de analfabetismo funcional da população) é possível inferir que ela se mostra bancária, descontextualizada e antidualógica. Insuficiente, portanto em termos de uma educação ética e emancipatória.

Tal insuficiência axiológica e epistemológica enquanto política pública pode ser verificada ainda a partir da análise do seguinte excerto curricular:

Este documento (...) contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 07).

“Sociedade do conhecimento” para quem? Quem ou quais segmentos sociais têm tido, na prática social, direito ao conhecimento? Em que medida, os problemas sociais que historicamente oprimem uma grande parcela da humanidade foram superados para que se possa chamar o momento atual de “novo tempo”?

Ao nomear a coletividade como “sociedade do conhecimento” e anunciar a pretensão de formar os alunos “para esse novo tempo”, a proposta curricular concebe a sociedade contemporânea como igualitária e harmoniosa em suas relações socioculturais e econômicas, disseminando um discurso ideologicamente preparado para ajustar os sujeitos a essa realidade e não conferindo possibilidades para sua transformação.

Ao abordar a realidade como se o acesso às oportunidades fosse democrático, isto é, como se a “sociedade do conhecimento” estivesse igualmente disponível a todos os sujeitos, cria-se a ilusão de que as dificuldades sociais como a marginalidade e o desemprego são responsabilidades individuais e não consequências do modelo econômico vigente. Em suma, pode-se dizer que a proposta curricular faz promessas que não poderá cumprir devido à forma desigual como a sociedade está organizada. Assim, ao tratar a escola como se ela estivesse em um vácuo político e social (GIROUX, 1983), o currículo não atende ao quinto

critério tomado como fundamental a uma prática curricular emancipatória: *Posicionamento ético-político*.

Segundo Carnoy, (1988) fundamentado em Althusser (1918-1990) e Poulantzas (1936-1979), o Estado tem uma capacidade importante e estratégica: mascarar as relações de luta de classes que afloram na sociedade. Por meio da individualização política dos sujeitos através do voto, por exemplo, o Estado dissemina o individualismo como um de seus valores, levando os indivíduos a lutarem por interesses particulares e abandonarem os interesses em comum, os interesses de classe - que poderiam levar à melhoria coletiva da qualidade de vida.

Uma vez que a maioria oprimida e explorada não se vê como classe, não há como analisar quem melhor a representa ou quais políticas públicas cumpre esse papel. Já a classe dominante tem o interesse em comum (mesmo que não seja verbalizado) de manter-se no poder econômico, o que conduz a uma união política dessa classe - algo poucas vezes encontrado na classe trabalhadora (CARNOY, 1988).

Assim, quando uma classe não é representada, ela tende a arrefecer socialmente, tornando seus indivíduos desvalorizados enquanto cidadãos. Eis a importância de um currículo que é elaborado para escolas públicas se posicionar politicamente a favor dos extratos sociais menos favorecidos a fim de diminuir o abismo socioeconômico entre eles e a classe dominante e assumindo-se como um processo emancipatório contra a barbárie.

Freire defende o ato de se externalizar o patamar político de onde fala o educador, bem como o tipo de educação que ele defende, no sentido de esclarecer ao interlocutor quais são suas intencionalidades políticas e sociais.

Em nome ao respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo (FREIRE, 2002, p. 28).

E acerca da importância de um posicionamento ético-político educacional favorável à emancipação da classe trabalhadora, Adorno (1995, p. 142) adverte:

(...) a organização do mundo converteu-se (...) em (...) ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. (...) se ocorre o que eu assinali a pouco - que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens - (...) a educação (...) teria neste momento (...) muito mais a tarefa de fortalecer a resistência.

Para concretizar essa tarefa de construir uma educação para a resistência, o currículo escolar precisa apresentar uma *coerência entre objetivos e métodos*, atendendo assim o sexto critério estabelecido.

Ao pautar o ensino por habilidades e competências específicas que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada ano escolar, o currículo estadual mais uma vez se organiza de modo a garantir a aplicabilidade dos conteúdos que possam levar ao desenvolvimento de tais habilidades e competências. Acerca disso, o trecho a seguir explicita o que o currículo estadual entende por comprometimento para com a formação dos sujeitos:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. (...) o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia, etc) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (...) valorizar o desenvolvimento de competências (...) implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos (...) e saberes próprios de sua disciplina (...) visando (...) instigar desdobramentos para a vida adulta (SÃO PAULO (estado), 2012, p. 12).

Como preparar os alunos para que exercitem sua autonomia mediante uma metodologia que preza exercícios de fixação do conteúdo? Autonomia requer pensamento reflexivo e estímulo à capacidade criativa e propositiva dos sujeitos e não passividade via memorização. As competências desenvolvidas na escola preparam os alunos para compreender as adversidades oriundas do sistema econômico vigente, tais como desigualdade e seletividade?

Os cadernos do professor e do aluno elaborados como materiais de apoio ao Currículo do Estado estão estruturados sob “Situações de Aprendizagem” nas quais os temas do conteúdo programático para aquela série são abordados. Em cada situação de aprendizagem trazida pelo caderno estão pré-estabelecidos o conteúdo, os exercícios de fixação, as competências a serem desenvolvidas, sugestões de estratégias, sugestões de recursos e sugestões de avaliação. Trata-se da pré-determinação do trabalho do professor e de como será a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, “é de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 1995, p. 141).

Assim, pode-se inferir que esta metodologia prescritiva, pautada em conteúdos acabados é incoerente com a autonomia e “desdobramento para a vida adulta” pretendida pela proposta curricular. Além de ser incoerente ainda com o que diz no seguinte trecho:

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (...) deslocou o foco do ensino para a aprendizagem (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 13, grifo meu).

A incoerência do que diz a proposta com o que vem a ser o Caderno do Professor e do Aluno demonstram a falta de consonância dos objetivos educacionais com a metodologia adotada para atingi-los. É possível perceber claramente que o currículo estadual trata a proposta normativa de ensino, que atualmente é trazida através dos cadernos, como algo já superado, no entanto, a metodologia regulamentadora, prescritiva, além de fiscalizadora, permanece ativa na prática escolar.

Roteiro da Situação de Aprendizagem 3 – Características dos Principais Ecossistemas Brasileiros. (...) Na primeira etapa, inicie a aula com uma exposição dialogada sobre os conceitos básicos: explique o que são fatores vivos, fatores não vivos, umidade relativa do ar, pluviosidade, temperatura média anual, biodiversidade, unidades de conservação e ecossistema. Neste momento, you pode simplificar as definições, contanto que sejam corretas. Sua exposição deve responder as seguintes questões para cada conceito: “o que é?”; “Quais são os exemplos?” Procure usar sempre o termo “ecossistema” em vez de “bioma”. Para a faixa etária dos alunos, a definição ou a noção de bioma pode constituir um complicador desnecessário. (...) Na segunda etapa, divida a sala em seis grupos, uma vez que este será o número de ecossistemas pesquisados. (...) A pesquisa consistirá na seleção de informações que permitam a resolução do roteiro de pesquisa (...). Apresente o roteiro de pesquisa aos alunos (SÃO PAULO (Estado), 2014b, p. 16 e 17, grifos meus).

Por ser uma proposta verticalizada, os sujeitos (educandos e educadores) são convidados a abandonar o pensamento reflexivo e criativo, tendo em vista que todo o processo educacional é previamente pensado, falado e produzido por outros atores sociais que não eles. O professor é convertido em um agente que executa o manual em que se transfigurou o currículo e o aluno permanece como receptáculo dessa cultura do silêncio (FREIRE, 1981).

Nesse sentido, a escola ensina mais do que conteúdos, mas também a obediência, o conformismo e a passividade; levando os alunos a absorverem a cultura científica como a única legítima e como se todos os sujeitos, no futuro, fossem ter igualdade de acesso a ela. O desinteresse por parte dos educandos é uma consequência imediata deste processo de ensino do qual eles não são sujeitos, mas sim objetos, levando-os inevitavelmente ao fracasso escolar e cuja responsabilidade é depositada nos próprios alunos por “seu desajuste ao sistema de ensino”.

Assim, a forma como o sistema de ensino está estruturado, favorece a instalação de um darwinismo social, tendo em vista que muito provavelmente apenas aqueles que se mostrarem adaptados a essa estrutura criada poderão dar continuidade aos estudos. E como deixou claro a teoria bourdieuniana, a origem social dos sujeitos pode condicionar seu percurso educacional (BOURDIEU, 2010), mas as exceções, isto é, os poucos indivíduos provenientes da classe menos favorecida que sobreviveram ao sistema, e contrariando a todas as expectativas alcançaram um alto nível na pirâmide cultural e social, acabam por legitimar que os infortúnios sociais são de responsabilidade única e exclusiva dos próprios sujeitos.

Portanto, é somente permitindo que os sujeitos tenham direito à voz, direito a explicar suas visões de mundo e denunciar as situações de opressão que não permitem que se reconheçam como cidadãos dignos de olhares e de políticas públicas, que uma prática educativa pode se autointitular como promotora da autonomia, o que imprescindivelmente requer uma metodologia dialógica.

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele [o educador] pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (...) É preciso ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças (FREIRE, 2002, p. 07)

Essa amorosidade citada por Freire pode ser entendida como o compromisso ético para com as necessidades reais dos homens. O educador ético-crítico é aquele que assume um compromisso com a comunidade e não com as exigências conteudistas das avaliações educacionais externas. É com a supressão das demandas sociais que deveria estar preocupada a educação e não com a quantificação do conteúdo científico memorizado.

Assim, esse currículo pautado em processos prescritivos distorce aquilo que deveria ser o real intuito da educação: reconhecer que os indivíduos têm a capacidade de construir conhecimento através do estabelecimento de relações e capacidade, sobretudo, de compreender o que ocorre na sua realidade, refletindo sobre ela para transformá-la quando necessário.

E por fim, ao trazer uma exacerbada preocupação com a formação científica dos sujeitos, o currículo estadual se apresenta como (supostamente) neutro quanto a questões políticas e sociais, uma vez que não explicita se está socialmente comprometido com os extratos sociais menos favorecidos. No entanto, essa suposta neutralidade acaba corroborando com as forças opressoras vigentes na sociedade, uma vez que a aprendizagem passiva, a formação de sujeitos subservientes e preferencialmente apolíticos é a expressão concreta dos

interesses da classe dominante (GIROUX, 1983). Assim, a proposta curricular estadual não atende ao sétimo critério para que um currículo possa ser considerado ético e emancipatório de acordo com os referenciais adotados: *Explicitar o papel social da educação*, o que é possível inferir a partir da análise dos seguintes excertos:

O Currículo se completa com (...) os *Cadernos do Professor e do Aluno*. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 08, grifo meu).

(...) o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência da leitura e da escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 10).

Tão importante quanto o desenvolvimento de competências, da leitura, da escrita, e da articulação da aprendizagem com o mundo do trabalho é a formação cívica e política dos sujeitos, bem como sua emancipação frente a uma sociedade da heteronomia e da desigualdade. Ao explanar como princípio o desenvolvimento de competências, a aprendizagem de conteúdos e a contextualização desses com o mundo do trabalho, sem ao menos questionar as condições humanas, materiais e sociais em que tem se dado esse trabalho, o currículo estadual se mostra ainda herdeiro do currículo tecnicista-empresarial.

Evidentemente que a escola tem a obrigação de abordar o conhecimento científico por se tratar de um patrimônio cultural humano e todos devem gozar do direito de acesso a essa produção histórica, mas ao se restringir a ele e ignorar as adversidades da realidade social, a escola ignora as atribuições políticas e sociais que deveria ter a prática educativa.

Assim, ao não explicitar o papel social da educação que pretende oferecer frente à sociedade estratificada na qual se insere, o currículo se coloca favorável à ordem vigente. Nesse sentido, Freire pode amparar essa análise ao declarar:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista [tradicional, autoritário], que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser neutra (FREIRE, 2002, p 38).

E Giroux (1983, p. 262) ainda corrobora ao dizer que “dentro da cultura dominante, (...) a natureza historicamente contingente da realidade social aparece como

autoevidente e fixa”, levando os sujeitos a aceitarem o modo opressivo em que a vida é vivida com naturalidade, uma vez que já nascem sob estas condições, passando a enxergar com normalidade sua condição existencial.

Assim, para que uma educação seja de fato emancipatória e reverta isso, deve partir do pressuposto de que sua função não é a de ajustar os sujeitos, mas compeli-los “a desafiar as forças sociais”. Isto é, os sujeitos devem ser educados para agir política e socialmente, exercendo o que Giroux (1983, p. 262) chamou de coragem cívica. Assim, por não estar isolada política, econômica e socialmente, a educação enquanto parte constituinte de uma realidade que a determina e que por ela pode ser determinada, bem como o currículo através do qual ela se efetivará devem explicitar seu papel social demonstrando assim seu caráter ético, crítico e emancipatório.

Àqueles que opinam que uma pedagogia progressista centralizada na formação político-social do sujeito associada à sua formação intelectual não é uma pedagogia por não ser científica (DUSSEL, 2007), Freire responde:

Como se fosse ou tivesse sido alguma vez possível, em algum tempo-espaço, a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente, com relação a propósitos sociais e políticos (FREIRE, 1987 apud DUSSEL, 2007, p. 436)

E Dussel ainda completa:

É [a educação para a conscientização] um processo ético “material”: a vida é o tema, o meio, o objetivo, a alegria alcançada. E situando-se no “lugar” onde a crítica ética é possível, (...) o sujeito é tal quando se torna origem da transformação da própria realidade. Não é uma pedagogia que dê apenas exemplos hipotéticos (...). Não. Trata-se de um processo realíssimo, concreto, objetivo. (...) A práxis da “transformação” não é o lugar de uma “experiência” pedagógica (...); não se aprende em sala de aula com “consciência” teórica. E sim na própria práxis transformativa da realidade real e histórica onde o processo pedagógico vai se efetuando como progressiva “conscientiz-ação” (DUSSEL, 2007, p. 441).

Pode-se concluir por fim, que a proposta curricular aqui analisada, por se apresentar de forma ampla e genérica, como um currículo básico comum a todas as escolas estaduais, além de ser normativa, prescritiva e verticalizada, não demonstra preocupações com as situações concretas vivenciadas em cada comunidade, além de não ser tomado como um processo de construção coletiva. Sob estas condições, esta proposta não vai ao encontro, portanto, daquilo que seria desejável em termos de uma educação ética, emancipatória e dialógica, centrada respectivamente, na negatividade em que se encontra a vida humana, em

sua emancipação em termos culturais, políticos e sociais, além de dialógica em sua metodologia.

5.2 Análise das Entrevistas: Considerações a Respeito do Discurso dos Educadores de uma Escola Estadual representativa da Rede Pública de Ensino.

Com o objetivo de analisar se o discurso dos educadores faz alguma menção aos parâmetros aqui identificados como indispensáveis a uma prática curricular ética e crítica, esse momento da pesquisa centrou-se na coleta e posterior análise das vozes dos professores de uma escola representativa da rede pública estadual de ensino. Durante a análise foram resgatados trechos das falas¹⁹ que melhor elucidaram a presença ou não desses critérios, o que permitiu ainda a identificação das fundamentações e valores pedagógicos presentes no discurso desses educadores.

Como já explicitado na metodologia da presente pesquisa, o método para desencadear o processo de investigação consistiu na apresentação de duas *situações-problemas* ou *emblemáticas* aos educadores: a primeira representava uma aula pautada numa concepção tradicional de ensino, enquanto que a segunda fundamentava-se numa perspectiva crítica de educação, em que o ponto de partida da prática pedagógica era uma fala significativa que trazia uma situação concreta vivenciada pelos sujeitos. Essa diferenciação não foi informada aos entrevistados e, a partir de cada situação, foram levantadas questões que buscaram identificar não só a opinião do educador a respeito de cada tipo de aula, mas também a presença, em sua fala, dos critérios ético-críticos aqui estabelecidos como fundamentais à uma prática curricular emancipatória.

Assim, a partir da apresentação das situações-problemas e solicitação de uma análise daquelas aulas hipotéticas que foram apresentadas, foi possível resgatar na fala dos professores trechos que evidenciavam suas concepções acerca da organização do currículo, da autonomia docente na seleção dos conteúdos e da condução da prática curricular, além do nível de importância conferido ao conhecimento científico e à formação política dos sujeitos,

¹⁹ A entrevista feita com os educadores, bem como as respostas coletadas estão integralmente disponíveis no apêndice do presente trabalho.

que papel assume a realidade existencial em sua prática, bem como seu entendimento do que vem a ser uma prática ética e dialógica.

Especificamente com relação ao primeiro parâmetro aqui defendido como ético-crítico – *Considerar a prática curricular como processo de formação* – foi possível perceber que os professores não possuem essa concepção de construção curricular coletiva, mas aceitam com naturalidade que a Secretaria da Educação do Estado seja o órgão responsável por elaborar um currículo básico a todas as escolas, censurando sutilmente inclusive àqueles professores que optam por não seguir a proposta curricular, como é possível observar a partir dos seguintes recortes:

Ter um conteúdo mínimo é o ideal, porque se o aluno muda de escola ele não fica tão perdido e da para o professor ter uma base para trabalhar com ele. Eu sigo o currículo sim (PROFESSOR A – grifo meu).

Eu acho importante ter um currículo por parte do Estado (...) é bom para que o professor saiba o que tem que ser trabalhado em cada bimestre, ter uma sequência do conteúdo para seguir. Se não, como iríamos fazer? A professora anterior a mim, por exemplo, misturava os conteúdos, misturava até as áreas: história com filosofia. Não pode isso. Cada macaco no seu galho porque se der certinho o conteúdo eles [os alunos] já saem daqui sem saber nada, misturando tudo então, fica impossível (PROFESSOR B – grifos meus).

Acho uma boa proposta porque padroniza o ensino. Se um aluno reclassificado ou transferido de outra escola perder o conteúdo, não tem problema porque está tudo padronizado. Pelo menos deveria estar né? Mas nem todo professor segue certinho (PROFESSOR C – grifos meus).

Tem que ter um padrão de conteúdo para todo o Estado. O problema é que tira a autonomia do professor. Por exemplo: no caso de Biologia o conteúdo como foi colocado está sem sentido evolutivo. Eu colocaria os conteúdos em outra ordem, primeiro por ser o correto, no sentido evolutivo não só das espécies, mas na ordem didática, partindo de moléculas, depois organelas, células, tecidos e assim por diante. Do jeito que é hoje está muito misturado. E segundo porque é o correto para o vestibular. O vestibular cobra o conteúdo certinho, na ordem correta e não naquela bagunça que está no Currículo. Então o fato de ter os conteúdos pré-estabelecidos é bom pra nortear o professor, pra gente saber o que o Estado quer, mas teria que ser em outra ordem. E segundo porque os alunos mudam muito de escola, então é bom ter um padrão, assim eles não saem prejudicados nessa mudança, pois a outra escola estará seguindo o mesmo conteúdo (PROFESSOR D).

Como é possível notar, foi recorrente na fala dos entrevistados a aceitação passiva do Currículo do Estado elaborado por técnicos e especialistas que não os próprios educadores e demais agentes escolares sob a justificativa de que aqueles alunos que forem transferidos de uma unidade escolar para outra não serão prejudicados, apontando assim uma visão cumulativa da aprendizagem do conhecimento científico que, nesta perspectiva, não pode ser interrompida. Alegou-se também que é importante seguir o Currículo assim como ele é apresentado tendo em vista que os conteúdos serão cobrados no vestibular, atribuindo o bom

desempenho nas avaliações externas a principal finalidade da educação. E por fim, foi possível notar ainda, especialmente a partir da fala da Professora B, que esses educadores não se veem como sujeitos da construção curricular, pois atribuem ao Currículo do Estado a obrigação de lhes informar o que deve ser trabalhado em cada bimestre. Eis a autonomia docente sendo negligenciada pela cultura aplicacionista de um currículo produto.

Aqui está a urgência de uma reflexão sobre os objetivos e finalidades que estão sendo atribuídos ao processo educativo, no intuito de se alcançar a melhoria qualitativa da educação pública brasileira, a começar pelas concepções docentes acerca de suas práticas. A partir dessa análise introdutória, pode-se constatar a importância e atualidade das dimensões identificadas no pensamento de Dussel, Adorno e Freire e a emergência de se pensar em referenciais críticos para a construção e prática curricular.

Dando continuidade à análise das falas, foi possível perceber que o segundo critério ético-crítico também não foi contemplado. A *Caracterização da Escola e da comunidade*, quando ocorre, é de forma secundária ou ilustrativa da prática pedagógica. Ao serem questionados sobre qual o ponto de partida de suas práticas, responderam:

O ponto de partida pra aula tem que ser o currículo né? Ele é um norte pra gente (PROFESSOR A).

Eu parto do Currículo pra saber o conteúdo que tenho que dar e uso o livro pra montar a aula mesmo. O Currículo norteia, acho muito bom (PROFESSOR B).

O ponto de partida as vezes da pra ser o conhecimento prévio dos alunos né?! Saber o que eles já sabem sobre aquilo que vou falar. Daí parto para o Currículo para o Livro Didático (PROFESSOR C).

Eu olho no Currículo pra ver o que tem que ser dado, que tema tem que ser trabalhado naquele bimestre ou naquela aula. Então eu vou para o livro didático pra montar a aula, mas sempre filtrando ao máximo, porque se passar tudo o que teria pra ser passado e aprofundar um pouco mais, eles já não assimilam (PROFESSOR D)

É possível perceber que todos os entrevistados partem dos conteúdos sugeridos no currículo do Estado como pesquisa inicial e num segundo momento consultam o livro didático para preparar a aula propriamente dita. Assim, é possível inferir que não há uma preocupação aparente com a caracterização do contexto escolar, a identificação das demandas socioculturais locais e a consequente contextualização do ensino. Ainda nesse contexto, ao se questionar qual a importância de se articular ensino e pesquisa, a seguinte fala pode ser representativa do que todos os professores responderam:

Pesquisa é importante, mas não temos tempo, é muita aula. O salário é muito baixo pra você se dar ao luxo de trabalhar em uma única escola. Então geralmente os professores trabalham em uma escola na parte da manhã, outra a tarde e outra a noite. Que momento sobre pra fazer pesquisa e preparar uma aula? Sem contar que tem as provas todo bimestre, eles precisam ser avaliados sobre o conteúdo visto, tem trabalho pra pedir, se for ficar fazendo pesquisa na comunidade para todos os assuntos não tem como avaliar, não dá tempo. A rotina já é bem apertadinha. Eu, por exemplo, tenho mais de 15 salas, somando quase 35 aulas. Não da (PROFESSOR D).

Há um aspecto importante na alegação desse sujeito: as condições concretas em que o trabalho docente se realiza muitas vezes não são favoráveis àquilo que seria desejável em termos de uma educação com qualidade social. Portanto, há outros fatores que estão relacionados à implementação de um currículo ético, emancipatório e dialógico, que podem escapar ao desejo e à vontade pessoal. Esta prática curricular de fato, exigirá envolvimento do educador e uma mobilização interdisciplinar de toda a equipe escolar no esforço coletivo de colocar o ensino, o conhecimento e o currículo a serviço das necessidades da comunidade. Mas a desvalorização salarial do professor associada às más condições de trabalho, passando ainda pelo processo de formação docente que também se dá sobre bases tradicionais de ensino, contribuem para o abandono de uma prática autônoma, crítica e reflexiva e aderência ao comodismo de uma prática bancária.

No entanto, não se pode apoiar-se cegamente nessas justificativas sob o risco de incorrer numa negligência ética para com os sujeitos em formação. Se a vida profissional do educador não se dá sob as condições desejáveis, a da maioria dos sujeitos cuja educação lhe foi confiada também não. Eis a importância, para ambos os sujeitos, de uma educação voltada para a transformação social das condições em que a vida é vivida. É na luta constante pelo oferecimento de uma educação emancipatória aos seus alunos que o educador ético-crítico tem a possibilidade de se fazer como tal e também se emancipar política e socialmente, na busca por sua autonomia profissional. Acerca disso, Freire defende e adverte:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (...). Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2002, p. 27).

Assim, é possível inferir que, baseados nas dificuldades encontradas para exercer uma prática mais autônoma, os professores se apoiam no conforto do pragmatismo

diário oferecido pela proposta curricular, exercendo uma prática contrária à emancipação de si próprios e de seus alunos. Além disso, os educadores alegam que o dispêndio de atenção, tempo e energia que a elaboração de uma aula mais progressista demandaria não seria recompensado devido ao desinteresse dos alunos, além de ser vista como uma complicação desnecessária ao trabalho docente, o que é possível observar nas seguintes falas:

Essa aula [a progressista] é mais complexa, mais aprofundada. (...) Mas é difícil isso porque não dá tempo. Sem contar que depende da sala. Tem sala que não vale a pena, você preparar tudo isso sendo que eles nem vão te ouvir. A minha tem mais a ver com a primeira [tradicional], porque é mais rápida e muito mais fácil (PROFESSOR B).

A primeira aula [tradicional] da pra fazer porque é mais simples. A segunda já é mais trabalhosa e depende muito (...) da aceitação da sala em discutir esses assuntos [sociais] delicados. A primeira os alunos aceitam com mais facilidade, porque é mais simples (PROFESSOR C).

A primeira aula [tradicional] é mais fácil de ser trabalhada pelo professor e de ser assimilada pelos alunos. É mais fácil para os dois lados. E a segunda aula [progressista] iria se desenrolar em muitas outras aulas o que demanda tempo e como o conteúdo tem que ser dado para não sair do currículo, fica complicado. Sem contar que pra abordar tudo que está na segunda [aula] é preciso que os alunos tenham uma boa base pra responder e eles não têm. Poder público? Eles não sabem nada sobre isso. Por isso a primeira é mais adequada (PROFESSOR D).

Nota-se ainda que, na concepção destes educadores, o interesse por parte dos alunos deveria ser algo inato, instintivo. Mas numa perspectiva crítica de educação, o movimento é inverso: a depender da aula é que o interesse será despertado, tendo em vista que somente a partir de algo que seja significativo aos alunos é que a aula passará a ter sentido e relevância, cuja consequência será o envolvimento e atenção do educando. O professor D em especial, considera que para se trabalhar uma aula progressista de fundamentação crítica, a conscientização deve estar a priori no aluno, sendo o contrário verdadeiro. É a partir dessa modelagem de aula que a conscientização se torna possível, devido à apreensão da realidade como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (2002, p. 65), é a conscientização que prepara os homens “para a luta contra os obstáculos à sua humanização”.

E o mais inquietante dessa fala é que o fato dos alunos não saberem do que se trata o Poder Público, por quem ele é constituído e quais seus deveres para com a população não o preocupa enquanto educador, que não enxerga como papel da educação transformar essa situação de desconhecimento. A ignorância política passou a ser naturalizada e aceita tacitamente.

Partindo do pressuposto que para uma educação para a conscientização e consequente emancipação dos sujeitos o diálogo entre educador e educando ou entre escola e comunidade seja uma exigência para que se dê o processo de construção do conhecimento, buscou-se identificar o entendimento dos educadores acerca do que vem a ser o diálogo. Eis as respostas:

No início ela [a professora da aula tradicional apresentada] possibilitou o diálogo por que questionou os alunos sobre o tema da aula, que é Lixo (...). Dialogar é como ele fez: usou o currículo, mas começou questionando os alunos a respeito da temática, desse assunto. Então deu pra conversar com eles sim (PROFESSOR A).

Sim, o professor [tradicional] dialogou sim, começou [a aula] com perguntas sobre o tema. Mas a turma tem que ter interesse também. A gente sabe que aqui é difícil né? Esses alunos não querem nada com nada. Você faz pergunta e eles ficam mudos (...). Dialogar é tentar interagir com a turma, sendo didático para o aluno absorver todo o conteúdo. Mas como eu disse, depende muito da turma (PROFESSOR B).

Ela [a professora da aula tradicional apresentada] possibilitou o diálogo no começo, ao perguntar pra eles o que eles já conhecem sobre o tema (...). É difícil que todos respondam. A sala não interage muito (...). Dialogar é isso mesmo que ela fez, questionar os alunos sobre o que eles já sabem sobre aquilo que vai ser falado. Perguntar o que é lixo, saber a opinião. Mas sempre com assunto novo, quando vai iniciar um novo conteúdo. Durante um assunto que já está sendo desenvolvido há algumas aulas não tem como porque eles não se interessam. E você vai perguntar o que? Depois que o assunto começou não tem mais o que perguntar (PROFESSOR C).

Dialogar é debater sobre aquele tema, fazer com que eles interajam com você. Mas tem que ficar atenta porque quando você dá esse tipo de espaço pra eles falarem, eles tentam fugir do assunto da aula, citando casos do bairro deles. Falando que o vizinho joga lixo não sei aonde, que o tio trabalha com lixo e faz não sei o que, que o amiguinho fez tal coisa com o lixo. A gente tem que cortar e voltar para o conteúdo (PROFESSOR D).

Nota-se que o fato da aula tradicional simulada na *situação-problema I* propor questionamentos iniciais simples acerca do conteúdo a ser trabalhado é suficiente para caracterizar essa aula como dialógica. O diálogo é entendido como uma simples conversa, um estímulo para que os alunos expressem o que sabem sobre aquela temática específica e nada mais. E ainda: quando os alunos conseguem romper a barreira da passividade e trazer situações concretas vivenciadas no bairro, como dito pelo Professor D, isso é mau visto diante do cronograma a ser cumprido, sendo o momento de expressividade espontânea por parte dos alunos tolhido para que se cumpra a grade curricular. É a expressão concreta da contradição educacional em que se converte esse processo de ensino transmissivo e conteudista. Assim, diante do exposto, pode-se inferir que o terceiro critério ético-crítico tomado como parâmetro de análise (*Garantir a Comunicação entre os Saberes*) não é atendido. Freire (2002, p. 15) pode ser evocado para subsidiar essa análise:

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com esses alunos a razão de ser de alguns desses saberes.

E quanto à importância do diálogo em toda e qualquer prática educativa que esteja comprometida com a qualidade social, elucidada:

Sem ele [o diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (...). Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes (...). Para o educador bancário, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos (FREIRE, 2002, p. 46 e 47).

Assim, para Freire o diálogo associado à problematização das situações de injustiça e opressão é o meio através do qual os professores possibilitarão aos educandos que se expressem, que tragam suas significações histórica e culturalmente construídas para que, ao identificar o limite de suas explicações sobre o real, possam juntos, construir um conhecimento acerca da realidade social amparado pelo conhecimento científico, que possibilite a superação desses limites iniciais. Nessa caminhada epistemologicamente dialógica, educador e educando trocam saberes e experiências. Não há interposição. Mas há troca. Eis o processo ético da comunicação entre os saberes.

Além de terem uma visão equivocada a respeito do que vem a ser uma prática dialógica, os educadores consideram natural a transmissão do conhecimento científico de forma linear, sem uma reflexão de seu papel social, além de não reconhecerem a necessidade da presença das representações dos educandos para que o processo de ensino-aprendizagem seja não só significativo, mas, sobretudo ético. Somente a partir da tensão entre a visão do educador e a visão do educando acerca da realidade é que o conhecimento pode ser construído de forma solidária, ética e emancipatória, tendo em vista que através da imposição de uma única visão – a científica – essa educação se converte em dominação (FREIRE, 1987). Dessa forma, o quarto critério aqui defendido não é atendido: *Considerar as tensões frutíferas ao trabalho educativo*, uma vez que valoriza-se a aplicabilidade do conteúdo científico justificado em si mesmo ou pelas atribuições da vida adulta, o que pode ser verificado a partir das seguintes falas:

O conteúdo é a base da conscientização. Ele serve para isso, pra você conscientizar os alunos sobre um assunto (PROFESSOR A).

O conteúdo leva à conscientização do aluno. Nessa aula sobre lixo, por exemplo, o conteúdo vai conscientizar o aluno quanto às questões ambientais. Mas nem todo conteúdo da pra relacionar com a parte social. Na verdade são pouquíssimos que da pra fazer essa relação. O resto tem que ser dado mesmo (PROFESSOR B)

O conteúdo é importante, pois leva o aluno ao conhecimento sobre as disciplinas. Mas pra isso precisa abordar tudo que está no Currículo (PROFESSOR C)

O conteúdo por si só não serve pra nada. Para que aprender sobre o Reino Plantae, por exemplo? Mas é necessário porque é o caminho para ter rotina de estudo, porque eles sempre serão cobrados durante a vida. Começa com as provas na escola, depois vem o vestibular, depois os concursos e processos seletivos, entrevistas de emprego. Então é importante por causa do caminho a ser trilhado até alcançar uma profissão. Mas na escola pública essa rotina de estudo que o conteúdo leva a ter, isso não existe. Eles não estão nem aí com isso (PROFESSOR D).

É possível notar que os professores consideram que o conteúdo por si só leva automaticamente à conscientização, desconsiderando que a problematização, isto é, os questionamentos e investidas do professor para que o aluno desenvolva um pensamento mais reflexivo e autônomo podem corroborar com esse processo de construção. Consideram válida a transmissão dos conteúdos, não percebendo que a falta de avanço qualitativo na aprendizagem dos sujeitos é consequência dessa repetição pouco significativa. Além disso, a finalidade do conteúdo é atribuída e justificada através dos processos seletivos criados pelo mercado de ensino. Assim, o ensino dos conteúdos não é visto como meio para compreender a realidade de maneira crítica e transformá-la sempre que possível, mas como importante por si só, autojustificado.

Com relação ao posicionamento político e social do educador e mesmo do currículo frente à sociedade social estratificada, advogando a favor das necessidades da classe menos favorecida, e estando assim em consonância com o quinto critério ético-crítico (*Posicionamento ético-político*), os educadores demonstraram pouco entendimento a respeito da importância dessa postura educacional:

(...) Essa fala [significativa, dita por um aluno acerca de problemas sociais vivenciados no real] deve ser abolida! Se usar isso numa escola de periferia como aqui pode gerar um conflito, pois muitos deles são do bairro. Eles podem se reconhecer na fala e gerar um conflito com o professor. É melhor evitar. Eu não usaria. É melhor não mexer com essas questões do bairro (PROFESSOR A)

Essa aula já é mais aprofundada. Achei que foi muito fundo na questão. Pra se trabalhar uma aula complexa como essa, os alunos já tem que ter o mínimo de conscientização. Sem contar que pra sexto ano é difícil, não sei se vão absorver a ideia, a questão social, é complicado trabalhar isso com eles. Não sei se seria possível (PROFESSOR B)

É importante [relacionar a realidade com o conteúdo] pra ilustrar. Eu tento fazer isso quando pergunto pra eles o que eles sabem sobre o assunto e tento lincar com a realidade conforme vou explicando. Citando exemplos, mas isso quando dá (PROFESSOR C).

A segunda aula [com caráter progressista] tem mais coisas sendo abordadas, trabalha mais a questão das consequências que o lixo traz e ainda a questão social, mas está muito complexa para a idade deles. [...] É importante relacionar o conteúdo com a realidade, mas não dá pra fazer isso o tempo todo. (PROFESSOR D)

Não houve um reconhecimento por parte dos entrevistados que a diferença entre as duas propostas de aulas (tradicional e progressista) baseia-se na concepção pedagógica e no posicionamento ético-político que cada uma contempla. Isto é, as fundamentações teórico-metodológicas adotadas são divergentes e cada uma delas possui intencionalidades políticas diferentes. Assim, retirar a fala significativa como sugerido pelo Professor A, implicaria na perda de todo o sentido do processo de desvelamento da realidade e superação dos limites explicativos propostos pela segunda aula.

Adotar falas significativas que contemplem uma contradição social implícita a ser superada pelo processo educativo trata-se de uma das principais exigências para que uma educação seja ética, emancipatória e dialógica, o que requer um posicionamento político por parte do educador que, sobretudo, deve ser sujeito de seu fazer docente.

Frente aos comentários desses educadores, o posicionamento político do professor hipotético da situação problema II a favor de transformações sociais, é tomado como uma negligência ao processo educativo. Ou ainda, esse posicionamento político é convertido em mera opção pessoal, sem uma reflexão das consequências éticas e sociais de se optar por uma aula crítica ou bancária.

De acordo com Dussel (2007, p. 438) baseado em Freire, o desenvolvimento de uma consciência crítica tanto pelos educandos, mas, sobretudo também pelos educadores, envolve riscos que talvez não estejam preparados para enfrentá-los.

(...) aquele que conquista a consciência crítica esbarra com uma perigosa situação de perder a felicidade, pois se torna um refém perseguido no e pelo sistema opressor em nome de sua comunidade de vítimas (DUSSEL, 2007, p. 438).

Tendo em vista que os processos de barbarização onde os indivíduos e grupos sociais estão imersos tem sido crescentes no sistema-mundo globalizado e talvez estejam longe de serem totalmente superados, mas ao mesmo tempo, que não se deve abandonar essa luta, é imprescindível a tomada de consciência dos educadores e a modificação de suas

práticas para que a formação dos sujeitos se dê sob uma nova perspectiva, com mais sentido, significado e ação política.

Ao não reconhecerem a intencionalidade política e social da *situação-problema* II, nota-se que o compromisso desses educadores tem sido com o cumprimento do documento curricular e não com as demandas esplanadas pelos educandos. Independentemente se esses profissionais da educação assim o são por vontade própria ou se se curvaram ao ofício por falta de alternativas, ali estando assumem um papel decisivo no processo de formação de sujeitos: proporcionar ferramentas cognitivas e culturais para que exerçam sua cidadania com excelência política e social ou contribuir para a formação passiva e acrítica desses indivíduos diante de uma sociedade com características exploratórias tão evidentes.

Nesse sentido, edifica-se um carecimento urgente de profundas reflexões sobre as bases axiológicas em que tem se dado a formação docente, tendo em vista que parece não estar claro aos sujeitos seu papel social no cenário educativo. Evidentemente que uma prática conteudista e transmissiva não é de todo condenável, tendo o professor liberdade para optar por esta perspectiva de ensino, desde que ele esteja consciente acerca das consequências pouco humanizadoras dessa proposta, o que parece não ser o caso.

Toda essa discussão acerca do abandono do posicionamento político – ou mesmo total inconsciência sobre ele – está intimamente associada com a cultura da facilidade proporcionada pelo currículo produto, sobretudo pelo Caderno do Professor e do Aluno, que seduzem a atividade docente já exageradamente atarefada. Ao se renderem a uma prática mecânica e pouco ou nada autocrítica, os professores deixam de ser sujeitos de seu fazer docente para se sujeitarem a ele. Trata-se de uma inversão de papéis e de valores: a prática domina o agente e não o contrário.

Foi possível observar ainda que é recorrente na fala dos professores a queixa acerca dos resultados insatisfatórios do processo de ensino, ou que os alunos não se interessam pelas aulas e pelo conteúdo ali ensinado e por isso concluem o processo educativo como analfabetos funcionais. Mas toda essa constatação e insatisfação por parte dos docentes não os leva a refletir que talvez seja o modo como sua prática está organizada que não faça sentido.

Ora, se como bem afirmaram os docentes entrevistados, o objetivo do conhecimento científico ou conteúdo escolar é levar à conscientização dos sujeitos acerca da realidade, então uma metodologia coerente com essa finalidade precisa ser assumida, mas isso não é sequer questionado por estes profissionais. A metodologia transmissiva e bancária adotada por eles parece ser algo herdado ou instintivo, protegido ou intocável por qualquer

tentativa de reflexão. Ao considerarem que a apreensão do conteúdo leva automaticamente à conscientização dos sujeitos e ainda, que a realidade existencial deve ser considerada no processo de ensino, mas adotarem uma prática transmissiva, esses educadores não atendem ao sexto critério ético-crítico desta pesquisa: *Coerência entre objetivos e metodologia*.

A realidade deve ser considerada porque o aluno vai lembrar da relação que o professor fez do conteúdo com a realidade e vai cuidar, zelar, valorizar o seu redor, se conscientizar (PROFESSOR A)

O ponto de partida pra aula tem que ser o currículo né? (PROFESSOR A)

É uma aula boa [a primeira apresentada sob uma perspectiva tradicional] porque conscientiza na parte teórica e depois ainda tem a parte prática de se confeccionar os panfletos. Então os alunos se conscientizam e depois ainda vão conscientizar as pessoas (PROFESSORA B – grifo meu)

Considero importante [relacionar a realidade com o conteúdo] porque exemplifica, fica mais didático, transforma a vida deles. Mas nem sempre dá pra fazer isso (PROFESSOR B)

Eu parto do Currículo pra saber o conteúdo que tenho que dar (PROFESSOR B)

Faltou abordar mais conteúdo [na aula I, tradicional] pra conseguir conscientizar. Tá faltando conteúdo aqui. Faltou, por exemplo, falar das consequências do lixo para o ambiente que já daria pra lincar com os conteúdos sobre poluição do solo, produção de metano, contaminação de lençol freático e até as doenças (PROFESSOR D).

Para que a conscientização dos sujeitos seja de fato alcançada, uma metodologia problematizadora, questionadora, instigante deveria ser adotada, além de um processo de seleção de conteúdos reflexivo e contextualizado. O processo de conscientização é confundido com simples informação, isto é, uma pessoa bem informada automaticamente estará conscientizada. Se isso fosse verdadeiro, assuntos como drogadição, gravidez na adolescência, AIDS e lixo, por exemplo, já teriam sido superados, uma vez que a informação sobre eles no ambiente escolar resultaria, sob esta perspectiva, na conscientização dos sujeitos.

Além disso, a *situação-problema* I apresenta uma aula tradicional baseada em conteúdos e pouco problematizadora, além de não abordar questões sociais, mas o professor D, por exemplo, considera que mais conteúdo poderia ser trabalhado, acreditando que a quantidade automaticamente levaria à qualidade na aprendizagem. Eis a incoerência entre objetivo – qualidade da aprendizagem, conscientização – com o método adotado – partir do currículo, transmitir conteúdos autojustificados. Acerca disso, Freire (1987, p. 35) pontua:

Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do Poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o

diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.

E de acordo com Adorno (1995) a emancipação só é possível numa escola que supera a desigualdade e oferta formas diversificadas de ensino e saberes. Assim, uma educação que de fato se apresente à serviço da humanidade e não das exigências institucionais irracionais necessita de uma metodologia tão humanizada quanto seus objetivos.

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência na prática (...). Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação (FREIRE, 2002, p. 28).

Nesse contexto de coerência entre conscientização e método para alcançá-la, o diálogo em Freire edifica-se como um pressuposto epistemológico, emancipatório e ético e não como mera opção pedagógica. Uma educação com qualidade social requer imprescindivelmente uma metodologia socialmente comprometida.

E evidentemente, que essa educação com engajamento político e social requer que isso seja explicitado tanto no documento que a norteia, isto é, no currículo, quanto no discurso de seus praticantes, os educadores. Não é eticamente aceitável que frente à sociedade estratificada e desigual dentro da qual se dá o processo educativo que os educadores se abstenham dessa consciência e desse pronunciamento político-social.

Ao serem questionados sobre as diferenças entre as duas aulas apresentadas nas situações-problemas e qual delas mais se aproximava de suas próprias práticas, os educadores negaram o posicionamento politicamente ativo da segunda aula como algo positivo:

Eu acho que a primeira [tradicional] está adequada aos pequeninhos e a segunda [progressista] poderia ser para os [alunos] grandes. Mas sem aquela fala inicial que ela [a professora] ouviu os alunos dizendo. Além disso, a II seria legal para um projetinho interdisciplinar, daria para o professor de história abordar as questões do direito que a professora levantou aqui, não é adequada para Ciências porque não temos preparo. Como professores de ciências não daríamos conta de discutir essas questões sociais. Não temos preparo (PROFESSOR A – grifo meu).

Essa aula é mais complexa, mais aprofundada (...). A minha tem mais a ver com a primeira, é mais rápida, muito mais fácil (PROFESSOR B).

A segunda já é mais trabalhosa e depende muito da comunidade, da aceitação da sala em discutir esses assuntos delicados (PROFESSOR C).

A primeira pergunta que a professora faz [na proposta progressista] está dizendo “exemplifique”. Eles nem sabem o que é isso (...). Poder público? Eles não sabem nada sobre isso. Por isso a primeira é mais adequada (PROFESSOR D).

Essas declarações permitem inferir que a segunda proposta pedagógica não foi bem aceita pelos educadores justamente por assumir claramente seu papel social. Sob a justificativa de ser complexa demais aos alunos ou trabalhosa demais aos educadores, essa proposta foi criticada por todos os entrevistados. Além disso, o professor A, por exemplo, atribuiu o papel social da educação a apenas uma área específica do conhecimento como História, por exemplo, negando a área específica de Ciências como promotora de conscientização não só científica e tecnológica, mas, sobretudo política e social. Eis o sétimo e último critério ético-crítico não sendo contemplado: *Explicitar o papel social da educação*.

Assim, pode-se concluir que, de modo geral, dentre os educadores entrevistados há um comprometimento com a aplicabilidade tácita do Currículo do Estado de São Paulo, que muito provavelmente o fazem com a melhor das intenções pedagógicas e profissionais. Até que ponto tal compromisso para com a proposta curricular é feita de forma crítica e reflexiva? Até que ponto não se trata da conversão da atividade docente num pragmatismo exacerbado e por isso preocupante? Que consequências essa aligeirada e pouco reflexiva atividade pedagógica constatada através do discurso desses educadores estaria, na prática, refletindo sobre os sujeitos? Essas questões podem ficar de sugestão para uma possível continuidade dessa pesquisa que vise investigar não só o discurso, mas a prática pedagógica desses educadores, bem como o quão significativa tem sido a aprendizagem dos educandos.

Por fim, ao tentar identificar a qualidade ética não só do Currículo do Estado de São Paulo como também do discurso dos educadores que o executam, essa pesquisa pôde chegar à conclusão de que tanto no âmbito teórico-norteador no qual se enquadra o currículo, quanto nas fundamentações pedagógicas dos entrevistados, o papel ético, emancipatório e dialógico da educação tem sido pouco contemplado. Cabe salientar que essa inadequação ético-crítica aqui identificada não se trata, aparentemente, de uma negligência feita de forma intencional pelos profissionais responsáveis por essa educação. No entanto, é certo que essa educação é digna de questionamento enquanto política pública que vise de fato formar cidadãos conscientes e aptos a atuarem política, social e autonomamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da teorização da educação enquanto área do conhecimento humano revela um cenário no qual diferentes abordagens pedagógicas se edificaram na medida em que buscaram, de acordo com determinado momento histórico, explicar como sociedade, política e educação se articulam na realidade existencial. Para algumas dessas abordagens as relações existentes entre educação e sociedade são consideradas neutras e as problemáticas sociais pouco ou nada tem a ver com as instituições de ensino (Saviani, 2003), as quais devem destinar-se a formar trabalhadores eficientes com pleno domínio do conhecimento científico e tecnológico a fim de garantir o desenvolvimento da nação. Já outras, alegam que a escola insiste em formar cidadãos acríticos e subservientes, garantindo assim a manutenção da sociedade classista.

A identificação e caracterização das pedagogias edificadas durante o século XIX e XX – tradicional, tecnicista, escolanovista, histórico-crítica e libertadora – alicerçaram a fundamentação teórica do currículo escolar, mas foram as vertentes mais críticas que causaram um impacto com suas análises sociológicas ao se atentarem para as questões ideológicas presentes no campo das práticas pedagógicas, provocando a erupção de preocupações com a real formação dos sujeitos frente a uma sociedade economicamente determinada.

Assim, depois das Teorias Críticas do Currículo e de autores internacionais e nacionais que auxiliaram a compreender que a escola pode ser um campo de reprodução da desigualdade e das relações de dominação de determinados grupos sociais sobre outros, ficou evidente que não se pode mais olhar para o currículo escolar como um documento norteador neutro e desinteressado. E tampouco se pode aceitar que a docência seja uma atividade livre de intenções políticas e sociais, uma vez que nenhuma ação humana pode ser neutra ou apolítica. É nesse sentido que as falas expressas pelos educadores entrevistados nessa pesquisa revelam limites, contradições preocupantes e dificuldades práticas que caminham na direção contrária a uma educação emancipatória e com qualidade social.

O discurso dos educadores evidenciou que eles não se consideram sujeitos do processo de construção curricular, uma vez que aceitam com naturalidade que o principal documento norteador de suas práticas seja desenvolvido por órgãos alheios à realidade da comunidade local, que possui particularidades, necessidades e características singulares que deveriam, no contexto de uma educação socialmente comprometida, serem consideradas na

no processo de ensino-aprendizagem. Foi possível perceber ainda, que a forma prescritiva como o currículo se apresenta é considerada satisfatória ou mesmo ideal pelos professores, que parecem acreditar que a função do docente é aplicar a relação de conteúdos escolares pré-estabelecida, sem a mínima reflexão acerca do sentido e significado dessa prática mecânica, exercida sem questionamento ano após ano.

Assim, pode-se concluir que o modelo normativo e socialmente pouco significativo que assume o Currículo do Estado de São Paulo ajusta-se perfeitamente às concepções limites explanadas pelos professores, o que resulta numa educação pragmática, pouco inovadora e nada esclarecedora em termos políticos e sociais. A sociedade decorrente dessa somatória de currículo acrítico e práticas pouco reflexivas é politicamente esmorecida, com a maioria dos seguimentos sociais sem representatividade, o que compromete a qualidade de vida da população.

A era do conhecimento, da tecnologia e do esclarecimento cultural, político e social ainda não chegou às escolas públicas brasileiras e possivelmente não chegará caso as concepções docentes não sejam abaladas e a passividade discente não seja contestada, o que se configura tanto como um problema de reorientação curricular quanto de formação de professores. Um currículo crítico, dialógico, emancipatório e ético, só pode se concretizar na prática educacional caso os docentes sejam conscientes do papel político que devem assumir frente a uma sociedade socialmente desigual.

Diante de um contexto economicamente determinado e de uma realidade opressora das maiorias, a educação não pode e não deve se abster de sua função transformadora, o que só é possível com docentes politicamente engajados e que compreendem a importância de se tomar os problemas sociais como problemas educacionais. Eis o seguimento da formação de professores como um fator crucial para a compreensão do que vem a ser um processo de construção curricular participativo, crítico e contextualizado, bem como as consequências sociais de sua implementação.

Nesse contexto, para que possa ser considerada exequível, a proposta curricular ético-crítica deve atender à exigência de que o seu defensor seja capaz de argumentar para tentar manter sua escolha frente aos questionamentos dos demais, ou seja, diante da pressão externa, o educador crítico-consciente deve manter-se firme em suas convicções, escolhas e posicionamento político, pois isso é ser ético, resistente e crítico, mas, sobretudo, emancipado. Para isso, não só o processo de formação de professores se destaca como aliado na busca por uma educação pública com qualidade social, mas as parcerias entre universidades e secretarias de educação podem emergir como um exemplo de esforço coletivo

em prol de uma educação emancipatória, além de processos de formação permanente com professores já em atividade, visando tanto a problematização de suas práticas, como a abertura da escola para momentos de discussões, fornecendo condições para que o debate e a resistência existam.

Nesse sentido, essa pesquisa buscou não apenas evidenciar o caráter pouco emancipatório do currículo estadual e o discurso condicionado dos educadores, mas, sobretudo contribuir com uma fundamentação teórica que possa alicerçar uma prática curricular ético-crítica que seja politicamente comprometida com a transformação social de comunidades sedentas por qualidade de vida.

Para isso, foram adotadas como referências a proposta ética da filosofia dusseliana de reconhecimento do outro como sujeito, a emancipação de Adorno como finalidade do processo educativo e o diálogo freireano como pressuposto epistemológico. A partir dessa tríade conceitual, foram identificados alguns critérios considerados indispensáveis a um currículo ético-crítico e à prática pedagógica que nele se pautar. À luz desses critérios, foram analisados o Currículo do Estado de São Paulo e o discurso de educadores de uma escola estadual que tem suas práticas norteadas por este currículo. Foi possível chegar à conclusão de que tanto o currículo, quanto a concepção dos educadores se mostram pouco alarmados com relação às contradições sociais vivenciadas na comunidade em que a escola se insere, não compreendendo assim o papel ético, emancipatório e dialógico da educação.

Apesar de ter atingido seu objetivo de caracterizar as bases filosóficas e epistemológicas que podem vir a fundamentar um currículo ético e crítico que vise uma educação humanizadora, torna-se relevante ainda evidenciar nesse trabalho, como os critérios aqui identificados podem ser incorporados na construção de uma proposta curricular, na tentativa de, para além de compreender a denúncia, assegurar o anúncio de uma prática curricular transformadora.

1. Considerar a Prática curricular como processo de formação e de construção coletiva: um currículo pautado na transformação da realidade em direção a maior igualdade e justiça social necessariamente deve ser democrático em seu processo de construção. Não há educação ética e humanizadora sem a participação dos maiores interessados, que desfrutarão dos resultados prático-sociais desse processo educativo. Enquanto o currículo tomado como produto silencia os atores escolares e os educandos a quem ele se destina, um currículo entendido como processo de construção coletiva incita o diálogo e a participação ativa dos sujeitos. Se o compromisso de uma educação ético-crítica é firmado com a comunidade local, então é junto a ela que o currículo deve ser construído, o que inclui a cooperação de todos os

segmentos da comunidade escolar - educadores, gestores e, sobretudo, representantes da população.

Para incorporar esse critério na construção de uma prática curricular ético-crítica é necessário negar o autoritarismo da prática tradicionalmente não participativa. Uma alternativa à prática convencional que tem fornecido prontamente o conteúdo e a metodologia do fazer docente seria uma *Pesquisa Sociocultural Participante*, através da qual a realidade concreta vivenciada pelos sujeitos passa a ser o conteúdo a ser trabalhado, desvelado e compreendido. Nesse processo, uma equipe interdisciplinar de professores deve buscar compreender como o educando explica os fatos e as contradições sociais vivenciadas em sua realidade.

A pesquisa educacional deve ser inerente à toda prática educativa, pois somente pesquisando o que de fato é significativo aos educandos daquela comunidade é que o educador-pesquisador poderá compreender as contradições sociais que oprimem e silencia os sujeitos, movimentando sua prática docente para a superação dessas contradições. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem passa a ter sentido e significado tanto para o educando quanto para o educador, que passa a entender a razão de ser de sua prática.

Um currículo só será ético-crítico quando priorizar a dialogicidade do processo desde sua elaboração, implementação até avaliação. Assim, o envolvimento geral dos sujeitos torna-se uma exigência ética para a organização de um fazer pedagógico democrático e, portanto humanizador.

II. Caracterização da Escola e da Comunidade: a qualidade ética de uma educação pode ser identificada caso ela esteja direcionando seus esforços para delimitar as dificuldades que uma comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas de vida. Portanto, é com as bases em que a vida é vivida que uma educação humanizadora deve se preocupar. Assim, a caracterização da comunidade deve ser uma das primeiras preocupações de um currículo ético-crítico. As demandas da realidade em que a escola está inserida devem ser tomadas como problemáticas educacionais, pois numa perspectiva crítica de educação a superação de contradições sociais deve ser a finalidade de todo processo educativo. Se a educação não contestar a realidade social e a forma desigual em que a sociedade está organizada, bem como os problemas da concretude local, pouco significado ela assumirá frente à vida dos sujeitos.

Os educadores não podem conhecer a realidade local a não ser com os educandos como também sujeitos deste conhecimento. Isto é, somente através da percepção que fazem de sua própria realidade e dos problemas ali vivenciados é que o processo

educativo pode se iniciar. Assim, é necessário que os educadores-pesquisadores levantem dados quantitativos e qualitativos locais através de conversas com lideranças ou representantes da população, bem como identifiquem possíveis problemáticas sociais de acordo com suas visões, mas, sobretudo na perspectiva dos próprios moradores e alunos. Para a organização desse processo talvez seja necessária a elaboração de um roteiro de observações e de entrevistas, que por sua vez resultarão em falas significativas que explicitam limites explicativos acerca das problemáticas ali vivenciadas. Com as características da comunidade identificadas e evidenciadas através das falas dos sujeitos, pode-se organizar um processo educativo que vise a superação dessas situações limites, conferindo significado político e social a essa prática.

III. Garantir a comunicação entre os saberes: apesar da caracterização da comunidade escolar ser uma exigência ética ao trabalho docente, não se pode reduzir os grupos populares a meros objetos da pesquisa. A compreensão técnica do educador sobre o problema do lixo, do esgoto a céu aberto, do abastecimento de água ou da pavimentação, por exemplo, demanda do educador a compreensão que deles estejam tendo a população local. Demanda não só a sua compreensão, mas, sobretudo o seu respeito. Fora desta compreensão e desse respeito à sabedoria popular, a pesquisa educacional não pode ser caracterizada como intrínseca a uma educação libertadora (FREIRE, 1981).

Numa educação com pretensões éticas e críticas, as falas de representantes da comunidade devem ser a referência fundamental para desencadear o processo pedagógico, uma vez que elas carregam em si a denúncia dos conflitos sociais vivenciados na realidade concreta, mas também expressam uma particular visão de mundo, muitas vezes ingênua. Este conhecimento prévio ingênuo ou senso comum deve ser resgatado durante o processo de ensino-aprendizagem não só por ser um momento epistemológico importante, mas por ser uma preocupação ética para com os sujeitos em formação. A imposição de uma única visão de mundo aos educandos, como se esta fosse a única forma válida de se compreender o real, se caracteriza como o que Freire chamou de prática educativa extensionista, que por sua vez “só tem sentido se se toma a educação como prática da domesticação” (FREIRE, 1985). Nesse sentido, o educador deve estar atento às falas que podem ser socialmente significativas e que podem, sobretudo, expressar uma situação de conflito e sofrimento àquela comunidade.

IV. Considerar as tensões frutíferas ao trabalho educativo: a aceitação tácita do conhecimento científico culturalmente incentivada pela prática curricular convencional, não permite que os educandos e mesmo os educadores, compreendam que sua construção e desenvolvimento se dá não só de maneira histórica mas, sobretudo, conflituosa. Isto é, a

evolução do pensamento científico só é possível graças ao rompimento de explicações, teses ou pensamentos com fatores limites à compreensão da realidade natural ou social. É nesse sentido que privilegiar o ensino linear e cumulativo de conteúdos escolares pode embutir uma falsa imutabilidade à ciência.

Nesse contexto, a evidente carência de dialética que as práticas pedagógicas vêm apresentando pode ser preocupante em termos cognitivos e epistemológicos, uma vez que compromete a compreensão de que o conhecimento se constrói a partir de tensões entre explicações precursoras e sucessoras, além de ser uma resposta à demandas ou problemáticas reais.

É preciso que durante o processo educativo o educador evidencie de maneira problematizadora que as explicações conferidas pelos educandos para as contradições vivenciadas não são suficientes para compreender aquela realidade. É a partir da tensão entre a visão de mundo ingênua dos educandos e a visão técnica do educador amparado pelo conhecimento científico que a compreensão acerca das problemáticas vivenciadas se edificará, bem como alternativas para superá-las. Isto é, não há como construir conhecimento se não há problema, conflito ou tensão a ser superada. Memorizar conceitos, fórmulas, nomenclaturas e reações cuja historicidade é negada pouco contribui para a compreensão de como se dá a evolução da ciência, bem como sua dimensão humana.

Ao considerar produtivas as tensões entre a sua visão de mundo (científica) e o senso comum, o educador nega a mera submissão dos sujeitos aos produtos da ciência, considerando as necessidades dos sujeitos anteriores ao conteúdo, e não o contrário. Para incorporar essas tensões e os conflitos na prática educativa, é necessário um processo problematizador, isto é, questionamentos devem ser lançados sobre as explicações ingênuas dos sujeitos para que seus modelos de compreensão possam ser abalados, objetivando novas percepções. Assim, o conhecimento construído a partir da problematização e do aprofundamento teórico através da consulta à conhecimentos científicos pertinentes à problemática abordada, deve servir para reinterpretar a própria realidade, possibilitando a superação da visão inicial.

V. Posicionamento Ético-Político: a construção de um currículo ético-crítico deve passar pelo entendimento de que todo processo de ensino sofre influências socioculturais e econômicas e atende a interesses políticos-educacionais de diferentes contextos históricos, não se restringindo ao espaço escolar. Portanto, é necessário ter claramente definido a quem tais políticas curriculares irão favorecer. No contexto de uma “educação como prática da liberdade” de Paulo Freire, isso se encontra muito bem definido: as classes menos favorecidas

e excluídas historicamente são o foco do processo de ensino-aprendizagem, sendo a realidade social a mediadora desse processo, o educador o seu condutor e o conhecimento científico o meio para superação de contradições e injustiças sociais.

Evidentemente que uma educação transmissiva e bancária talvez seja mais cômoda e vantajosa por incentivar a simples transmissão de conhecimentos já sistematizados por sujeitos alheios à realidade, facilitando o trabalho docente e diminuindo a carga de preocupações e análises. Certamente essa perspectiva é mais confortável e conveniente ao educador, mas seria justa e, sobretudo ética? Segundo Freire (1981) o educador ético deve sempre se submeter à seguinte indagação: “a quem sirvo com minha ciência?” Se a resposta for a uma minoria já socialmente privilegiada e dominante então é bem possível que o caráter ético dessa ação esteja comprometido.

Assim, para que o currículo se edifique de fato como um processo emancipatório e humanizador dos segmentos sociais menos favorecidos, o espaço escolar deve ser assumido como um local de discussão e resistência, proporcionando momentos de debate não só pedagógico como também político e social. Desse modo, essa perspectiva curricular e evidentemente educacional requer a compreensão de que ensinar exige a tomada consciente de decisões não só didáticas, mas, sobretudo políticas, pois não é eticamente aceitável que a atividade docente seja exercida como se nada ocorresse no mundo além-muro.

Nesse sentido, para incorporar o critério do posicionamento ético-político na construção de uma prática curricular é necessário que o currículo parta da negatividade e escassez em que se encontra a grande maioria da humanidade, expressando assim seu comprometimento ético com a superação de situações desumanas de exploração, desigualdade e opressão.

VI. Coerência entre objetivos e metodologia: se a indagação a respeito de qual segmento social se favorece com determinada opção político-pedagógica deve ser constante na prática do educador e na construção de um currículo crítico, a coerência metodológica para com essa opção é tão importante quanto.

Se o objetivo de um currículo ético-crítico é a emancipação e a humanização dos sujeitos, evidentemente deve se basear numa metodologia que tenha como princípio o diálogo, a problematização, a pesquisa, a reflexão e a autoavaliação. A insubmissão dos sujeitos deve ser um pressuposto ético que possibilitará uma nova forma de organização didática. Para auxiliar na superação dos limites explicativos dos educandos, o educador deve ser um desafiador e estar munido de uma metodologia coerente com esse papel, isto é, uma metodologia que prepare os alunos para compreender as adversidades oriundas do sistema

econômico vigente. E o espaço escolar como um todo deve se reorganizar para apresentar coerência político-pedagógica interna, regularizando, por exemplo, grêmios estudantis e reuniões com a comunidade. Só assim a escola pode concretizar a tarefa de construir uma educação para a resistência.

VII. Explicitar o papel social da educação: Ao trazer uma exacerbada preocupação com a formação científica dos sujeitos, o currículo convencional se apresenta como (supostamente) neutro quanto a questões políticas e sociais, corroborando com o sistema opressor vigente ao formar sujeitos passivos, acríticos e pouco ativos politicamente. De acordo com Freire (1985) ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, o que significa que é possível reproduzir a ideologia dominante colaborando com a manutenção da sociedade de classes ou desvelar suas intenções e meios de ação. Para isso, é necessário que a educação, o currículo e os atores escolares assumam seu papel social questionador e transformador.

A formação cívica e política dos sujeitos, bem como sua emancipação frente a uma sociedade desigual e injusta, devem ser a principal preocupação e pretensão de um currículo ético-crítico, tendo em vista que neutro diante de questões político-sociais ele jamais pode ser. Ao não explicitar o papel social da educação que pretende oferecer frente à sociedade estratificada na qual se insere, o currículo se coloca favorável à ordem vigente.

Assim, para incorporar esse critério na construção de uma prática curricular ético-crítica é necessário compelir os sujeitos a desafiar as forças sociais que historicamente vigoram, levando-os a agir política e socialmente. Se a escola tem se comprometido a formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho então ela também seria capaz de formar cidadãos ativos, participantes e conscientes de que suas ações podem direcionar a vida social para uma esfera mais justa e de qualidade.

Por fim, entende-se aqui como uma obrigação ética que toda ação educativa intervenha na negatividade e escassez em que se encontra a vida humana, sendo esta também a principal intenção dessa pesquisa. Espera-se assim, que as ações que dela possam derivar consigam intervir criativamente no progresso qualitativo da história.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. (1951). *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo, Ática, 1993.
- ADORNO, T. [1971]. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis (1973). *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método das ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, P. 139 – 141. 1998.
- AMATO, R. C. F. Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008.
- AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: Uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.378-391 - ISSN: 1676-2584- Set.2012*.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. e LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 54, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, (1995) 2008.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo. Moderna, 1993.
- AZEVEDO, F. A. de. *Shopping Center – Centro de Consumo Totêmico: pressão de risco à sustentabilidade*. *RevInter Revista Intertox de Toxicologia, Risco Ambiental e Sociedade*, v. 4, n. 3, p. 215-255, out. 2011.
- BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50/4, 25 de septiembre de 2009, p. 01 a 15.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, México, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. [1975] *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética* Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CASALLI, A. Ética e educação: referências críticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 22, p. 75-88, junho 2007.

CASELAS, J. M. S. *A utopia possível de Enrique Dussel: a arquitetônica da ética da libertação*. Cadernos de Ética e Filosofia Política 15. pp. 63-84. Fevereiro, 2009.

CEREZER, O. M. *Documentos de Identidade*. Revista Aulas, nº 3. 2007.

CERQUEIRA, M. B. *Trabalhos acadêmicos sobre educação inclusiva no Brasil*. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo. Editora Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1995.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação. vol. 16, nº 002, Portugal, p. 221-236, 2003.

DECKER, I. C. U. *A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DELIZOICOV, D. *Conhecimento, tensões e transições*. 1991. 214 f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991

DELIZOICOV, D. *La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire*. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.2, p.37-62, jul. 2008.

DEMARTINI, G. R. O Pensamento Pedagógico de Paulo Freire. In: LIMA, P. G. (Org.) *Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões*. Vol. 1. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

DUSSEL, E [1998]. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

EVANGELISTA, E. G. dos S. Razão instrumental e indústria cultural. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 28 (1): 83-101, jan./jun. 2003.

FERREIRA, R. F. *Verdade ou solidariedade? Ciência, conhecimento e a aceitação da alteridade*. EccoS revista científica, Vol. 1, Núm. 1, pp. 9-24. Centro Universitário Nove de Julho Brasil, 1999.

FONSECA, D. M. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. *Educ. Pesqui.* vol.34 no.2 São Paulo, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 33ª edição, 1987.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Editora Paz e Terra, 5ª ed. Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, P. [1968] *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. [1977]. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *À sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. (1993). *Política e educação: ensaios*. 5ª ed., Vol. 23. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. [1996] *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L.; TUZZO, S. A. *O Pensamento da Escola de Frankfurt e Comunicação em Paulo Freire: uma semelhança possível*. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Campo Grande – MS, 2012.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da Educação*. São Paulo Perspec. vol. 14 nº 2 . São Paulo, 2000.

GIROUX, Henry A. (1983). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1983.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, vol. 24, Brasília: MEC/SEESP,14 (24), p.22-27, 2002.

GONZÁLEZ, G. G. La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel en “Para um Ética de la Liberación Latinoamericana. *Revista de Filosofía A Parte Rei*, nº49, 2007.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo; *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

- KRASILCHIK, M. A evolução no ensino das ciências no período 1950-1985. In: *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987. cap. 1, p. 5-25.
- LASTÓRIA, L. A. C. N. Impasses éticos na educação hoje. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 429-440, agosto 2003.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à Filosofia de Marx*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MASHIBA, G. C. X. Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- MATOS, H. A. *Uma introdução à filosofia da libertação Latino-americana de Enrique Dussel*. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Filosofia – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2008.
- MENIN, M. S. de S. Valores na Escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 28. Nº 01, p.91-100, Janeiro/Jun, 2002.
- MODESTO, R. D. L. *O lúdico como processo de influência na aprendizagem da educação física infantil*. 2009. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de graduação em Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. cap. 1, p. 7-35.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. 3º Ed. Pensadores & Educação, v. 4, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. (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.
- OLIVEIRA, D. O método da filosofia da libertação segundo Enrique Dussel. *Revista eletrônica filosófica*. 2014.
- OLIVEIRA, H. M. A filosofia da libertação como desmitologização a modernidade. *Kínesis*, Vol. I, nº 02, Outubro 2009.
- OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. (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.
- PUCCI, Bruno. Anotações sobre teoria e práxis educativa. In: PUCCI, Bruno et al (Orgs). *Dialética Negativa, estética e educação*. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

RAMOS, M. B.; SILVA, H. C. *Para pensar as controvérsias científicas em aulas de ciências*. Ciência & Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

RIVAS, N. P. P. *Currículo de Ciências e Formação do Professor*. Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (DPE/FFCLRP-USP). Teia do Saber, 2005.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias*. 1ª ed. – São Paulo: SE, 152 p. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: Biologia, Ensino Médio – 1º ano, volume 1*. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: Biologia, Ensino Médio – 1º ano, volume 1*. São Paulo: SEE, 2014b.

SAUL, A. M. 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, 1998.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.3 dezembro 2011.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. Uma leitura a partir da Epistemologia de Paulo Freire: A transversalidade da ética na Educação, currículo e ensino. *Revista Cocar*. Belém, vol 6, n.11, p. 7-15 | jan-jul 2012.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. [1983] *Escola e Democracia*. 19ª Edição. São Paulo: Cortez. 2003.

SEVERINO, A. J. A contribuição da filosofia para a educação. *Revistas do Sistema INEP. Em Aberto*, Brasília, v.9, nº 45, p.19-26, jan. mar. 1990.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo Perspectiva*. [online]. vol.14, n.2, 2000.

SILVA, Teresinha M. N. da. *A construção do currículo na sala de aula*. São Paulo, EPU, 1990.

SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese de Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, A. F. G. da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. – Livro 1 da Série: Metodologia e Sistematização de Experiências Coletivas Populares. Gráfica Popular: Curitiba, 2007.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, O. M.; DOMINGUES, A. Emancipação política e humana em Marx: alguns apontamentos. Revista eletrônica *arma da crítica*. ISSN 1984-4735 Dezembro, 2012.

TAILLE; Y. de La.; SOUZA, L. S. de.; VIZIOLI; L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

VALLS, A. L. M. *O que é ética*. Coleção Primeiros Passos - Nº 177. ISBN 85-11-01177-3. Editora Brasiliense, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

APÊNDICE

Tabela 2: Tabela com as falas coletadas a partir de entrevista semi-estruturada com o educadores de uma escola estadual da rede pública de ensino do município de Campinas/SP

Falas da professora A:

- Graduação em Ciências Biológicas;
- Ministra aulas de Matemática no Ensino Fundamental e EJA;
- 44 anos

| Situação Problema I – aula tradicional | Situação Problema II – aula progressista |
|--|--|
| <p><i>“Eu achei essa aula muito boa. A questão de pesquisar no dicionário é importante porque trabalha as habilidades exigidas no Currículo. Eu só acho que algumas adaptações precisam ser feitas porque os alunos são muito pequenininhos. O texto com as informações teóricas teria que ser de uma linguagem simples, ou então usar algum [texto] do livro didático mesmo e poderia usar cartazes porque pra eles tem que simplificar; usar imagens.”</i></p> <p><i>“Sim, abordou tudo sim!”</i></p> <p><i>“No início ela possibilitou [o diálogo] porque questionou os alunos sobre o tema da aula que é Lixo. Mas na parte do texto, por exemplo, se ele for só expositivo não teria como dialogar. Como eles são muito pequenininhos, tem que trazer imagem pra explicar o conteúdo e não texto.”</i></p> <p><i>“Dialogar é como ela fez: usou o currículo, mas começou questionando os alunos a respeito da temática, desse assunto. Então deu pra conversar com eles”.</i></p> <p><i>“Nossa que pergunta! Eu acho que ela foi ética porque buscou conscientizar, ao mostrar a quantidade de lixo produzida no Brasil. Ela fez dos alunos vigilantes. Mas essa conscientização só é possível com os mais novinhos, porque com os mais velhos seria inútil. Você acaba de falar sobre lixo e ele vira as costas e joga papel de bala no chão. É muito descaso dessa molecada, não tem consciência.”</i></p> <p><i>“Ter um conteúdo mínimo é o ideal, porque se o aluno muda de escola ele não fica tão perdido e da para o professor ter uma base pra trabalhar com ele. Eu sigo o currículo sim”.</i></p> | <p><i>“Essa aula é muito aprofundada para os pequenininhos. E essa fala que a professora usou para iniciar a aula tem que ser abolida! Se usar isso numa escola de periferia como aqui pode gerar um conflito, pois muitos deles são do bairro. Eles podem se reconhecer na fala e gerar um conflito com o professor. É melhor evitar. Eu não usaria. É melhor não mexer com essas questões do bairro. Somente trazer alguns dados locais mesmo.”</i></p> <p><i>“As duas [aulas] falam da mesma temática de modos diferentes. Eu acho que a primeira está adequada aos pequenininhos e a segunda poderia ser para os [alunos] grandes. Mas sem aquela fala inicial que ela ouviu os alunos dizendo. Além disso, a II seria legal para um projetinho interdisciplinar, daria para o professor de história abordar as questões do direito que a professora levantou aqui, não é adequada para Ciências porque não temos preparo. Como professores de ciências não daríamos conta de discutir essas questões sociais. Não temos preparo. Tem que ser interdisciplinar, como um projeto extraclasse.”</i></p> <p><i>“O conteúdo é a base da conscientização. Ele serve pra isso, pra você conscientizar os alunos, sobre um assunto”.</i></p> <p><i>“O currículo né?. Ele é um norte pra gente”</i></p> <p><i>“É difícil relacionar ensino e pesquisa porque demanda envolvimento, tempo, disposição. Mas seria o ideal, né?! Pena que não dá, porque requer tempo e a gente fica limitado. Sem contar que a escola precisa se envolver, sozinho não dá.”</i></p> <p><i>“A realidade deve ser considerada porque o aluno vai lembrar da relação que o professor fez do conteúdo com a realidade e vai cuidar, zelar, valorizar o seu redor”.</i></p> |

Falas da professora B:

- Graduação em Ciências Sociais;
- Ministra aulas de Sociologia no Ensino Médio;
- 44 anos

| Situação Problema I | Situação Problema II |
|---|--|
| <p><i>“É uma boa aula porque conscientiza na parte teórica e depois ainda tem a parte prática de confeccionar os panfletos. Então os alunos se conscientizam e ainda vão conscientizar a outras pessoas.”</i></p> <p><i>“Sim, eu acho que abordou tudo sobre o Lixo. Achei uma aula completa. Sem contar que é um assunto constante, sempre em pauta e é ótimo trabalhar assuntos assim pra conscientizar mesmo.”</i></p> <p><i>“Sim, o professor dialogou sim, começou [a aula] com perguntas. Mas a turma tem que ter interesse também. A gente sabe que aqui é difícil né?! Esses alunos não querem nada com nada. Você faz pergunta e eles ficam mudos.”</i></p> <p><i>“Dialogar é tentar interagir com a turma, sendo didático para o aluno absorver todo o conteúdo. Mas como eu disse, depende muito da turma.”</i></p> <p><i>“Sim, pois ela pensou não só na aula expositiva, como também no retorno que os alunos dariam. Ao pedir pra que eles fizessem uma pesquisa, por exemplo. Isso permite ter um feedback se o aluno aprendeu ou não, além da confecção dos panfletos. Então ela se esforçou, pensou em tudo isso, foi ético da parte dela. Sem contar que ela cumpriu o currículo. Fez a sua parte.”</i></p> <p><i>“Eu acho importante ter um Currículo por parte do Estado porque da um norte para o professor, um apoio. Mas os alunos não se interessam e mais uma vez fica difícil trabalhar todo aquele conteúdo. Mas é bom pra que o professor saiba o que tem que ser trabalhado em cada bimestre, ter uma sequência pra seguir. Se não, como iríamos fazer?! A professora anterior a mim, por exemplo, misturava os conteúdos, misturava até as aeras: história com filosofia. Não pode isso. Cada macaco no seu galho porque se der certinho o conteúdo eles já saem daqui sem saber nada, misturando tudo então, fica impossível. Eles não entenderiam nada! Os alunos não sabem nem o básico. Não sabem quem é Durkheim! Como pode?!”</i></p> | <p><i>“Essa aula já é mais aprofundada. Achei que foi muito fundo na questão. Pra se trabalhar uma aula complexa como essa, os alunos já tem que ter o mínimo de conscientização. Sem contar que pra sexto ano é difícil, não sei se vão absorver a ideia, a questão social, é complicado trabalhar isso com eles. Não sei se seria possível.”</i></p> <p><i>“Essa aula é mais complexa, mais aprofundada. Achei a segunda melhor porque tem pesquisa por parte do professor. Mas é difícil isso porque não dá tempo. Sem contar que depende da sala. Tem sala que não vale a pena, você preparar tudo isso sendo que eles nem vão te ouvir. A minha tem mais a ver com a primeira, é mais rápida, muito mais fácil.”</i></p> <p><i>“O conteúdo leva à conscientização do aluno. Nessa aula sobre lixo, por exemplo, o conteúdo vai conscientizar o aluno quanto às questões ambientais. Mas nem todo conteúdo da pra relacionar com a parte social. Na verdade são pouquíssimos que da pra fazer essa relação. O resto tem que ser dado mesmo.”</i></p> <p><i>“Eu parto do Currículo pra saber o conteúdo que tenho que dar e uso o livro pra montar a aula mesmo. O Currículo norteia, acho muito bom.”</i></p> <p><i>“Sim, pesquisa e ensino se relacionam porque ao pesquisar o professor exemplifica melhor a sua aula e consegue relacionar um pouco do conteúdo com a realidade, mas o professor não tem tempo.”</i></p> <p><i>“Considero importante porque exemplifica, fica mais didático, mas nem sempre dá pra fazer isso. Tem conteúdo que não da pra ficar exemplificando com a realidade toda hora.”</i></p> |

Falas da professora C:

- Graduação em Ciências Biológicas;
- Ministra aulas de Ciências no Ensino Fundamental;
- 30 anos

| Situação Problema I | Situação Problema II |
|---|---|
| <p><i>“Achei um aula boa porque ela começa pedindo o conhecimento dos alunos; tem pesquisa no dicionário; trabalha o visual ao pedir imagens. É bem completinha. Só não concordei com a confecção dos panfletos. Ela foi contraditória porque numa aula sobre lixo no final ela vai gerar lixo. Como parte prática poderia ser uma apresentação dos alunos ou exercícios.”</i></p> <p><i>“É uma aula bem completa. Só achei que faltou falar das consequências ambientais da questão do Lixo. Se bem que na hora de falar dos 3 Rs, talvez pudesse fazer um link com isso. Ah é uma aula muito boa sim.”</i></p> <p><i>“Ela possibilitou no começo, ao perguntar pra eles o que eles já conhecem sobre o tema. Da pra fazer isso sempre que for começar um assunto novo. É difícil que todos respondam. A sala não interage muito.”</i></p> <p><i>“Dialogar é isso mesmo que ela fez, questionar os alunos sobre o que eles já sabem sobre aquilo que vai ser falado. Perguntar o que é lixo, saber a opinião. Mas sempre com assunto novo, quando vai iniciar um novo conteúdo. Durante um assunto que já está sendo desenvolvido há algumas aulas não tem como porque eles não se interessam. E você vai perguntar o que? Depois que o assunto começou não tem mais o que perguntar. ”</i></p> <p><i>“Sim, foi ética porque ela se dedicou a montar essa aula.”</i></p> <p><i>“Acho uma boa proposta porque padroniza o ensino. Se um aluno reclassificado ou transferido de outra escola perder o conteúdo, não tem problema porque está tudo padronizado. Pelo menos deveria estar né?!...mas nem todo professor segue certinho.”</i></p> | <p><i>“Essa é mais completa porque trata de saneamento básico, algo que a outra não tratou. Mas da pra falar desse conteúdo em outro momento também. E essa buscou conhecer o bairro. Mas é mais complexa para os alunos.”</i></p> <p><i>“A primeira dá pra fazer porque é mais simples. A segunda já é mais trabalhosa e depende muito da comunidade, da aceitação da sala em discutir esses assuntos delicados. A primeira os alunos aceitam com mais facilidade, porque é mais simples pra idade deles.”</i></p> <p><i>“Leva o aluno ao conhecimento sobre as disciplinas. Mas pra isso precisa abordar tudo que está no Currículo. Ele é repetitivo, mas isso é o bom porque retoma os conteúdos a cada série. Então se em uma série não deu pra trabalhar direito determinado conteúdo, ele retoma isso na série seguinte.”</i></p> <p><i>“O conhecimento prévio dos alunos né?! Saber o que eles já sabem sobre aquilo que vou falar; além do Currículo e do Livro Didático.”</i></p> <p><i>“É importante fazer pesquisa pra ensinar, mas da muito trabalho, o professor não da conta.”</i></p> <p><i>“É importante pra ilustrar. Eu tento fazer isso quando pergunto pra eles o que eles sabem sobre o assunto e tento lincar com a realidade conforme vou explicando. Citando exemplos, quando dá.”</i></p> |

Falas da professora D:

- Graduação em Ciências Biológicas;
- Ministra aulas de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio;
- 33 anos

| Situação Problema I | Situação Problema II |
|--|--|
| <p><i>“É uma boa aula porque tem pesquisa, não é só expositiva, porque ela começa pedindo a opinião deles, isso é legal pra interagir e fazer eles ficarem calmos. Mas a questão do passeio pra uma Cooperativa de Reciclagem é difícil na escola do estado porque tem que arrecadar dinheiro dos alunos e aí a coisa complica.”</i></p> <p><i>“Faltou um abordar mais conteúdo. Faltou, por exemplo, falar das consequências do lixo para o ambiente que já daria pra lincar com os conteúdos sobre poluição do solo, produção de metano, contaminação de lençol freático e até as doenças.”</i></p> <p><i>“Sim, porque ela pede a opinião deles antes de começar a aula.”</i></p> <p><i>“Dialogar é debater sobre aquele tema, fazer com que eles interajam com você. Mas tem que ficar atenta porque quando você dá esse tipo de espaço pra eles falarem, eles tentam fugir do assunto da aula, citando casos do bairro deles. Falando que o vizinho joga lixo não sei aonde que o tio trabalha com lixo e faz não sei o que, que o amiguinho fez tal coisa com o lixo. A gente tem que cortar e voltar para o conteúdo.”</i></p> <p><i>“Sim, foi ético porque ao entrar no Estado você se propõe a seguir o Currículo, é um “contrato pré-estipulado” e a professora seguiu o Currículo, montando uma aula como ela julgou ser correta, mas sem fugir do currículo. Então ela foi ética por cumpriu com aquilo que ela se propôs a fazer ao entrar para o ensino público. É um compromisso que você assume com o Estado.”</i></p> <p><i>“Tem que ter um padrão de conteúdo para todo o Estado. O problema é que tira a autonomia do professor. Por exemplo: no caso de Biologia o conteúdo como foi colocado está sem sentido evolutivo. Eu colocaria os conteúdos em outra ordem, primeiro por ser o correto, no sentido evolutivo não só das espécies, mas na ordem didática, partindo de moléculas, depois organelas, células, tecidos e assim por diante. Do jeito que é hoje está muito misturado. E segundo porque é o correto para o vestibular. O vestibular cobra o conteúdo certinho, na ordem correta e não naquela bagunça que está no Currículo. Então o fato de ter os conteúdos pré-estabelecidos é bom pra nortear o professor, pra gente saber o que o Estado quer (mas teria que ser em outra ordem) e segundo porque os alunos mudam muito de escola, então é bom ter um padrão, assim eles não saem prejudicados nessa mudança, pois a outra</i></p> | <p><i>“A segunda aula tem mais coisas sendo abordadas, trabalha mais a questão das consequências que o lixo traz e ainda a questão social, mas está muito complexa pra idade deles. A primeira pergunta que a professora faz está dizendo “exemplifique”. Eles nem sabem o que é isso. Sem contar que cadeia alimenta está mais pra frente no conteúdo, não tem muito a ver trabalhar isso agora.”</i></p> <p><i>“A primeira é mais fácil de ser trabalhada pelo professor e de ser assimilada pelos alunos. É mais fácil para os dois lados. E a segunda iria se desenrolar em muitas outras aulas o que demanda tempo e como o conteúdo tem que ser dado pra não sair do Currículo, então fica complicado. Sem contar que pra abordar tudo que está na segunda [aula] é preciso que os alunos tenham uma boa base pra responder e eles não têm. Poder público? Eles não sabem nada sobre isso. Por isso a primeira é mais adequada.”</i></p> <p><i>“O conteúdo por si só não serve pra nada. Para que aprender sobre o Reino Plantae, por exemplo? Mas é necessário porque é o caminho para ter rotina de estudo, porque eles sempre serão cobrados durante a vida. Começa com as provas na escola, depois vem o vestibular, depois os concursos e processos seletivos, entrevistas de emprego. Então é importante por causa do caminho a ser trilhado até alcançar uma profissão. Mas na escola pública essa rotina de estudo que o conteúdo leva a ter, isso não existe. Eles não estão nem aí com isso.”</i></p> <p><i>“Eu olho no Currículo pra ver o que tem que ser dado, que tema tem que ser trabalhado naquele bimestre ou naquela aula. Então eu vou para o livro didático pra montar a aula, mas sempre filtrando ao máximo, porque se passar tudo o que teria pra ser passado e aprofundar um pouco mais, eles já não assimilam.”</i></p> <p><i>“Pesquisa é importante, mas não temos tempo, é muita aula. O salário é muito baixo pra você se dar ao luxo de trabalhar em uma única escola. Então geralmente os professores trabalham em uma escola na parte da manhã, outra a tarde e outra a noite. Que momento sobre pra fazer pesquisa e preparar uma aula? Sem contar que tem as provas todo bimestre, eles precisam ser avaliados sobre o conteúdo visto, tem trabalho pra pedir, se for ficar fazendo pesquisa na comunidade para todos os assuntos não tem como avaliar, não dá tempo. A rotina já é bem apertadinha. Eu, por exemplo, tenho mais de 15</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>escola estará seguindo o mesmo conteúdo.</i></p> | <p><i>salas, somando quase 35 aulas. Não dá.”</i></p> <p><i>“É importante relacionar o conteúdo com a realidade, mas não da pra fazer isso o tempo todo. Planta, por exemplo, não tem muito o que comparar com a realidade. Já efeito estufa, por exemplo, que é bem atual, da sempre pra trazer alguma reportagem falando sobre isso”</i></p> |
|--|--|