

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO
ACADÊMICO

SARA APARECIDA PEREIRA

**EMANCIPAÇÃO OU IDEOLOGIA? UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA**

SOROCABA
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

SARA APARECIDA PEREIRA

**EMANCIPAÇÃO OU IDEOLOGIA? UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

SOROCABA
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Pereira, Sara Aparecida

Emancipação ou Ideologia? Uma análise da Matriz Curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba / Sara Aparecida Pereira. -- 2015.
171 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Banca examinadora: Arnaldo Pinto Junior, Valter Martins Giovedi

Bibliografia

1. Currículo. 2. Ideologia. 3. Emancipação. I. Orientador. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Biblioteca campus Sorocaba (B-So).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

SARA APARECIDA PEREIRA

**EMANCIPAÇÃO OU IDEOLOGIA? UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba.

Sorocaba, 15 de dezembro de 2015.

Orientador:

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Examinador:

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Examinador:

Prof. Dr. Valter Martins Giovedi – UFES
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Gratidão

Substantivo que melhor expressa o que sinto

Esses versos não são apenas um texto

São as linhas daquilo que está inscrito

Com sentido e pretexto

No meu pensamento e no meu coração

Ser grato é ter um sentimento

É expressar e deixar fluir a emoção

Assim agradeço por compreender o momento

Pelo carinho e pela paciência

Pelo trabalho e pela amizade compartilhar

E também a nossa existência

Essas palavras são pequenas para expressar

A grandeza da minha gratidão

Portanto concluo com a insistência

Em deixar fluir essa emoção.

Sara Pereira

Agradeço a todos e a todas que diretamente ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Arnaldo Pinto Junior e ao Prof. Dr. Valter Martins Giovedi pela leitura cuidadosa, pelas contribuições, problematizações e diálogo que muito contribuíram para reflexões e para a qualificação do texto.

Agradeço a todos os educadores que acreditando na educação deixaram marcas positivas em minha vida e me inspiraram a, também, ser educadora.

Agradeço ao Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva pelas orientações e por, também, marcar positivamente a minha vida.

Eu diria aos educadores e educadoras,
ai daqueles e daquelas, que pararem com a sua capacidade de sonhar,
de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.

Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar
de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento
com o hoje, com o aqui e com o agora,
se atrelem a um passado, de exploração e de rotina.

(Paulo Freire)

RESUMO

PEREIRA, Sara Aparecida. Emancipação ou Ideologia? Uma Análise da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, 2015. 171 p. (Dissertação de Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

O desenvolvimento desta pesquisa que tem por objeto de estudo a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba buscou, por meio da análise documental, o estudo do currículo na perspectiva da educação emancipatória. Nessa perspectiva, o currículo deve ser o movimento que constrói com os sujeitos a possibilidade da transformação. Os conceitos estudados e aprofundados neste trabalho foram o de ideologia e emancipação, fundamentados por meio da Teoria Crítica e da Educação Humanizadora. Todos os conceitos apresentados foram discutidos em relação ao movimento de construção da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, no intuito de analisar esse documento na perspectiva de uma educação que efetivamente contribui para a emancipação dos sujeitos e que é comprometida com a transformação da realidade. A metodologia deste trabalho de pesquisa envolveu-se com o conhecimento da realidade, não um conhecimento neutro e, sim, um conhecimento ético-criticamente orientado. Para obter as respostas aos problemas de pesquisa, foi desenvolvida a análise do documento em estudo. A análise levou a reflexões e problematizações relacionadas com os fundamentos teóricos deste trabalho e ao desvelamento quanto ao uso ideológico do conceito de emancipação. Na análise, considerou-se que, por meio da leitura crítica de documentos que embasam a educação, é possível perceber a difusão das ideologias, pois muitos documentos fazem uso do conceito de emancipação de forma ideológica para ocultar sua concepção verdadeira, dificultando a compreensão do currículo e da educação na perspectiva da emancipação. Muitos documentos apresentam um falso discurso de liberdade e emancipação dos indivíduos, mas quando realizamos uma leitura crítica e a análise do documento, tendo por base referenciais, verdadeiramente, comprometidos com a educação emancipatória, é possível desvelar a intenção de incutir nas consciências falsas ideias para a aceitação das coisas como são, da vida como ela é, ou seja, para ajustar os homens à realidade. As análises desenvolvidas desvelaram o uso ideológico e a apropriação ideológica do conceito de emancipação.

Palavras chave: Teoria Crítica, Ideologia, Educação Emancipatória.

ABSTRACT

PEREIRA, Sara Aparecida Pereira. Education: Emancipation or Ideology? A analysis of the Curricular Matrix of Sorocaba's Education Municipal System, 2015. 171 p. (master's degree dissertation) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

The development of this research, which has the object of study being the Curricular Matrix of Sorocaba's Education Municipal System sought through the documental analysis in a emancipatory education perspective. In this perspective the curriculum must be the way that builds the transformation possibility with the individuals. The concepts reviewed in this research were the ideology and emancipation, substantiated by the Critical Theory and the Humanizing Education. All of the concepts here introduced were discussed related to the Curricular Matrix of Sorocaba's Education Municipal System construction in order to analyse this document from a perspective of an education that effectively contributes to the emancipation of the individuals which is indeed committed to reality transformation. The methodology of this research sought to involve itself with the reality understanding, not a neutral understanding, but a ethically oriented one. To seek the answers for the research's problems, the document's analysis was created. The analysis took us to issues and discussions related with the theoretical foundations of this research and unveiling as for the ideological use of the emancipation concept. In the analysis it considered that by the use of the critical reading of documents which underlie education it is possible to realize the ideology diffusion, since a lot of documents make use of the emancipation concept in a ideological manner to mask its genuine conception, hampering the curriculum and education's understanding in a emancipation perspective. Many documents present a false speech of freedom and individuals emancipation, but if you read it critically and through the document's analysis, based on genuine references committed with the emancipatory education it is possible to reveal the intention of instill into the consciences false ideas for accepting things as they are, in other words, adjust men to the reality. The analysis developed revealed the ideological use and the ideological appropriation of the emancipation concept.

Key words: Critical Theory, Ideology, Emancipatory Education.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE – Centro de Referência em Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FADI – Faculdade de Direito de Sorocaba

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBRAE – Instituto Brasileiro de Estudos Especializados

IPF – Instituto Paulo Freire

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUCEF – Núcleo de Capacitação do Ensino Fundamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político – Pedagógico

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PTA – Plano de Trabalho Anual

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDU – Secretaria da Educação de Sorocaba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1. A trajetória da pesquisadora.....	11
2. A implantação da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba sob a ótica da pesquisadora.....	13
3. Estrutura do trabalho.....	27
INTRODUÇÃO.....	30
CAPÍTULO I – TEORIA CRÍTICA, EMANCIPAÇÃO E IDEOLOGIA.....	40
1. Teoria Crítica e emancipação.....	40
2. O conceito de ideologia.....	59
3. A relação entre ideologia, emancipação e educação.....	76
CAPÍTULO II – CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO.....	83
1. Considerações gerais sobre currículo.....	83
2. A perspectiva emancipatória em Paulo Freire e Theodor Adorno.....	89
3. O currículo emancipatório freireano.....	104
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	110
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS.....	117
1. Análise documental.....	117
2. Análise do Marco Referencial.....	123
2.1. A concepção de currículo.....	123
2.2. A concepção de diálogo.....	127
2.3. Concepção de conhecimento: da realidade do sujeito e do conhecimento cinetífico.....	128
2.4. A concepção de emancipação.....	131
3. Análise da Matriz Curricular.....	132
3.1. A concepção de currículo.....	132
3.2. A concepção de diálogo.....	137
3.3. Concepção de conhecimento: da realidade do sujeito e do conhecimento cinetífico.....	140
3.4. A concepção de emancipação.....	145
4. As Áreas de conhecimento na Matriz Curricular e no Marco Referencial e a relação com a educação emancipatória.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154

REFERÊNCIAS.....	162
ANEXOS.....	166
APÊNDICE.....	168

APRESENTAÇÃO

1. A trajetória da pesquisadora

O processo de construção do currículo das escolas municipais do sistema de ensino de Sorocaba implicou a minha trajetória profissional inicial como docente¹ que atuou no ensino fundamental de 2002 a 2007, na educação infantil de 2004 a 2007 e, a partir de 2008 até o momento presente, como supervisora de ensino do sistema municipal de ensino de Sorocaba. Considerando o exposto, é importante realizar o recorte temporal dos anos 2002 a 2012 para situar o período que foi estudado nesse trabalho de pesquisa e destacar que, nesses anos, vivenciei ora como docente, ora como supervisora de ensino todo o movimento, realizado no sistema municipal de ensino de Sorocaba por meio da Secretaria da Educação, de construção do Projeto Político-Pedagógico, do Marco Referencial e da Matriz Curricular.

Por meio de todas essas situações apresentadas tive a possibilidade de refletir e vivenciar da teoria a prática e vice-versa, perspectivas contraditórias e movimentos de resistência. No plano do discurso ideológico estive em contato com as ideias, pautadas em diferentes referenciais teóricos, de diálogo, democracia, liberdade e emancipação, mas que na prática nem sempre se efetivaram.

Como sujeitos históricos e humanos, somos seres da ação-reflexão, somos seres da práxis e pensamos a partir da realidade e do contexto em que estamos inseridos, realizamos nossas reflexões a partir de nossas visões de mundo e a partir das ações que concretizamos no mundo. E não apenas refletimos sobre o mundo, como também somos produtos do mundo, da nossa realidade e do nosso contexto histórico. É por isso que, como professora e educadora que acredita na educação pública, democrática e comprometida com a existência dos seres humanos, que tomei como reflexão as experiências que vivenciei enquanto docente e supervisora de ensino, no período de 2002 a 2012, durante o movimento de construção de documentos que orientam, no plano teórico, as ações pedagógicas a serem efetivadas pelas escolas públicas municipais de Sorocaba.

¹ A opção da pesquisadora em organizar a apresentação do trabalho, com a trajetória pessoal e profissional e na sequência o contexto de implementação da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba sob a ótica da pesquisadora, é para deixar claro ao leitor que todas essas situações foram motivadoras para o desenvolvimento da pesquisa.

O histórico apresentado me faz lembrar o momento da minha vida em que escolhi a área da educação e, também, a minha trajetória como estudante de escola pública. Vivi inúmeras experiências como estudante, tanto opressoras quanto libertadoras, pois tive o privilégio de ter professores abertos ao diálogo e que acreditavam na educação comprometida com a existência dos seres humanos. Durante os anos finais do ensino fundamental, antigo segundo grau, tive o privilégio de ter professores abertos ao diálogo e que enxergavam a educação para além da reprodução de ideias dominantes e o potencial do ser humano como construtor da sua própria história de vida.

Com esses professores comecei a compreender melhor a escola e a realidade, começou a nascer em mim a vontade de ser professora para ampliar o entendimento do mundo, para ter mais condições de ler e agir no mundo. Assim, em 1997 e com 14 anos de idade escolhi o Magistério, antigo curso na modalidade de ensino médio, que habilitava à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

E a semente que aqueles professores plantaram começou a germinar, pois a minha curiosidade foi aumentando cada vez mais e de curiosidade ingênua comecei a caminhar para curiosidade epistemológica. Foi no Magistério que conheci o grande educador Paulo Freire. Não tive o privilégio de conhecê-lo pessoalmente, contudo tive a oportunidade de conhecer suas obras e me apaixonar por ele a cada leitura. Lembro-me, como se fosse hoje, do primeiro livro que li “Professora sim, tia não”. E nunca mais parei de ler e de me apaixonar por Paulo Freire e pela educação.

No Magistério, entendi melhor o que os meus professores do ensino fundamental queriam dizer a respeito do sujeito histórico. Comecei a me conscientizar de que a realidade social é uma construção humana e que, como sujeito histórico, poderia transformar a minha existência, intervir na realidade, construir novas formas de ver e de agir no mundo e que como educadora, por meio da minha práxis, poderia contribuir para despertar consciências.

Esse processo que descobri ainda jovem de ler o mundo, de dialogar, conscientizar, agir e intervir continua, mesmo transcorridos alguns anos, enfrentando os condicionamentos e as opressões, pois faço renascer em mim, a cada dia, a esperança; não a de quem espera, mas aquela muito bem explicada por Paulo Freire: a de esperar. Cada dia é um processo de descoberta, de aprendizagem, de diálogo, de resistência e de ação. De 1997 a 2015 já se passaram 18 anos. Essa passagem dos anos me fez acreditar ainda mais nas sábias

palavras de Freire: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”. (FREIRE, 1981, p. 4).

2. A implementação da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba sob a ótica da pesquisadora

A Secretaria da Educação de Sorocaba, com o processo de municipalização previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996 – LDB), passa pela expansão do atendimento das crianças na faixa etária correspondente às séries iniciais do Ensino Fundamental. A expansão do número de escolas municipais em Sorocaba aconteceu em atendimento à legislação e em virtude desse processo.

Quanto ao processo de municipalização, é importante destacar que a Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 introduziu os princípios da descentralização e da municipalização na gestão e a implementação das políticas sociais públicas e reconheceu o município como instância administrativa. Na área da educação, conforme o artigo 211², os municípios devem organizar seus sistemas de ensino em colaboração com a União, os Estados e o Distrito Federal. Os Municípios devem manter cooperação técnica e financeira com a União e com os Estados. O município, através dessa colaboração e através de seu órgão administrativo, pode administrar seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades. Foi previsto que os municípios poderiam organizar a constituição de seu sistema de ensino autônomo ou a integração ao sistema estadual de ensino.

Com a política pública de municipalização das escolas em atendimento à Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ no que tange à organização da educação nacional e à responsabilidade dos diferentes entes federados União, Estados e Municípios no oferecimento do ensino obrigatório, a Secretaria da Educação, por meio da Prefeitura de Sorocaba, optou pela ampliação das escolas municipais.

² Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (Anexo I).

³ Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (Anexo II).

Em 1994, o município de Sorocaba criou o Conselho Municipal de Educação⁴ e, em 1998, foi instituído o sistema municipal de ensino⁵. Como sistema, passou a integrar a estrutura administrativa o Conselho Municipal de Educação e os diferentes profissionais que compõem essa estrutura administrativa, sejam eles, supervisores de ensino, diretores de escola, vice-diretores e orientadores pedagógicos.

Com a ampliação das escolas do sistema municipal de ensino, em 2001, houve um grande concurso público para a efetivação de aproximadamente 200 professores para atuação no ano letivo de 2002. O município de Sorocaba saiu de uma realidade em que atendia, em sua maioria, a demanda de crianças na faixa etária correspondente à educação infantil nos centros de educação infantil e em menor número crianças e adolescentes da faixa etária correspondente aos anos iniciais e aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

O crescimento das escolas do sistema municipal, a efetivação dos docentes e a ampliação exponencial no atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental, impactaram a Secretaria da Educação nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

No aspecto pedagógico, evidenciou-se a necessidade de se pensar a organização curricular. As escolas, antes mesmo da criação do sistema municipal de ensino, por volta dos anos de 1996, já vivenciavam um movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), quando se investiu no trabalho por projetos e nas discussões da qualidade da educação. As escolas começaram a esboçar seu PPP, que respeitava o ideário da época, da política educacional da Secretaria da Educação, que era alicerçado em três pilares: educação de qualidade para todos (educação inclusiva); educação humanista e gestão democrática. De 2000 a 2007, as escolas fundamentaram suas ações nesse ideário como uma diretriz para a construção e a implementação do seu PPP.

Em 2007, a Secretaria da Educação de Sorocaba contratou a assessoria do Instituto Paulo Freire⁶ (IPF) para a implementação do programa “Escola Cidadã⁷”, dentre as

⁴ SOROCABA. Legislação de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional. Conselho Municipal da Educação, 2001.

⁵ O Município de Sorocaba instituiu seu sistema de ensino em 1998, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação através do Parecer nº 197/98. SOROCABA, 2001. (Anexo III).

⁶ A missão do Instituto Paulo Freire (IPF) é educar para transformar, dando continuidade e reinventando o legado freiriano na promoção de uma educação emancipadora, combatendo todas as formas de injustiça, de discriminação, de violência, de preconceito, de exclusão e de degradação das comunidades de vida, com vistas à transformação social e ao fortalecimento da democracia participativa, da ética e da garantia de direitos. FREIRE. Instituto Paulo. Currículo institucional. Disponível em: < <http://www.paulofreire.org>> Acesso em: <09 nov. 2015>.

várias ações desenvolvidas pelo programa, o movimento de atualização do PPP foi uma grande frente de trabalho. Nesse mesmo ano, a Secretaria da Educação realizou um grande concurso público para a efetivação do suporte pedagógico do quadro do magistério público municipal, que é composto por supervisores de ensino, diretores de escola, vice-diretores e orientadores pedagógicos. Em 2008, em virtude do concurso público, foram efetivados os profissionais que comporiam esses cargos, que antes contavam, em sua maioria, com professores das escolas municipais designados para exercer a função. Em 2008, mesmo com a realização do concurso público e a efetivação de um número relevante de profissionais, a Secretaria da Educação dá continuidade ao trabalho iniciado em 2007 com a assessoria do IPF.

A proposta previa que o PPP das escolas seria elaborado em etapas, concomitantemente às formações com diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos e supervisores de ensino, com o propósito de concluir todas as etapas até 2009. Contudo, considerando a não conclusão das etapas de construção do PPP, as escolas foram orientadas a elaborarem, para o ano de 2008, um Plano de Trabalho Anual (PTA). A estrutura do documento foi construída coletivamente durante as formações e com a assessoria do IPF. Com a construção da estrutura do documento, as escolas iniciaram no mesmo ano, o movimento de construção coletiva do PTA, que contou com a participação dos diferentes profissionais que compõem a estrutura da escola, a participação de pais de alunos e da comunidade escolar.

Para a construção do PTA as escolas organizaram reuniões e encontros para a discussão de processos pedagógicos, para a análise da realidade do entorno da escola, para o levantamento de problemáticas sociais e para a construção de propostas de enfrentamento das situações apresentadas junto à comunidade. Os encontros e as reuniões para a construção do PTA foram momentos de reflexão conjunta que movimentou as escolas e as suas respectivas comunidades, impactando em demandas de trabalho à Secretaria da Educação.

⁷ Por meio desse programa o IPF oferece consultoria, assessoria e cursos e palestras sobre: Planejamento Dialógico, Projeto Eco -Político -Pedagógico, Fortalecimento da Gestão Democrática, Formação de pais e familiares, Colegiados Escolares, Progressão Continuada, Ciclos e Avaliação Dialógica, Leitura do Mundo (diagnóstico da realidade do entorno da escola e da própria escola, de forma participativa e dialógica para impactar no currículo), Pedagogia da Sustentabilidade, Sistema Municipal de Educação, Plano de Educação Municipal, Avaliação Educacional Dialógica das redes municipais e estaduais de educação, Reorientação curricular, etc. FREIRE. Instituto Paulo. Currículo institucional. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>> Acesso em: <09 nov. 2015>.

Desde 2008 até o momento as escolas constroem e/ou atualizam, anualmente seu PTA remetendo o documento à Secretaria da Educação, por meio dos supervisores de ensino para acompanhamento. Em conjunto do processo coletivo de discussões oportunizadas durante as formações e a construção do PPP, aconteceu também o processo de construção dos referenciais conceituais e filosóficos que deveriam embasar os projetos das escolas. Para tanto, durante o ano de 2010, a Secretaria de Educação com a assessoria do IPF, promoveu encontros temáticos com os profissionais da educação e o resultado desse trabalho foi submetido à leitura e estudos no início do ano letivo de 2011. Os encontros temáticos e as discussões coletivas promoveram a construção do Marco Referencial e o documento foi finalizado nesse mesmo ano.

O Marco Referencial (2011) é um documento que sistematiza referenciais filosóficos que devem sustentar a construção do projeto de cada unidade escolar do sistema municipal de ensino de Sorocaba. Esse documento foi construído durante os anos de 2010 e 2011, e conforme consta na apresentação:

Para a elaboração do Marco Referencial, durante o ano de 2010, a Secretaria de Educação promoveu encontros temáticos com os profissionais da educação e o resultado deste trabalho foi submetido à leitura e estudos, no início do ano letivo de 2011, pela comunidade escolar das Unidades Educacionais, para que todos pudessem contribuir neste documento, que foi construído a muitas mãos. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, pág. 05).

É importante destacar que a apresentação do Marco Referencial (2011) aponta que, para a construção de seus projetos, as unidades escolares devem considerar a articulação com a comunidade, pois o projeto pedagógico deve expressar de maneira crítica e dialógica os anseios da comunidade. O Marco Referencial deve ser um ponto de partida, mas não de chegada que fundamenta os conceitos de sociedade, de sujeito e de educação do sistema municipal de ensino de Sorocaba.

Em conjunto da construção do PPP das escolas e do Marco Referencial, aconteciam, também, as discussões em torno da necessidade da organização do currículo escolar. O movimento de construção do currículo foi concomitante às primeiras discussões do PPP e, também, estavam baseadas no ideário da política educacional e seus três pilares: educação de qualidade para todos (educação inclusiva); educação humanista e gestão democrática.

Nesse mesmo período a Secretaria da Educação contava com um núcleo de formação para professores, composto por professores das escolas municipais que foram designados para a função de professores formadores e integravam o Núcleo de Formação do Ensino Fundamental (NUCEF). Os professores que integravam o NUCEF iniciaram o movimento de construção do currículo mínimo. Esse documento foi organizado pelos professores do NUCEF e encaminhado às unidades escolares para estudo com as equipes de diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos e professores durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

As primeiras discussões em torno do currículo em conjunto das escolas apontou para a construção de um currículo mínimo. Entretanto, com toda a movimentação que ocorreu entre os anos de 2008 a 2011, em conjunto do IPF para a construção do Marco Referencial, impactou também na construção do currículo. As discussões apontaram para a necessidade da construção de um referencial curricular, uma proposta curricular ou, uma matriz curricular e não mais um currículo mínimo.

No ano de 2009 foi inaugurado o Centro de Referência em Educação (CRE) e os professores formadores que integravam o NUCEF passaram então a integrar a estrutura do CRE, que teve como frentes de trabalho a formação de professores e a educação especial. As discussões em torno do currículo passaram a integrar a pauta do CRE. No período de 2011 a 2012 foi realizado o processo de construção do documento Matriz Curricular e para a construção desse documento a Secretaria da Educação deixou a assessoria do IPF e realizou a contratação da assessoria da professora Guiomar Namó de Mello⁸.

É importante registrar que a ruptura com o IPF e a contratação da professora Guiomar encerrou o movimento de discussões e diálogo que envolviam os diferentes sujeitos que compõem a estrutura da Secretaria da Educação, das unidades escolares e das comunidades escolares. Para o processo de construção da Matriz Curricular, a professora Guiomar organizou, inicialmente, encontros com a estrutura de profissionais que atuavam na

⁸ Guiomar Namó de Mello é diretora da EBRAP – Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica. Nessa empresa está prestando consultoria para projetos de formação inicial de professores da educação básica em nível superior, presencial e a distância. MELLO, Guiomar Namó. Uma vida de educadora. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br>> Acesso em: <10 nov. 2015>.

época, no espaço da Secretaria da Educação (SEDU). Após alguns encontros com esses profissionais, foram realizados encontros com os diretores de escola e com os orientadores pedagógicos. Nos encontros a professora Guiomar expôs aos grupos seu posicionamento político, filosófico, epistemológico e axiológico em relação ao currículo.

Posteriormente aos encontros, realizados a apresentação e os posicionamentos da professora, os diretores e orientadores pedagógicos ficaram com a incumbência de discutir com os professores nas escolas, durante as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), suas sugestões para compor a construção da Matriz Curricular. Cada escola realizou as discussões que foram compiladas em um texto que deveria ser encaminhado à SEDU dentro de um prazo determinado. Os textos foram analisados por diferentes profissionais da SEDU para compor a Matriz Curricular que estava sendo redigida pela professora Guiomar.

Com a conclusão parcial do documento a professora Guiomar encaminhou o texto para SEDU que o remeteu às unidades escolares para leitura e contribuições em conjunto dos professores durante as HTPCs. Após esse processo, no início de 2012, a professora Guiomar entregou o documento final à Secretaria da Educação e, dessa forma, as escolas municipais de Sorocaba passaram a contar com uma Matriz Curricular. O documento final foi intitulado como Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) e é composto por cadernos para cada etapa da educação básica. Em seu texto introdutório, encontra-se a afirmação de que o esforço da Secretaria da Educação de Sorocaba para a construção da Matriz Curricular foi demarcado pelo Marco Referencial que aborda valores e pressupostos teóricos que sustentam a rede municipal de ensino de Sorocaba.

No texto da Matriz Curricular de Sorocaba há um trecho que tem como referência Paulo Freire e considera que:

[...] propõe-se que a construção do conhecimento com o educando seja a partir da “Leitura do Mundo” trazendo para o diálogo que constrói conhecimento temas que muitas vezes são exteriores ou são abordados superficialmente pelos tradicionais “conteúdos escolares” ou conteúdos programáticos, muitas vezes restritos aos fragmentos da ciência, trabalhados de forma bancária, disciplinar, sem fazer relações com outros saberes, com o mundo em que se vive, com outras dimensões do conhecimento humano, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante para o estudante. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, pág. 07).

E ainda a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) apresenta a consideração de que na perspectiva freireana, a educação visa à humanização, à

emancipação, à transformação social e à construção de uma realidade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Sorocaba considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, capazes de buscar respostas às próprias perguntas, compreendendo a história como possibilidade e não como determinação.

Considerando a apresentação de implementação da Matriz Curricular na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba sob a ótica da pesquisadora, é importante apresentar o contexto político desse momento e situar os fatos no espaço, no tempo e nos diferentes contextos que influenciaram as concepções e as ações concretas, pois como seres históricos que somos, influenciamos no processo de construção da realidade, assim como, somos influenciados por ela. Ao situar os fatos no espaço, no tempo e no contexto político, conseguimos compreender melhor os movimentos de opressão e de resistência dos sujeitos.

Nesse período, a cidade de Sorocaba estava sob a administração do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esteve à frente da Secretaria da Educação, no período de 2002 a 2013, a professora Maria Teresinha Del`Cístia⁹. Anteriormente, a Secretária da Educação foi a professora Sheila Kartzner Bovo¹⁰. O empresário Renato Fauvel Amary¹¹ esteve à frente da prefeitura durante os anos de 1997 a 2004. Filiado ao PSDB por mais de 20 anos, partido que ajudou a estruturar em Sorocaba, deixou a sigla e filiou-se ao PMDB para disputar as eleições municipais de 2012 em Sorocaba. Venceu o primeiro turno, mas foi derrotado no segundo turno pelo tucano e ex-aliado político Antonio Carlos Pannunzio. É advogado, formado pela Faculdade de Direito de Sorocaba (FADI) em 1969, especializado em Direito Comercial e Direito Tributário em 1972 e Direito Processual Civil em 1973, todos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi advogado da Petrobrás, empresário do setor imobiliário, conselheiro da Fundação Prefeito Faria Lima, deputado estadual em São Paulo (1995-1996), prefeito de Sorocaba (1997-2004) e deputado federal por São Paulo (2007-2010). Enquanto prefeito presidiu o Comitê de Bacia Hidrográfica dos rios Sorocaba e Médio Tietê. Elegeu-se no ano de 2006 como Deputado Federal por São Paulo. Na Câmara dos Deputados, Amary foi membro das Comissões de Desenvolvimento Urbano, Relações Exteriores e Defesa Nacional e da Comissão de Constituição e Justiça e, ainda como deputado, foi eleito presidente do Grupo Parlamentar Brasil-Líbano e presidente da Frente

⁹ Mudança de secretariado. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br>>. Acesso em <12 já. 2016>.

¹⁰ Mudança de secretariado. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br>>. Acesso em <12 já. 2016>.

¹¹ AMARY. Renato. Trajetória. Disponível em: <<http://www.renatoamary.com.br>> Acesso em: <11 nov. 2015>.

Parlamentar de Desenvolvimento Vocacional dos Municípios. Após quase 20 anos no PSDB, o candidato perdeu espaço no partido e filiou-se oficialmente ao PMDB em março de 2011. Ao filiar-se no PMDB, Amary foi nomeado presidente da sigla em Sorocaba e recebeu a incumbência do vice-presidente da República Michel Temer (PMDB), para coordenar e dar estrutura ao partido em vinte cidades da região de Sorocaba.

No período de 2005 a 2013, esteve à frente da prefeitura de Sorocaba o médico Vitor Lippi¹² que foi conselheiro honorário da Faculdade de Direito de Sorocaba. Lippi nasceu em Sorocaba, em 18 de maio de 1959 e cresceu no município de Mairinque em razão das atividades profissionais do pai junto à Companhia Brasileira de Alumínio (CBA). Concluiu o ensino médio em Sorocaba e, em 1978, foi aprovado no vestibular para a faculdade de medicina da Fundação Souza Marques, no Rio de Janeiro, onde se formou médico e se especializou em dermatologia. Vitor Lippi voltou a morar em Mairinque, onde também atuou como médico da CBA. Foi convidado para participar das eleições municipais naquela cidade, onde foi vereador entre 1989 e 1992, e teve como uma de suas bandeiras a emancipação política do distrito que se transformou no município de Alumínio. Na recém criada cidade, disputou a primeira eleição municipal e foi eleito vereador, participando da instalação da primeira legislatura entre 1993 e 1996, tendo sido presidente da Câmara Municipal em 1994. Em Sorocaba, sua atuação no Poder Público começou em 1997 como secretário de saúde na gestão do prefeito Renato Amary. Em 2004 foi candidato a prefeito e em 2008 foi reeleito com 242.271 mil votos, totalizando 79,35% dos votos válidos, a maior votação registrada na história de Sorocaba. Vitor Lippi recebeu alguns prêmios em função de sua atuação político-administrativa na Prefeitura de Sorocaba. Recebeu em 2008 o Selo Prefeito Empreendedor pelo Sebrae, no mesmo ano foi diplomado Prefeito Amigo da Criança pela Fundação Abrinq, recebeu o Diploma de Destaque Nacional em Meio Ambiente, Ação Social e Desenvolvimento Sustentável, título esse outorgado pelo Instituto Ambiental Biosfera e pelo Instituto Brasileiro de Estudos Especializados (IBRAE). No Rio de Janeiro, também foi condecorado com a Medalha Brigadeiro Tobias, maior honraria outorgada pelo Comando Geral da Polícia Militar de São Paulo, e com a Medalha Comemorativa ao Sesquicentenário da Revolução Liberal de 1842, concedida pelo CPI-7/Sorocaba, e ainda com

¹² LIPPI, Vitor. Trajetória. Disponível em: < <http://www.vitorlippicom.br>> Acesso em: <11 nov. 2015>.

o Diploma de Amigo dos Bombeiros, conferido pelo comando do 15º Grupamento de Bombeiros de Sorocaba.

O período de construção da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) foi demarcado pela liderança do PSDB na cidade de Sorocaba e no governo do estado de São Paulo. O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)¹³ foi fundado em 25 de junho de 1988 pelo ex-governador Mário Covas (na época senador) e seu símbolo é um tucano nas cores azul e amarela. Por essa razão, seus membros são eventualmente chamados de "tucanos". O seu código eleitoral é o 45. Foram presidentes nacionais do partido, Franco Montoro, Fernando Henrique Cardoso, Mário Covas, José Richa e Pimenta da Veiga (que se revezaram em uma comissão provisória, no primeiro ano depois da fundação). Passaram também pela presidência Tasso Jereissati e José Serra, entre outros. O atual presidente é Aécio Neves e foi eleito em 2013.

Conforme Guiot (2002), o PSDB foi criado originalmente com o objetivo de representar a social democracia no Brasil. Entre as principais propostas originais do partido, encontram-se o enxugamento da máquina, a instituição do parlamentarismo no plano político e uma economia de mercado regulada pelo Estado, com participação mais livre das empresas privadas e de investidores internacionais. Nesse sentido, é importante considerar que a concepção da social democracia é uma política de intervenções econômicas e sociais do Estado para promover justiça social num sistema capitalista e uma política envolvendo Estado de bem-estar social, sindicatos, regulação econômica para o interesse geral da população, intervenções para promover uma distribuição de renda mais igualitária e um compromisso para com a democracia representativa. Surgiu no fim do século XIX por partidários do marxismo que acreditavam que a transição para uma sociedade socialista deveria ocorrer sem uma revolução, mas sim por meio de uma gradual reforma legislativa do sistema capitalista a fim de torná-lo mais igualitário.

Em contradição às concepções da social democracia, as principais medidas adotadas pelo PSDB estão as privatizações que desnacionalizam a economia do país e criam monopólios, as terceirizações, inclusive de serviços públicos essenciais como educação e saúde, a redução dos investimentos públicos em obras de infraestrutura e dos gastos sociais

¹³ BRASILEIRA. Partido da Social Democracia. História do partido. Disponível em: < <http://www.psdb.org.br>> Acesso em < 10 nov. 2015>.

públicos e o arrocho dos salários dos trabalhadores. Segundo Guiot (2002), no momento de sua fundação em junho de 1988, o PSDB não foi um partido homogêneo. No seu interior, coexistiam correntes de pensamento bastante distintas: os social democratas, os liberais progressistas, os socialistas democráticos e, finalmente, os democratas cristãos. E, apesar da diversidade de tendências, o PSDB despontou para uma orientação não de cunho social democrata, mas sim alinhada ao neoliberalismo¹⁴.

Considerando o exposto, é relevante destacar que foi nesse cenário político que se deu o processo de implementação da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Como já apresentado nesse texto, durante os anos de 2002 a 2012 diversos movimentos em torno da organização curricular foram desenvolvidos na rede municipal de ensino de Sorocaba até a contratação de assessorias. Nesse período foi contratada a Assessoria do Instituto Paulo Freire e da professora Guiomar Namó de Mello.

O Instituto Paulo Freire¹⁵, conforme informações disponíveis na página virtual do próprio instituto, surgiu a partir de uma ideia de Paulo Freire (1921-1997), no dia 12 de abril de 1991, pois ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de um outro mundo possível. O IPF é responsável pelo desenvolvimento de assessorias, como a desenvolvida em Sorocaba para o movimento de construção curricular, a organização dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas e a sistematização do documento Marco Referencial (2011) em diferentes municípios brasileiros. Na página virtual do IPF, encontra-se o currículo institucional que apresenta a atuação do instituto com formação presencial e a distância, consultoria, pesquisas, publicações, preservação da memória e reinvenção do legado freiriano, novas formas de gestão educacional e de uso de tecnologias da informação, participação de redes e movimentos locais, nacionais e internacionais, que lutam pela construção de uma outra educação possível e de um outro mundo possível. Outro destaque está no link do portfólio institucional da página virtual do instituto que apresenta que, em 6 de março de 2009, o Ministério da Justiça do Brasil concedeu ao IPF o título de Organização da Sociedade

¹⁴ Doutrina que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo. JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001.

¹⁵ FREIRE. Instituto Paulo. Currículo institucional. Disponível em: < <http://www.paulofreire.org>> Acesso em: <09 nov. 2015>.

Civil de Interesse Público (OSCIP), consolidando a sua possibilidade institucional de trabalhar com programas e projetos sociais, culturais, ambientais e educacionais, por meio de parcerias com diferentes instituições governamentais. Conforme as informações encontradas no currículo institucional, dentre as parcerias governamentais do IPF destacam-se os serviços de assessoria a diferentes municípios brasileiros.

Conforme já explicitado nesse texto, a prefeitura de Sorocaba, por meio da Secretaria da Educação, não renovou o contrato de assessoria firmado com o Instituto Paulo Freire e para a continuidade de assessoria para o movimento de construção curricular na rede municipal de ensino de Sorocaba foi contratada a assessoria da professora Guiomar Namó de Mello. A professora Guiomar Namó de Mello é diretora da EBRAP – Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica. Nessa empresa presta consultoria para projetos de formação inicial de professores da educação básica em nível superior, presenciais e a distância. Na página virtual da professora¹⁶ encontram-se informações sobre seus trabalhos, seu currículo e sua estreita relação com o PSDB.

É formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) em 1966, fez mestrado e doutorado em educação na PUC/SP em 1976 e 1980 respectivamente, e pós-doutorado no Institute of Education da London University em 1991-1992. Após quase dez anos trabalhando em escolas públicas estaduais, iniciou carreira como professora de ensino superior na PUC-SP, de 1969 a 1985 e respondeu pelas cadeiras de Psicologia Escolar e Psicologia Social para cursos de pós-graduação e de Metodologia de Pesquisa e Teorias da Educação Escolar para o curso de graduação em Educação. Trabalhou ainda como professora visitante na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Paralelamente à sua atividade docente, trabalhou mais de 10 anos como pesquisadora na Fundação Carlos Chagas no Departamento de Pesquisas Educacionais. Nessa instituição dedicou-se principalmente ao estudo da educação como política pública e coordenou um grupo de pesquisadores que, a pedido da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), realizou a primeira análise abrangente da educação básica brasileira no período de 60 a 80.

¹⁶ MELLO, Guiomar Namó. Uma vida de educadora. Disponível em: < <http://www.namodemello.com.br> > Acesso em 10 nov. 2015>.

Em 1982, foi nomeada Secretária Municipal de Educação de São Paulo, cargo que ocupou até o final do mandato do Prefeito Mario Covas em 1985. Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, liderou a implementação gerencial e pedagógica, entre as quais se destacam: a proposta pedagógica das escolas municipais de primeiro grau e de educação infantil; a reestruturação da carreira do magistério municipal, com mecanismos de incentivos para que os professores permanecessem na docência; o Regimento Escolar que criou os Conselhos de Escola e abriu espaço para a participação das famílias e comunidades na gestão escolar; na Constituinte de 1988 e para as reformas educacionais dos anos 90. Em 1986, elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo e, em 1988, contribuiu com seu mandato para a formação do PSDB. No legislativo paulista, foi presidente da comissão de educação e coordenou os trabalhos de elaboração da Constituição do Estado de São Paulo na área de políticas sociais e educação. Nesse período, foi ainda assessora para assuntos educacionais do Senador Mario Covas, líder da Constituinte Nacional.

Em 1990 e 1991, foi consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de investimento em educação na região Nordeste e no Estado de Minas Gerais. De 1992 a 1996 viveu no exterior, o primeiro ano em Londres para seu Pós Doutorado e os seguintes em Washington, onde trabalhou como especialista sênior de educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento. Em ambas as instituições gerenciou ou assessorou a preparação de projetos de investimento do setor público em educação na Argentina, Paraguai, Equador, Uruguai e Bolívia. Em 1997, regressou ao Brasil para assumir a direção executiva da fundação Victor Civita, uma organização sem fins lucrativos mantida pelo grupo Abril que se dedica a publicações especializadas para professores de educação básica. Nessa posição, vem exercendo a direção editorial da revista “Nova Escola” e de outras publicações especializadas, entre as quais se destaca o “Ofício de Professor”. E, também em 1997, foi nomeada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para o cargo de conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) na câmara de Educação Básica. No CNE, entre outras atividades, exerceu as seguintes: foi relatora do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; participou da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional; participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. De 1998 a 2000 deu consultoria a vários projetos educacionais entre os quais se destacam: a implementação da reforma curricular do ensino médio no Ministério da Educação (MEC); o projeto do Centro de

Referência em Educação Governador Mário Covas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; a elaboração da proposta do MEC para reforma curricular dos cursos de formação de professores em nível superior.

Considerando o histórico político de implementação da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012), é relevante o que aponta Ronconi (2008) quando apresenta que há contradições entre o discurso democrático do governo PSDB e a prática de seus governantes diante das reformas educacionais promovidas pelo partido, especialmente no estado de São Paulo. A pesquisa desenvolvida por Ronconi revela o alargamento de espaços decisórios, mas que não alteram, na prática, a característica centralizadora, fato que demarca a contradição entre o discurso e a prática de governo do PSDB.

Segundo Ronconi (2008), o final do século XX, principalmente os anos 90, foi marcado por transformações tanto no mundo ocidental como no mundo oriental:

Após a queda do Muro de Berlim, o capitalismo na década de 1990 ganhou feições universalizantes e impôs-se como o único caminho a ser trilhado pela humanidade. Velhos princípios foram retomados com nova roupagem. Nesse período, o discurso contra o Estado “*agigantado*” ganhou cada vez mais novos adeptos. A defesa do Estado mínimo, da privatização das empresas públicas, das reformas do Estado, da prevalência da economia de mercado sobre questões sociais, ganhou as páginas dos principais jornais do país, as capas das revistas especializadas em política e economia chegando à casa da maioria dos cidadãos brasileiros, tendo por via o maior meio de comunicação de massa no Brasil, a televisão de canal aberto. Tratava-se da Nova Ordem Mundial. (RONCONI, 2008, p. 27).

A autora considera que esse discurso tornou-se hegemônico no Brasil após a segunda metade dos anos 90, período em que, no cenário político o Brasil, foi marcado pela eleição do candidato Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, em 1994, pelo PSDB. Eleito e com base na implantação do Plano Real, defendeu a necessidade de promover uma ampla reforma do Estado por meio de uma revisão profunda da Constituição brasileira promulgada em 1988.

Análises mais profundas elaboradas por críticos desse programa e pensadores de esquerda mostram o alinhamento dessa política com o “Consenso de Washington”¹⁷.

¹⁷ O Consenso de Washington propunha um conjunto de ações que deveriam ser seguidas pelos países da América Latina para solucionar a crise do Estado: 1. disciplina fiscal, o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; 2. focalizar os gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira e afastamento do Estado do setor, 5. taxa de câmbio competitiva, 6. liberalização do comércio exterior, estímulo à exportação, impulsionar a globalização; 7. eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento estrangeiro; 8. privatização, com venda das empresas estatais, 9. desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; 10. propriedade intelectual. RONCONI, 2008.

E, nesse sentido, qualquer tentativa de oposição, de questionamento era desqualificada pelo presidente [...]. (RONCONI, 2008, p. 28).

Assim, o governo iniciou o processo de reforma do Estado, contudo era preciso, também, quebrar com a resistência às reformas. A estratégia foi acabar com o diálogo entre as categorias organizadas dos trabalhadores e movimentos sociais, enfraquecendo-os perante a sociedade. Por meio de emendas constitucionais encaminhadas ao Congresso Nacional as reformas foram sendo promovidas setorialmente e, pouco a pouco, velhos direitos sociais e trabalhistas foram alterados e até mesmo excluídos. E, segundo Ronconi (2008), uma nova visão do Estado sedimentava-se na sociedade, em conjunto da concepção da administração pública gerencial que provinha do meio empresarial. Por meio dessa nova concepção administrativa, as categorias avaliação da eficiência e eficácia dos órgãos públicos passaram a ser medidas em termos de desperdícios financeiros. E, nessa perspectiva, as verbas destinadas à educação, à saúde, à aposentadoria passaram a ser vistas como despesas e não como investimentos. A autora utiliza como referência Silva (2003) para melhor explicar essa perspectiva:

Em agosto de 1995, Fernando Henrique Cardoso inaugurou uma nova ofensiva neoliberal ao encaminhar, ao Congresso Nacional, o Projeto de Emenda Constitucional nº. 173 sobre a reforma do aparelho do Estado brasileiro [...] o novo presidente iniciou o seu governo organizando uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado, pretendendo reduzir o “custo Brasil”, solucionar a crise da economia brasileira e garantir as chamadas condições de inserção do país na economia globalizada [...]. Com esse objetivo, enquanto empreendeu uma luta apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômicos, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas. (SILVA apud RANCONI, 2008, p. 29).

Mediante o exposto, o PSDB pode ser considerado o partido responsável pela grande reforma estatal que se implantou no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, seguindo a orientação do Consenso de Washington para os países da América Latina. Para Ronconi, o programa político econômico proposto pelo Consenso de Washington caracterizou-se por retomar ideias básicas do liberalismo, dentre elas, retirar o Estado dos negócios econômicos e deixar que o próprio mercado crie os mecanismos necessários para o processo de produção e reprodução do Capitalismo.

Nesse sentido, o elemento fundamental é o princípio da liberdade de mercado presente na velha doutrina liberal. Esse princípio se traduz nas propostas de desregulamentação do mercado e privatização das empresas estatais, bem como nas propostas de desmonte da malha social – criada entre a década de 40 e 50 do século XX – de proteção ao trabalhador, o que [...] implicava uma interferência estatal

maléfica para o mercado, pois elevava os custos da produção e encarecia a mão-de-obra atribuindo-lhe valor artificial e inibindo, com isto, a livre concorrência – mecanismo importantíssimo para manter o equilíbrio do mercado. Portanto o Estado deve intervir minimamente no mercado. (RONCONI, 2008, p. 30).

Ao lado da reforma do Estado, o discurso em prol da democracia também esteve presente no cenário político nacional na década de 1990. Após a regularização da democracia no país por meio da Constituição Federal de 1988, na década de 1990, a participação deixa de ser um confronto e, como aponta Ronconi, passa a se caracterizar como participação negociada. Entretanto, como apresenta Neves, citado por Ronconi:

[...] com o projeto neoliberal, a sociedade civil passa a ser vista de outra forma, estando associada ao mercado e, neste sentido, o incentivo do Estado [à participação] pode representar a transferência de suas responsabilidades à sociedade e o total apoio a matrizes liberais e de caráter privado no trato das questões públicas. (NEVES apud RONCONI, 2008, p. 32).

Considerando o exposto, a participação da sociedade civil como possibilidade na construção da democracia¹⁸ fica comprometida, uma vez que o conceito de participação fica destituído de seu significado político e se transforma em colaboração para garantir a implantação das políticas tidas como neoliberais.

3. Estrutura do trabalho

O trabalho é composto por: Apresentação; Introdução; Capítulo I, que trata de Teoria Crítica, emancipação e ideologia; Capítulo II, que trata do currículo e da emancipação; Capítulo III em que está a metodologia; Capítulo IV, que contém a análise dos dados; Considerações Finais com análises mais gerais sobre os dados e sobre o trabalho de pesquisa; Referências utilizadas na pesquisa, com todos os autores e fontes utilizadas; Anexos alusivos a algumas notas do trabalho e Apêndice em que há alguns quadros elaborados com o intuito de auxiliar na análise dos dados.

Na apresentação, foi desenvolvida a exposição de meu percurso como estudante e como docente, o desenvolvimento de minha práxis e a maneira pela qual tive os primeiros contatos com a concepção de educação freireana. Exponho, também, o contexto profissional e o contexto histórico e político de construção do currículo na rede municipal de

¹⁸ No item 2 do Capítulo I, deste trabalho de pesquisa, será apresentada a ideia de CHAUI, 2014 sobre democracia e ideologia.

ensino de Sorocaba sob a ótica da minha investigação. A opção em organizar a apresentação do trabalho, com a trajetória pessoal e profissional e, na sequência, o contexto de implementação da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba sob a ótica da pesquisadora, é para deixar claro ao leitor que todas essas situações foram motivadoras para o desenvolvimento da pesquisa.

Na introdução, realizei uma breve exposição acerca dos referenciais que sustentam este trabalho de pesquisa para apresentar e articular os conceitos que serão trabalhados e mais aprofundados nos capítulos que compõem a estrutura do trabalho e que dialogam entre si, e introduzi o problema e os objetivos deste trabalho de pesquisa.

O Capítulo I, que trata de Teoria Crítica, emancipação e ideologia, está organizado, conforme segue: 1. Teoria Crítica e emancipação que expõe, brevemente, a Escola de Frankfurt e distingue a Teoria Crítica da Teoria Tradicional a partir das contribuições de Karl Marx e Max Horkheimer, utilizando-se como referência as ideias de Marcos Nobre; 2. Que apresenta o conceito de ideologia a partir das contribuições de Marilena Chauí, no sentido de explicitar que a ideologia é produzida pelas relações sociais, possui razões determinadas para surgir e não se trata de um amontoado de ideias falsas, mas sim, uma certa maneira de produção de ideias pela sociedade. É criada com a intenção de fazer com que os homens acreditem que suas vidas são o que são e que existem em si e por si e que devem se submeter às condições em que se encontram na vida e 3. que apresenta relação entre ideologia, emancipação e educação, principalmente, por meio das ideias de Paulo Freire e Theodor Adorno.

O Capítulo II trata do currículo e da emancipação e está organizado em: 1. considerações gerais sobre currículo na perspectiva crítica de educação; 2. a perspectiva emancipatória em Paulo Freire e Theodor Adorno que, de maneira geral, vai apresentar que o currículo como possibilidade de emancipação dos sujeitos é uma construção coletiva em que o objeto de conhecimento é a realidade que precisa ser problematizada para ser transformada. A realidade como objeto de conhecimento é a mediação entre educandos e educadores que, por meio do diálogo e com a ajuda do conhecimento científico, vão melhor compreendê-la, saindo do conhecimento de senso comum para o conhecimento elaborado com propostas de ação e 3. o currículo emancipatório freireano que apresenta o currículo na perspectiva de Freire, que é a principal referência deste trabalho de pesquisa para a concepção de emancipação.

O Capítulo III apresenta a abordagem metodológica que é qualitativa, com dados descritivos, generalizações analíticas e teóricas focalizadas em documentos teóricos e na realidade, considerando sua complexidade e o seu contexto histórico. No Capítulo IV, a análise dos dados da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e das contribuições do Marco Referencial, Considerações Finais no sentido de fundamentar a concepção de emancipação freireana na Matriz Curricular. Na sequência, encontram-se as Considerações Finais com análises mais gerais em torno da pesquisa, as Referências com todo o referencial utilizado na pesquisa, os Anexos com notas do trabalho e o Apêndice com quadros elaborados para contribuir com a análise dos dados.

INTRODUÇÃO

Apresentado o ponto de partida deste trabalho, situado no tempo e evocadas as motivações em torno do tema, é importante pontuar a perspectiva e os referenciais teóricos que orientam este trabalho e serão brevemente expostos na sequência desse texto de introdução. Assim, é importante enfatizar que os conceitos estudados foram o de ideologia e emancipação, fundamentados por meio da Teoria Crítica e da educação na perspectiva emancipatória freireana.

Segundo NOBRE (2004), o termo Teoria Crítica designa a corrente apresentada pelo grupo de intelectuais e pesquisadores atuantes no Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt¹⁹ na Alemanha, com orientação teórica e ideológica marxiana, que é conhecido também como Escola de Frankfurt. A orientação teórica do grupo de intelectuais é fundamentalmente marxiana e voltada a uma concepção de pesquisa social engajada. Dentre os intelectuais destacam-se Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jürgen Habermas que se afastou, posteriormente, da Escola de Frankfurt.

Para o mesmo autor a Escola de Frankfurt designa uma forma de intervenção político-intelectual não partidária no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública entendida mais amplamente. Os temas de estudo são o estado de bem-estar social, novas formas de produção industrial da cultura e da arte, a natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, o papel da ciência e da técnica, temas clássicos da filosofia e da teoria social.

Atualmente, a terminologia Teoria Crítica refere-se ao conjunto de posições teórico-científicas produzidas pelos intelectuais da Escola de Frankfurt; a fundamentação dialética da problemática teórica e prática para investigar e analisar as relações sociais; a uma postura interdisciplinar para o desenvolvimento da atividade científica, voltada para desvendar a realidade; a ação social engajada e direcionada para articular a produção de indivíduos capazes de intervir e de mudar a ordem social.

¹⁹ A Teoria Crítica [...] essa expressão, tal como é conhecida hoje, surgiu pela primeira vez como conceito em um texto de Max Horkheimer (1895-1973) de nome "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", de 1937 e o Instituto de Pesquisa Social nasceu da iniciativa do economista e cientista social Felix Weil (1898-1975), apoiado decisivamente pelo também economista Friedrich Pollock (1894-1970) e por Horkheimer. O objetivo principal do Instituto era o de promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). [...] Período histórico marcado pelo nazismo (1933-45), pelo stalinismo (1924-53) e pela Segunda Guerra Mundial (1939-45). NOBRE, 2004, p. 12 e 13.

A Teoria Crítica tem uma identidade contrária à Teoria Tradicional de fundamentação positivista, pretensamente neutra e de reprodução da realidade. Como contraponto, a Teoria Crítica visa apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida concreta, buscando desvendar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas.

Para a Teoria Crítica, a ideia de crítica é fundamental, pois criticar significa ser capaz de destacar as diferenças e ser capaz de decidir com fundamento. Nesse sentido, a crítica como negação, como recusa à determinação e busca positiva de fazer de outra forma, de uma maneira melhor, ou em outras palavras, permitir a libertação dos homens de sua incapacidade de perceber o que é real e libertá-lo da responsabilidade individual de conformação a um destino social de injustiça e de sofrimentos.

A Teoria Crítica é uma teoria engajada com a mudança social, busca o esclarecimento do indivíduo sobre sua condição de agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para a ação transformadora.

Para Nobre:

Não cabe à Teoria Crítica limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. A Teoria Crítica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes. (NOBRE, 2004, p.32).

A Teoria Crítica é importante como referencial teórico neste trabalho de pesquisa para que se busque a origem e os fundamentos do conceito de emancipação, para que se apresente a importância deste conceito na perspectiva de uma educação comprometida com a transformação social. A educação comprometida com a transformação social é comprometida com a emancipação dos sujeitos, pois não há possibilidade de intervenção na realidade social sem sujeitos emancipados.

Ao examinar os objetos de estudo da Teoria Crítica, é possível encontrá-los nas ideias de Paulo Freire²⁰. Para Freire, a educação só tem sentido se for uma educação que se realiza com o homem e não para o homem. O educador brasileiro trabalhou com a educação

²⁰ Apontamento desenvolvido pela própria pesquisadora.

popular voltada para a formação da consciência e da transformação da ordem social. Ele dizia que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Para Freire (1984), a educação é um ato político e todo ato político não é neutro, tem uma intenção e a educação deve promover a reflexão para a superação da consciência ingênua, para o diálogo e para a emancipação do homem, para que ele possa agir e intervir na realidade para superar a situação de dominação e de opressão.

A educação oferece subsídios para o pensamento crítico sobre a realidade, para a libertação dos homens. Para Freire é preciso desvelar a realidade para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a estrutura dominante. Os opressores mistificam a realidade para iludir os oprimidos. Para a emancipação do homem, para a superação da opressão, para a libertação de opressores e oprimidos, Freire propõe uma educação que permita a leitura crítica do mundo, que supere a reprodução das estruturas vigentes para a transformação da realidade. Faz a denúncia da não neutralidade da educação, pois, para ele a educação é um ato político e toda a ação educativa tem uma intencionalidade.

A visão de liberdade na Pedagogia de Freire atribui sentido à prática educativa que deve trabalhar com a participação crítica dos educandos. Na sua epistemologia dialética estudar é uma forma de reinventar, recriar, reescrever e ler o mundo para transformá-lo e a transformação deve ser para a humanização e para a emancipação do homem. Assim, o conhecimento é imprescindível à produção da nossa existência, deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir, entender, averiguar, interpretar e transformar o mundo.

Para Freire o conhecimento exige:

[...] uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer". (FREIRE, 1983, p. 27).

Para a Teoria Crítica é necessário transpor os limites do pensamento ideológico de dominação vigente, para Freire é preciso passar da consciência ingênua para a elaboração de uma crítica fundamentada e comprometida. Pensar crítico para Freire é considerar a transformação do mundo e das relações de poder para confirmar processos de emancipação e humanização do ser.

Sobre a ideologia dominante Freire diz:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, 1996, p. 21).

Na Escola de Frankfurt o interesse pela emancipação é intrínseco à Teoria Crítica, que evoca uma maneira determinada de ver a realidade. Em Freire, no momento que a percepção se instaura na práxis, se desenvolve um clima de esperança que leva o homem a se empenhar na superação das situações opressoras. Tanto na Teoria Crítica defendida pelos intelectuais da Escola de Frankfurt, quanto na Pedagogia de Paulo Freire é possível encontrar o ideal de emancipação do homem, da práxis libertadora, da denúncia e do anúncio. Tanto a Teoria Crítica quanto a Pedagogia de Freire tratam do possível que se coloca diante das aparentes impossibilidades e que pode se concretizar.

Assim, nessa perspectiva, o currículo será estudado como possibilidade. Possibilidade de emancipação dos sujeitos. E para SILVA (1999) um texto, uma definição sobre currículo que se preze, se inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, 'currículo'. É pertinente apresentar essa consideração de Silva para ampliar o campo de estudo e enfatizar que, na perspectiva deste trabalho, o conceito de currículo está para além das 'grades' e da seleção e organização do conhecimento na escola; é compreendido em sentido amplo como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos.

Para Freire, (1959, p.8) "o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura". Com base nesse teórico, considera-se que, na perspectiva curricular emancipatória, o conhecimento científico, os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular e a práxis educativa devem estar contextualizados pela cultura e pelas experiências de vida dos educandos e educadores. Assim, e em outras palavras, é a realidade em que os sujeitos estão inseridos que faz a mediação entre estes e o conhecimento científico.

Como diz Freire, para se conquistar o conhecimento elaborado é preciso partir do conhecimento de mundo, da experiência feita. É por meio do diálogo que educandos e educadores partindo do senso comum, que todos possuem, podem chegar ao conhecimento científico para que esse seja instrumento de reflexão sobre a realidade e intervenção nas situações contraditórias e opressoras dessa mesma realidade. O conhecimento científico, enquanto objeto de conhecimento, não faz sentido sem estar contextualizado e problematizado social, política, econômica e culturalmente.

Na construção do currículo, é preciso tomar parte os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo educativo, os diferentes “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. É por meio do diálogo entre educador e educando que as visões de mundo, as visões sobre a realidade podem ser expressas, além de suas necessidades, desejos, sonhos e as diferentes expressões artísticas e culturais para que sejam parte integrante do currículo.

O sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, à construção do currículo e o sentido deste para a vida, para a produção da existência dão significado ao processo educativo. O currículo como possibilidade de emancipação dos sujeitos é uma construção coletiva em que o objeto de conhecimento é a realidade que precisa ser problematizada para ser transformada. A realidade como objeto de conhecimento é a mediação entre educandos e educadores que por meio do diálogo e com a ajuda do conhecimento científico vão melhor compreendê-la, saindo do conhecimento de senso comum para o conhecimento elaborado com propostas de ação.

Conforme Silva (1999) a teoria se define pelos conceitos que utiliza para explicar a realidade. Assim, ele considera que as teorias críticas do currículo, ao deslocarem a ênfase dos conceitos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, avaliação, planejamento, eficiência e objetivos, para os conceitos de ideologia, cultura, poder, classe social, relações sociais de produção, currículo oculto, resistência e emancipação, nos permitem que a educação seja vista sob uma nova perspectiva.

É relevante registrar que Paulo Freire é a referência principal, neste trabalho de pesquisa, para fundamentar o conceito de emancipação e o currículo na perspectiva da educação emancipatória. A perspectiva de currículo e de educação neste trabalho é fundamentada na perspectiva freireana de emancipação. É relevante registrar, também, que dialogam entre si os conceitos e o referencial teórico utilizado neste trabalho, ou seja,

dialogam na perspectiva da educação verdadeiramente comprometida com a transformação da realidade social.

Na sequência do texto expõe-se o entendimento em torno do conceito de ideologia. O termo ideologia é polissêmico. No senso comum, significa ideal, e contém um conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas. Há autores que utilizam o termo sob uma concepção crítica, considerando que a ideologia é um instrumento de dominação que age por meio do convencimento; persuasão, e não da força física, alienando a consciência humana.

Para Chauí (1980) a ideologia é produzida pelas relações sociais, possui razões determinadas para surgir, não se trata de um amontoado de ideias falsas, mas sim, uma certa maneira de produção de ideias pela sociedade. A ideologia é criada com a intenção de fazer com que os homens acreditem que suas vidas são o que são, que existem em si e por si e que devem se submeter às condições em que se encontram na vida.

A ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal se submeterem [...] é seu papel fazer com que os homens creiam que essas ideias são autônomas (não dependem de ninguém) e que representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém). (CHAUÍ, 1980, p. 13 e 30).

Considerando que são as ideias humanas que percebem, captam e tentam explicar a realidade, a ideologia é um sistema de ideias, contudo, são ideias que manipulam e deturpam a vida real. A ideologia oculta do ser humano a compreensão da realidade como uma construção histórica e humana, possível ser transformada pela reflexão e ação dos homens. A realidade é uma construção humana, assim é possibilidade e não determinismo. Como já explicitado, os homens desenvolvem ideias e representações para explicar e compreender a vida, ou seja, a realidade. Essas ideias que buscam explicar o real podem, muitas vezes, ocultar dos homens os instrumentos de dominação e de exploração, ocultando, dessa forma, a realidade e as formas de produção da vida, o entendimento da realidade como processo de construção e que como construção, sempre em processo, é passível de intervenção, de ação humana para a transformação das situações de injustiça e de opressão. O ocultamento da realidade, nesse sentido, pode ser compreendido como ideologia.

O conceito de ideologia é importante nesse trabalho de pesquisa para o esclarecimento do conceito de emancipação presente na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, pois a ideologia compreendida como ocultamento, pode não revelar o real significado do conceito de emancipação. Nesse sentido, o conceito de ideologia é o suporte para revelar o conceito de emancipação no documento em estudo e suporte para revelar se o conceito de emancipação foi utilizado ideologicamente, ou seja, se foi utilizado no sentido de mitificar o real significado da educação na perspectiva emancipatória, de deixar lacunas, de ocultar e dificultar a compreensão desse conceito e do currículo na perspectiva freireana de emancipação.

Todos os conceitos apresentados serão discutidos em relação ao movimento de construção da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba no intuito de analisar esse documento e a coerência do texto na perspectiva de uma educação que efetivamente contribui para a emancipação dos sujeitos e que é comprometida com a transformação da realidade.

Considerando todo o exposto, o problema que se anuncia, ou os problemas que se anunciam neste trabalho de pesquisa são: qual a concepção de educação emancipatória que está presente na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba? Essa concepção presente na Matriz Curricular é coerente com a perspectiva freireana de educação ou se trata de uma ideologia curricular? Há uma compreensão ideológica da educação emancipatória nesse documento? Para buscar respostas aos problemas apresentados foi desenvolvida também a análise do Marco Referencial para investigar quais foram as contribuições desse documento no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória. É relevante desenvolver a análise das contribuições do Marco Referencial para a Matriz Curricular porque no texto introdutório da Matriz Curricular há a afirmação de que o esforço de construção curricular em Sorocaba é demarcado pelos pressupostos filosóficos do Marco Referencial. Nesse sentido, o objeto de estudo e da análise documental foi a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012). No Marco Referencial (2011), buscou-se investigar a contribuição do documento para fundamentar a concepção de educação emancipatória na Matriz Curricular.

A Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba é um documento norteador das ações pedagógicas das escolas públicas municipais da cidade. É

relevante considerar que a Matriz Curricular passou um processo de construção durante os anos de 2007 a 2012 e envolveu diferentes sujeitos da rede municipal de ensino, assim como, diferentes parcerias e diferentes empresas que prestaram serviço de assessoria para a Secretaria da Educação de Sorocaba no período em que o documento estava em construção.

O Marco Referencial é um documento que sistematiza referenciais filosóficos que devem sustentar a construção do projeto pedagógico de cada unidade escolar da rede municipal de ensino de Sorocaba. Esse documento foi construído durante o ano de 2011 e conforme consta na apresentação:

Para a elaboração do Marco Referencial, durante o ano de 2010, a Secretaria de Educação promoveu encontros temáticos com os profissionais da educação e o resultado deste trabalho foi submetido a leitura e estudos, no início do ano letivo de 2011, pela comunidade escolar das Unidades Educacionais, para que todos pudessem contribuir neste documento, que foi construído a muitas mãos. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, pág. 05).

É importante destacar que a apresentação do Marco Referencial aponta que para a construção de seus projetos pedagógicos, as unidades escolares devem considerar a articulação com a comunidade, pois o projeto pedagógico deve expressar de maneira crítica e dialógica os anseios da comunidade. O Marco Referencial é um ponto partida, mas não de chegada que fundamenta os conceitos de sociedade, de sujeito e de educação da rede municipal de ensino de Sorocaba..

A Matriz Curricular apresenta a consideração de que na perspectiva freireana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de uma realidade mais justa e igualitária. Neste sentido a rede municipal de ensino de Sorocaba, considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, capazes de buscar respostas às próprias perguntas, compreendendo a história como possibilidade e não como determinação.

É interessante destacar um trecho que tem como referência Paulo Freire²¹ e consta no texto introdutório da Matriz Curricular de Sorocaba:

[...] propõe-se que a construção do conhecimento com o educando seja a partir da “Leitura do Mundo” trazendo para o diálogo que constrói conhecimento temas que muitas vezes são exteriores ou são abordados superficialmente pelos tradicionais “conteúdos escolares” ou conteúdos programáticos, muitas vezes restritos aos fragmentos da ciência, trabalhados de forma bancária, disciplinar, sem fazer relações

²¹ FREIRE. Paulo. Pedagogia do Oprimido, 2001.

com outros saberes, com o mundo em que se vive, com outras dimensões do conhecimento humano, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante para o estudante. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, pág. 07).

Para refletir acerca do trecho em destaque, na perspectiva freireana, é importante considerar que o homem é capaz de atuar e de refletir sobre si, de refletir sobre a realidade e sobre o mundo. Dessa forma, com a sua capacidade de reflexão, pode transformar o mundo, mas para isso, toda a ação educativa deve possibilitar ao homem a percepção da vida, para que ele faça a sua história e não se torne refém de ideologias que visam o condicionamento e o ajustamento social.

Outro destaque interessante a se apresentar é mais uma citação de Freire (1996), agora retirada do Marco Referencial:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE apud SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, pág. 11).

Os trechos em destaque demonstram a intenção do diálogo, ou da aproximação entre os dois documentos, principalmente, no que diz respeito à perspectiva freireana. Considerando que, não há educação para emancipação sem a problematização dialógica das contradições e dos conflitos presentes na realidade social e que não há educação emancipatória sem a conscientização das condições da existência humana, é preciso buscar nas linhas e entrelinhas dos documentos em estudo essa intenção.

Assim é interessante destacar o seguinte trecho da Matriz Curricular:

Esse esforço curricular foi demarcado pelos valores e pressupostos teóricos constantes do Marco Referencial da Educação Municipal, este também elaborado com a participação das escolas e seus atores. [...] A gestão do currículo, nos âmbitos pedagógico e institucional, só é legítima porque o Marco Referencial [...] dá conta de posicionar o currículo da educação pública de Sorocaba no âmbito das concepções e valores, como ponte entre sociedade e escola. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, pág. 03 e 07).

Nesse sentido, reafirmando o que já foi explicitado nessas páginas de introdução desse trabalho, é preciso analisar e refletir também: como e em que contexto esses documentos foram produzidos? Como esses documentos estão estruturados? O que eles dizem

sobre currículo? Qual a concepção de educação emancipatória eles defendem? Quais são as limitações dessa concepção diante da perspectiva emancipatória freireana? O que revelam e o que ocultam em relação à educação emancipatória?

Mediante aos problemas apresentados, o objetivo geral da pesquisa foi revelar a concepção de educação emancipatória proposta pela Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e analisar em que medida essa concepção está coerente com a perspectiva emancipatória freireana. Os objetivos específicos foram: analisar a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba a partir do conceito de educação e emancipação; analisar as contribuições do Marco Referencial no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória; investigar se a concepção de educação emancipatória da Matriz Curricular é coerente com a perspectiva freireana ou se é uma ideologia, ou seja, se faz uso ideológico da concepção de educação emancipatória; refletir acerca das contribuições de Paulo Freire para o conceito de emancipação no documento em estudo e desvelar ideologias.

Assim, ressalta-se que a análise será desenvolvida por meio do conceito de educação e emancipação, da investigação dos pressupostos ideológicos que envolvem a educação emancipatória e da reflexão acerca das contribuições de Paulo Freire para o conceito de emancipação no documento em estudo.

CAPÍTULO I

TEORIA CRÍTICA, EMANCIPAÇÃO E IDEOLOGIA

Na introdução da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) há a consideração de que, na perspectiva freireana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de uma realidade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Sorocaba considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, capazes de buscar respostas às próprias perguntas, compreendendo a história como possibilidade e não como determinação.

A apresentação do Marco Referencial (2011) aponta que, para a construção de seus projetos, as unidades escolares devem considerar a articulação com a comunidade, o projeto pedagógico deve expressar de maneira crítica e dialógica os anseios da comunidade, e o Marco Referencial deve ser um ponto de partida, mas não de chegada que fundamenta os conceitos de sociedade, de sujeito e de educação do sistema municipal de ensino de Sorocaba.

Considerando o histórico pessoal, ou seja, a trajetória da pesquisadora que foi motivadora do desenvolvimento desse trabalho, pelo fato de ter vivenciado o processo de construção curricular no sistema municipal de ensino de Sorocaba, considerando o histórico da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e o problema de pesquisa que busca investigar a concepção de educação emancipatória no documento em estudo, este capítulo apresenta a fundamentação teórica que dá sustentação para a pesquisa. É importante registrar que os conceitos apresentados neste capítulo dialogam e articulam-se entre si e com todos os conceitos e referenciais utilizados no trabalho. E por esse motivo a opção de redação do texto foi de sempre retomar os conceitos e os referenciais nos diferentes capítulos para demonstrar o diálogo e a relação entre eles.

1. Teoria Crítica e emancipação

Neste subitem do capítulo a finalidade é apresentar, brevemente, a Escola de Frankfurt e distinguir a Teoria Crítica da Teoria Tradicional a partir das contribuições de Karl Marx e Max Horkheimer, utilizando-se como referência as ideias de Marcos Nobre para a melhor compreensão do que se propõe discutir nas páginas que se seguem. É relevante discutir a Teoria Crítica na perspectiva deste trabalho de pesquisa porque a esta é uma teoria

engajada com a mudança social, busca o esclarecimento do indivíduo sobre sua condição de agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para a ação transformadora. Tanto na Teoria Crítica defendida pelos intelectuais da Escola de Frankfurt, quanto na Pedagogia de Paulo Freire é possível encontrar o ideal de emancipação do homem, da práxis libertadora, da denúncia e do anúncio e tanto a Teoria Crítica quanto a Pedagogia de Freire tratam do possível que se coloca diante das aparentes impossibilidades e que pode se concretizar.

O termo Teoria Crítica designa a corrente apresentada pelo grupo de intelectuais e pesquisadores atuantes no Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt na Alemanha, com orientação teórica e ideológica marxiana, que é conhecido também como Escola de Frankfurt. A orientação teórica do grupo de intelectuais é fundamentalmente marxiana e voltada a uma concepção de pesquisa social engajada. Os temas de estudo são o estado de bem-estar social, novas formas de produção industrial da cultura e da arte, a natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, o papel da ciência e da técnica, temas clássicos da filosofia e da teoria social.

Atualmente, a terminologia Teoria Crítica refere-se ao conjunto de posições teórico-científicas produzidas pelos intelectuais da Escola de Frankfurt; à fundamentação dialética da problemática teórica e prática para investigar e analisar as relações sociais; a uma postura interdisciplinar para o desenvolvimento da atividade científica, voltada para desvendar a realidade; a ação social engajada e direcionada para articular a produção de indivíduos capazes de intervir e de mudar a ordem social.

A Teoria Crítica tem uma identidade contrária à Teoria Tradicional de fundamentação positivista, pretensamente neutra e de reprodução da realidade. Como contraponto, a Teoria Crítica visa a apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida concreta, buscando desvendar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas.

A Teoria Crítica é uma teoria engajada com a mudança social, busca o esclarecimento do indivíduo sobre sua condição de agente histórico de produção, de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para a ação transformadora.

Horkheimer desenvolve conceitos que distinguem a Teoria Tradicional da Teoria Crítica. O autor considera que compreender o que é teoria de maneira mais ampla, no contexto científico, não é a questão central, pois teoria nesse contexto é um quadro de proposições de um campo específico, é o saber acumulado utilizado na caracterização dos fatos (Horkheimer, 1975). A expressão Teoria Crítica nasceu do texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” de Max Horkheimer e pela primeira vez essa expressão foi utilizada nesse sentido. De acordo com os escritos de Horkheimer, produz teoria crítica todo aquele que quer continuar a obra de Marx, que se reivindica da obra de Marx.

A Teoria Crítica é um campo teórico anterior ao próprio Horkheimer, pois seu texto foi escrito em 1937 e faz referência a Karl Marx (1818 – 1883). Nobre (2004) considera que Horkheimer aponta quais são os elementos que distinguem o campo do marxismo de outros campos teóricos, isso é a Teoria Crítica em sentido amplo. Ao mostrar os elementos da obra de Marx, Horkheimer apresenta sua visão a respeito desses elementos. Uma característica fundamental da Teoria Crítica é que ela não pode ser resumida em um conjunto de teses, porque a Teoria Crítica, ao seguir o ensinamento de Marx vai dizer que a verdade é temporal, que a verdade é histórica e que, portanto, se a verdade tem um cerne temporal, segundo Horkheimer, ela não pode ser fixada em um conjunto de teses imutáveis. Ao contrário, o teórico crítico é aquele que o tempo inteiro está mudando, pois se ele apenas repetir o que outro teórico crítico disse anteriormente, ele deixou de ser teórico crítico, abandonou a pretensão de tentar acompanhar o movimento histórico do mundo com o seu pensamento.

Na perspectiva dos teóricos críticos, tomar a obra de Marx como ponto de partida não significa repetir o que o Marx diz, mas sim tentar pensar a partir de Marx, continuar a obra de Marx e, muitas vezes, como foi o caso de pensadores da Teoria Crítica, chegar à conclusão de que era preciso romper com Marx. Romper com algumas previsões, com algumas caracterizações que Marx deu, por exemplo, conforme aponta Nobre (2004) sobre o capitalismo, mas não romper com os seus princípios críticos.

A questão relevante na discussão aqui apresentada é a distinção entre a Teoria Crítica e a Teoria Tradicional e as implicações, as possibilidades e os limites de uma e de outra. Segundo Horkheimer (1975) a Teoria Tradicional tem sua origem com o

desenvolvimento do método cartesiano²², que como método científico organiza a especialização das ciências, a disciplinarização do conhecimento e, na perspectiva das Ciências Sociais, fragmenta o conhecimento e separa sujeito e sociedade na análise da realidade.

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. (HORKHEIMER, 1975, p. 163).

Na concepção tradicional de teoria o método é aquilo que deve distinguir o conhecer do agir, se torna uma instância atemporal, se torna uma maneira de eliminar a história e, no entanto, a história é constitutiva da Teoria Tradicional. Contra essa posição insurge o comportamento crítico, aquele comportamento que quer conhecer sem abdicar da reflexão sobre o processo histórico de construção do conhecimento.

A Teoria Tradicional busca generalizar, analisar, descrever e classificar o objeto a ser investigado e, neste contexto, trata da mesma forma os fenômenos sociais e os fenômenos naturais, pois considera possível tratar as Ciências Sociais no mesmo modelo das Ciências Naturais. Considera possível a imparcialidade e que os fatos sociais são demonstráveis, previsíveis e calculáveis como a Matemática. Assim, a Teoria Tradicional, que busca a generalização para aumentar a eficácia e que tem como pressuposto a classificação do objeto que investiga, considera que o modelo aplicado às Ciências Naturais pode também ser aplicado às Ciências Sociais.

É na generalização, na descrição, na consideração de ser possível tratar as Ciências Sociais da mesma forma que as Ciências Naturais, na consideração da possibilidade de imparcialidade e que os fatos sociais são previsíveis, demonstráveis e calculáveis que se encontram os limites da Teoria Tradicional, pois de acordo com esse modelo de análise do objeto e de desenvolvimento do conhecimento, não há a compreensão do indivíduo como

²² O método cartesiano consiste na realização de quatro tarefas: verificar se existem evidências reais e contundentes acerca do fenômeno estudado; analisar, ou seja, dividir ao máximo as coisas, em suas unidades de composição, fundamentais, e estudar essas coisas mais simples que aparecem; sintetizar, ou seja, agrupar novamente as unidades estudadas em um todo verdadeiro; e enumerar todas as conclusões e princípios utilizados, a fim de manter a ordem do pensamento. (DESCARTES, 1983).

parte de uma estrutura social contraditória, da realidade como processo e construção humana, ao contrário, trata a realidade como determinada pelas leis naturais e resta aos indivíduos se adaptarem e reproduzirem a estrutura social vigente. Não cabendo, portanto, à ciência ter um compromisso ético ou emancipatório.

Apontando os limites da Teoria Tradicional, surge a Teoria Crítica como uma crítica ao modelo tradicional de teoria, ou seja, uma crítica à Teoria Tradicional. Horkheimer aponta que:

A Teoria Crítica da sociedade, ao contrário da Teoria Tradicional, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1975, p. 163).

A Teoria Crítica denuncia²³ a Teoria Tradicional e faz o anúncio de um novo modelo para as Ciências Sociais, pois trabalha com a análise da realidade, a orientação para o comportamento crítico e a emancipação do indivíduo. Considera a realidade como um processo histórico em transformação pela ação dos homens, apresenta a possibilidade da crítica social e do desvelamento das contradições sociais. A Teoria Crítica é comprometida com a emancipação dos homens e o combate das desigualdades e das injustiças sociais.

Para a Teoria Crítica é importante o diagnóstico da realidade, do tempo presente, com base no modelo da organização social vigente e em situações históricas, que como tendências apontam as possibilidades de emancipação, os obstáculos que precisam ser superados e as ações necessárias para a superação dos obstáculos.

²³ A palavra denúncia neste trabalho de pesquisa foi utilizada no sentido empregado por Paulo Freire, que considera que por meio da palavra o homem pode expressar sua visão de mundo, pode expressar as situações que causam dor, sofrimento e desumanização. A denúncia é o compromisso ético de pronunciar o mundo pelo homem para problematizar as situações de desumanização, para a explicação, compreensão e transformação dessas situações. Ao denunciar, por meio da sua palavra, as situações concretas de opressão, os homens podem anunciar a possibilidade de transformação dessas situações. A denúncia se relaciona ao anúncio da possibilidade da humanização por meio da ação do homem nas situações concretas da vida. Para Freire existir humanamente é pronunciar o mundo. Denúncia e anúncio estão relacionados à pronúncia do mundo como reflexão e ação para a transformação das situações desumanas. (FREIRE, 1984).

A Teoria Crítica denuncia o caráter meramente descritivo da realidade, diferentemente da Teoria Tradicional que apenas descreve as relações sociais e separa sociedade, conhecimento científico e indivíduo. Nesse sentido, a Teoria Crítica trabalha com o comportamento crítico do indivíduo para apreender as contradições sociais e as relações de poder como produto da ação humana para orientar os indivíduos para a emancipação. A Teoria Tradicional, apenas descrevendo os fatos da realidade, trabalha para o condicionamento dos indivíduos à situação social vigente e para a compreensão da realidade como estática e imutável. No contexto da Teoria Tradicional, os indivíduos não podem compreender a realidade como produto da construção humana, ao contrário aceitam as determinações que lhe são impostas como algo natural, como um destino que não é possível de ser transformado.

Nobre (2004) considera que, para Horkheimer, todo conhecimento produzido a partir das condições sociais capitalistas trata-se de Teoria Tradicional e, essa, como método científico, separa rigidamente, o que é do âmbito do conhecimento e o que é do âmbito da ação.

O problema que se impõe nessa perspectiva de apenas descrever a realidade é contribuir para adaptar o pensamento das pessoas a uma verdade científica e, além disso, criar a compreensão de uma pretensa neutralidade da ciência e do conhecimento, do cientista e do pesquisador, ou seja, uma pretensão de considerar que no desenvolvimento da ciência e do conhecimento não há a intervenção e a valoração do cientista e do pesquisador.

A Teoria Crítica não busca uma ação cega, uma ação que não levaria em conta o conhecimento, nem o conhecimento vazio, ou seja, um conhecimento que ignora que as coisas poderiam ser de outro modo. Ela questiona o sentido de teoria e prática e, ao questionar os sentidos da teoria e da prática, segundo Nobre (2004), ela se utiliza de uma categoria²⁴: a crítica. Essa é a categoria que questiona a separação rígida entre teoria e prática. O ponto central da crítica na teoria crítica é a consideração de que é impossível mostrar como as coisas realmente são, senão da perspectiva de como elas deveriam ser.

Crítica, na perspectiva da Teoria Crítica, significa que as coisas poderiam ser melhores, mas não são, significa aquilo que o mundo traz nele mesmo como potencial, mas que não é realizado. Nesse sentido, a Teoria Crítica aponta que só podemos entender o mundo

²⁴ Atualmente, o termo categoria, frequentemente considerado como sinônimo de noção ou de conceito, designa, mais adequadamente, a unidade de significação de um discurso epistemológico. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001).

como ele é hoje, a partir do que ele poderia ser, do melhor que ele traz embutido nele mesmo, mas que não é realizado. Isso não assinala a Teoria Crítica como utópica, no sentido de não realizável ou de algo inalcançável, pois ela enxerga no mundo real o melhor que ele poderia ser, mas que não é, assim a Teoria Crítica lança mão das potencialidades presentes em nossa sociedade, mas que não são realizadas, para entender como a sociedade funciona.

Isso não significa deixar de dizer como as coisas são, é mais que isso, porque apenas descrever como o mundo é, significa descrever parte do mundo, porque não descreve a parte do mundo em que apresenta o seu potencial de ser melhor, aquilo que existe no mundo em potencial, mas que não é realizado. A perspectiva crítica faz com que o mundo como ele deveria ser, seja parte do mundo como ele é hoje e visualiza os elementos que impedem a realização do melhor que existe potencialmente no mundo. Olha para a realidade da perspectiva do mundo melhor que pode ser e, ao mesmo tempo, visualiza os obstáculos para que se alcance o melhor que existe em potencial no mundo.

A efetivação das potencialidades melhores do mundo significa que só é possível efetivá-las por meio da prática, pela ação. Nesse sentido, a Teoria Crítica aponta para a prática a realização desses potenciais melhores presentes no mundo e que não são realizados, aponta as maneiras pelas quais podemos superar os obstáculos que nos impedem de chegar aos potenciais realmente emancipatórios presentes no mundo.

De acordo com Nobre:

Não cabe a Teoria Crítica limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. (NOBRE, 2004, p. 32).

Nesse contexto a relação entre teoria e prática fica diferente, porque a teoria pretende apontar para os obstáculos a serem vencidos para a realização dos potenciais emancipatórios presentes no mundo. Assim a Teoria Crítica precisa apresentar o mundo como ele é e o faz demonstrando que há tendências estruturais no mundo de dois tipos: aquelas que tendem a perenizar os obstáculos que nos impedem de transformar o mundo e também aquelas tendências potenciais da ação que vão nos permitir superar esses obstáculos.

A ideia de tendência é importante para a Teoria Crítica, pois ao analisar o mundo como ele é, aponta para o mundo como ele poderia ser, assim dá um sentido para a ação e por sua vez quando a ação é efetivada ela se torna objeto da teoria, ou seja, a reflexão

(reflexão-ação-reflexão): será que conseguimos atingir a ação que pretendíamos, será que nos aproximamos mais das potencialidades presentes no mundo, será que nos aproximamos mais desse mundo melhor em potencial?

A Teoria Crítica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes. A prática não significa simplesmente uma aplicação da teoria, porque envolve embates e conflitos políticos e sociais. Nobre aponta que “teoria e prática tem lógicas diferentes, e que não devem se confundir”. (NOBRE, 2004, p. 08). A Teoria Crítica não pretende pairar sobre o mundo, mas ela pretende entender os conflitos sociais, entender os conflitos políticos e dar-lhes um sentido emancipatório, um sentido na compreensão do mundo melhor que está embutido nele mesmo.

O mesmo autor, ao argumentar acerca das ideias de Horkheimer, explica que o conhecimento da realidade é um momento da ação e vice-versa. Dessa forma, é preciso considerar que conhecer e agir são distintos, mas precisam ser compreendidos conjuntamente, pois a realidade é o resultado da ação humana, que se dá no contexto das estruturas históricas da organização social. Nesse sentido, a Teoria Crítica denuncia o caráter meramente descritivo da realidade e apreende-a em seu contexto histórico, comprometida com a emancipação. Nas palavras de Nobre, a Teoria Crítica busca “interpretar todas as rígidas distinções em que se baseia a Teoria Tradicional (como “conhecer”, “agir”, “ciência”, “valor” e tantas outras) como indícios da incapacidade da concepção tradicional de compreender a realidade social como um todo” (NOBRE, 2004, p. 41).

Em uma sociedade dividida em classes sociais a Teoria Tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária e natural. Para Horkheimer (1975) a concepção de ciência e de teoria científica modernas se estabeleceu como um conjunto de princípios abstratos a partir dos quais há a possibilidade de se formular leis que explicam a conexão necessária entre os eventos no mundo que, segundo a concepção moderna, são as leis de causa e efeito. Os cientistas aplicam esses fenômenos a princípios particulares, formulam hipóteses que se constituem em previsões sobre o que tem necessariamente de acontecer a partir de determinadas condições iniciais. A ocorrência que é prevista pela teoria confirma a teoria e a própria previsão. Se não ocorrer o previsto é necessário rever as condições do experimento de verificação e algum aspecto da própria teoria.

Nesse contexto, a teoria científica moderna coloca como tarefa, unicamente, o estabelecimento de vínculos necessários entre fenômenos naturais a partir de leis e princípios

mais gerais. O cientista é aquele que observa os fenômenos e estabelece conexões objetivas entre os eles. Essas conexões independem da sua vontade, porque se dão entre os próprios objetos no mundo. Como estabelecer essas conexões necessárias quando se trata, por exemplo, da sociedade, das relações humanas? Como é possível observar os fenômenos e estabelecer relações de causa e efeito entre os fenômenos se o objeto em questão, ou seja, as relações sociais são um produto da ação humana e aquele que observa é um agente também, que faz parte dessas relações sociais? Como fazer essa abstração? Como tratar um evento social como se ele fosse um evento da natureza?

Para fazer essa transposição do modelo das ciências naturais para as ciências humanas foi necessário separar rigidamente a observação do fenômeno da avaliação da observação feita, ou seja, para os teóricos tradicionais há uma diferença muito grande entre observar os fenômenos como cientista e avaliar os fenômenos como cidadão. Pode-se chegar há uma conclusão como cientista e pode-se avaliar essa conclusão como cidadão, mas a avaliação como cidadão não pode interferir no trabalho científico. Aqui está a separação entre teoria e prática. Para essa separação se estabelece o método científico, que deve ser capaz de separar o que é avaliação do que é observação. É preciso separar o domínio do conhecimento do domínio da ação, e nesse caso, a teoria não pode ter objetivo a ação. Dela deve ser separada rigidamente e deve estar voltada ao conhecimento. Se o cientista abandonar essa perspectiva, ele deixa de ser cientista e passa a ser um agente social.

Na Teoria Tradicional há uma rígida separação entre a investigação da sociedade e a valoração do seu objeto e a partir daí torna-se possível uma série de disciplinas. Horkheimer (1975) nos diz que a Teoria Tradicional não é errada, ela é apenas parcial, pois se soubermos incorporar os resultados parciais da Teoria Tradicional na visão do todo, ela passa a ser utilizável. Para Horkheimer essa perspectiva tradicional de teoria que pretende ser neutra, a fim de, tão somente, descrever a sociedade, contribui para adaptar o pensamento à realidade, ou seja, ela justifica a realidade assim como está constituída. Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição a Teoria Tradicional se conforma ao modo presente de dominação. A Teoria Tradicional realiza um movimento ideológico e naturaliza aquilo que é histórico.

Para Horkheimer (1975) o conhecimento da realidade social é o momento da ação social e vice-versa, ou seja, os homens agem a partir de determinadas interpretações que têm do mundo e por sua vez o resultado da ação será objeto da reflexão, de nova interpretação

do mundo. Não se trata de negar que conhecer e agir são momentos distintos, mas sim de reconhecer que eles devem ser considerados conjuntamente, que não podem ser separados, pois ao abstrair-se uma coisa da outra, ficará apenas com parte do que significa conhecer e apenas com parte do que significa agir.

Para Nobre²⁵ a realidade social é o resultado da ação humana, que se dá no contexto das estruturas históricas. Dessa forma, é preciso investigar quais são as estruturas sob as quais os homens agem, pois estes não agem em abstrato, assim é preciso descobrir em que condições históricas se dá a ação. Ao separar conhecer e agir, teoria e prática, a Teoria Tradicional expulsa do seu campo de reflexão as condicionantes históricas da própria teoria, se coloca como fora da história. Se todo conhecimento produzido é um conhecimento histórico, historicamente determinado, que muda no tempo, não é possível ignorar as condicionantes em que é produzido esse conhecimento, porque não é possível entender qual é a natureza dele. Isso faz com que se permaneça na superfície dos fenômenos, justamente no nível das ilusões necessárias e não será possível entender quais são as conexões reais desse conhecimento na sociedade.

A partir daqui é importante retomar Marx para compreender o que se quer dizer com ilusões necessárias. Nobre (2004) aponta que Marx considera que o Capitalismo é uma forma histórica que se caracteriza por organizar toda a vida social em torno do mercado. Ele é o centro em torno do qual convergem todas as atividades de produção e reprodução da sociedade e o centro do mercado capitalista é a mercadoria. É importante compreender como se estrutura o mercado, pois assim, é possível entender como se estrutura o conjunto da sociedade capitalista, ou seja, é possível entender como se distribuí o poder político, as riquezas, o papel do Estado, das famílias, da religião, etc.

A mercadoria é o centro do mercado capitalista. Todo e qualquer produto tem um valor e essa é a motivação do mercado, não há outras motivações, sejam crenças, valores (morais), esses não são levados em consideração no mercado capitalista. Assim, no mercado, todos os valores e crenças devem estar subordinados à lógica da troca mercantil. É nessa perspectiva que o trabalho humano, a força de trabalho, as capacidades físicas e mentais do homem de se utilizar de equipamentos e máquinas para se produzir os bens de consumo do mercado capitalista, se tornaram uma mercadoria.

²⁵ NOBRE, Marcos. Cultura marcas. Disponível em: < <https://www.youtube.com> > Acesso em: <28 junh. 2015>.

Trata-se de uma separação histórica do homem das suas ferramentas de trabalho, pois nem sempre as ferramentas de trabalho que lhe permitiam produzir bens estiveram separadas do homem. Essa separação, que é uma separação estrutural no Capitalismo, foi produzida historicamente e sem ela o Capitalismo não teria nascido. Para compreender essa separação histórica entre o homem e os seus instrumentos de trabalho, é preciso compreender que o progresso técnico obtido por meio do Capitalismo só foi possível porque, em um determinado momento, a riqueza da sociedade estava acumulada nas mãos de alguns poucos que, ao empregarem essa riqueza na aquisição de equipamentos e máquinas recém-inventadas, fizeram dessa riqueza capital e assim se tornaram capitalistas

Um salto histórico do século XVIII ao século XIX (da Inglaterra agrária à Inglaterra das grandes indústrias) explica esse processo que se inicia com a expulsão dos camponeses das terras que ocupavam. Essa população, sem ter acesso à terra e sem ter acesso aos instrumentos de trabalho foi obrigada a se deslocar do campo para a cidade e, ao chegar às cidades, encontrou a novidade das grandes indústrias com sua produção em larga escala e com suas máquinas. Então, sem a terra e sem seus instrumentos de trabalho, só restava a essa população vender o único bem que possuía e que era reconhecido e apreciado pelo mercado Capitalista: a força de trabalho.

Ao vender sua força de trabalho em troca de um salário, esses seres humanos tornaram-se operários. Dessa forma, não se trata mais de uma família camponesa que dispunha dos meios de produzir sua própria subsistência, mas de trabalhadores urbanos que eram forçados a vender sua força de trabalho em troca de um salário e, por sua vez, ao utilizarem esse salário para a compra de mercadorias para a sua própria subsistência, criaram um mercado interno para o próprio capital industrial.

É a partir daí que Marx analisa que a sociedade capitalista se divide estruturalmente em duas classes e essas classes estão ligadas à posição estrutural que cada um ocupa no processo de trabalho. Os capitalistas são aqueles que detêm os meios de produção, os instrumentos de trabalho e que fazem funcionar os meios de produção com a força de trabalho que compram. Os proletários são aqueles que vendem a sua força de trabalho aos capitalistas em troca de um salário.

Nobre (2004) apresenta que, segundo Marx, o mercado na sociedade capitalista é o mecanismo pelo qual são mantidas e aprofundadas as desigualdades, porque com a distribuição dos bens de acordo com a divisão de classes são construídas duas extremidades,

uma de intensa acumulação de riquezas e a outra de intensa pobreza. Contudo, a ideologia que circula em torno do mercado é que ele é a oportunidade igual para que todos possam superar as desigualdades. O mercado aparece como uma instituição neutra que troca mercadorias de igual valor. Nesse sentido, cada troca no mercado capitalista não é só uma troca de coisas iguais, de igual valor, mas é também, uma troca justa, porque toda troca de coisas de igual valor é também uma troca justa.

O mercado capitalista promete aquilo que são os ideais da sociedade burguesa, promete realizar a liberdade e a igualdade. Para Nobre (2004), Marx demonstra que o mercado não realiza a liberdade e a igualdade, porque apesar de circular a ideia de que o ser humano pode ou não vender a sua força de trabalho ao mercado, que isso se trata de uma escolha, não se trata de liberdade, pois se o homem não vender a sua força de trabalho, como sobreviverá? Na atualidade, em relação à liberdade, por exemplo, em uma empresa com cinquenta mil funcionários e um candidato para uma vaga que concorre com mais cinco mil candidatos, qual é a relação de liberdade que se estabelece numa situação como essa? Aqui, é possível retomar a reflexão de Marx que o mercado não realiza a liberdade que promete e que, além disso, aprofunda as desigualdades. O mercado promete a liberdade e a igualdade, mas não realiza.

Nesse contexto é possível encontrar o diferencial da Teoria Crítica, pois ela não inventa uma sociedade ideal, porque ela busca a construção da sociedade que o Capitalismo promete, mas que não realiza. O Capitalismo, ideologicamente, promete uma sociedade da liberdade e da igualdade, mas concretamente, no seu funcionamento, ele bloqueia aquilo que promete e, para Nobre é o que Marx chama da estrutura da ilusão socialmente necessária, mas que é bloqueada para a manutenção do funcionamento da lógica do mercado. Para a Teoria Crítica é possível realizar o que o Capitalismo promete, mas não concretiza, pois se trata de uma possibilidade existente em potencial no mundo, mas que não é concretizada para a manutenção do ciclo de funcionamento do próprio Capitalismo.

Mediante o exposto, é importante considerar que a Teoria Crítica é uma expressão paradoxal, porque quando se tem em mente uma teoria sobre um determinado assunto, na maioria das vezes, quer se dizer com isso que há um conjunto de hipóteses e de argumentos para poder explicar ou compreender um fenômeno, uma determinada conexão de fenômenos no mundo. Uma teoria tem essa pretensão e essa função, quando ela pretende entender e explicar uma conexão de acontecimentos e mostrar como as coisas realmente são.

Uma teoria científica pode mostrar como as coisas são e deve ser capaz de prever o que vai acontecer. Ela deve ser capaz de prever os eventos no mundo de uma tal maneira que ela possa também produzir prognósticos a partir dessas conexões significativas que ela encontrou.

Uma teoria é confirmada ou refutada conforme as precisões e os diagnósticos que se mostrem corretos ou incorretos. Nesse sentido, a teoria em geral se opõe à prática. Num primeiro sentido de prática, como na expressão, a teoria na prática é outra, a prática seria então uma aplicação da teoria, ela mostraria que há uma distância em dizer como as coisas são e utilizar essa elaboração teórica para manipular objetos no mundo, ou seja, nesse sentido a teoria tem que ser colocada em prática.

E Nobre (2004) considera que há um segundo sentido de prática que não é esse sentido de uma teoria aplicada. O segundo sentido da prática é aquele que se a teoria mostra como as coisas são, a prática mostra como as coisas deveriam ser (e não são), ou seja, nesse segundo sentido a prática não é uma aplicação da teoria, mas ela é um conjunto de ideais que orientam a ação. É um conjunto de princípios segundo os quais se deve agir para moldar a vida e para moldar o próprio mundo. Nesse segundo sentido de prática, que é o sentido inaugurado por Immanuel Kant (1724 – 1804), que é considerado o fundador do idealismo alemão, é o sentido mais elevado, é aquele sentido que abrange a filosofia prática, aquelas disciplinas como a moral, a ética, o direito e a política. Ao se tomar esse sentido da contraposição entre teoria e prática, entre o que é e o que deve ser, essa distância entre teoria e prática não deve ser superada nunca porque, justamente, ao se embaralhar os termos teoria e prática, os dois termos serão destruídos.

O descrito acima se aplica no sentido de que teoria e prática têm lógicas diferentes e essas lógicas não podem e não devem se confundir, em outras palavras, se ao fazer teoria para mostrar como as coisas devem ser está deixando de se mostrar como elas realmente são. Ao tornar a teoria uma aplicação da prática, ou seja, ao dizer que as coisas são como elas devem ser, elimina-se a possibilidade de que as coisas sejam diferentes do que elas são.

Nas palavras de Nobre (2004) a partir dessa tradição há um fosso entre teoria e prática, não é simplesmente que são dois domínios diferentes, mas eles têm que ser diferentes e não podem ser identificados. Agora ao se eliminar esse fosso entre teoria prática, se elimina também o fosso entre conhecer e agir, duas dimensões da vida humana completamente distintas.

A Teoria Crítica questiona o sentido de teoria e prática e ao questionar utiliza da categoria de crítica. A crítica questiona a separação rígida entre teoria e prática. O sentido de crítica na Teoria Crítica é: impossível mostrar como as coisas realmente são (que é o objetivo de uma teoria), senão a partir da perspectiva de como deveriam ser. A crítica significa que as coisas poderiam ser, mas não são. O que a realidade carrega nela mesma como possibilidades melhores, mas que não são realizadas. Para a Teoria Crítica, só é possível entender o mundo como ele é hoje a partir do que ele poderia ser, do melhor que ele traz embutido nele e não realiza. E, nessa perspectiva, a Teoria Crítica não é utópica, no sentido de irrealizável, de uma tarefa inalcançável, porque ela enxerga no mundo real, existente, o melhor que ele poderia ser, que traz nele, mas que não realiza.

A Teoria Crítica, ao visualizar o melhor em potencial no mundo e que não é realizado, faz também o movimento de compreender como o mundo funciona hoje e isso não significa deixar de dizer como as coisas são, ao contrário, significa dizer que quem pretende, simplesmente, dizer como as coisas são consegue dizer isso de maneira parcial, porque ao fazer isso não enxerga que o mundo poderia ser diferente do que ele é; portanto ao descrever o mundo como ele é, descreve apenas parte desse mundo, porque não descreve a parte que ainda não se realizou, mas que existe como potencialidade presente no mundo.

A crítica possibilita ver o mundo como ele deveria ser, parte em potencial, pois a crítica possibilita visualizar os obstáculos que existem entre a parte melhor em potencial e a parte do mundo como está constituído. É a prática, o agir no mundo que nos possibilita realizar o melhor que existe em potencial no mundo e a teoria aponta formas para a superação dos obstáculos e o desenvolvimento dos potenciais melhores existentes no mundo.

A Teoria Crítica estabelece outra relação entre teoria e prática. A prática não é a concretização da teoria, ao contrário a teoria permite a reflexão sobre a prática, aponta caminhos para agir, aponta as potencialidades melhores presentes no mundo, mas que ainda não foram realizadas, aponta os obstáculos para a realização dessas potencialidades, dá sentido para a ação e, agindo é possível tomar a ação novamente como um objeto da teoria, ou seja, realizar o movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, para a percepção de que foi possível ou não, atingir a ação que se pretendia, se foi possível se aproximar mais ou não do mundo melhor que está inscrito no mundo presente.

Como já explicitado, o diálogo que há entre a Teoria Crítica e o educador brasileiro Paulo Freire, é interessante destacar a consideração apresentada por Enrique Dussel

no livro “Ética da Libertação”. Dussel (2000), ao falar de Freire e da Teoria Crítica, diz que em Freire não há apenas uma teoria, mas uma prática crítica, pois em Freire o movimento realizado pela crítica não é o de cientistas que procuram depois um sujeito histórico, são os sujeitos históricos que buscam antes quem possa educá-los. Para ele, Freire pensa na educação dos oprimidos no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser oprimido.

Para Nobre (2004) a Teoria Crítica se confirma no seu caráter emancipatório, na prática transformadora das relações vigentes no mundo, na ação que busca superar os obstáculos e desenvolver aquilo que existe de melhor em potencial no mundo. A Teoria Crítica pretende entender os conflitos presentes no mundo e dar a eles um sentido emancipatório, um sentido na compreensão do mundo, que é a compreensão de um mundo melhor que está embutido na configuração do mundo atual. A Teoria Crítica se distingue de outras correntes teóricas que são chamadas de utópicas, que imaginam o mundo de maneira ideal, assim como se distingue do positivismo que busca apenas descrever o mundo. Para Marx, a liberdade e a igualdade só podem acontecer com a abolição do capital e se dá por meio da revolução, assim a Teoria Crítica analisa a partir dos elementos estruturais do Capitalismo, a divisão da sociedade em classes sociais e o ciclo de funcionamento do mercado que bloqueia o que promete. Todas essas tendências mudam a cada momento histórico, assim é preciso produzir diagnósticos diferentes a cada momento.

Para a Teoria Crítica não é suficiente dizer como as coisas funcionam, ela pretende analisar o funcionamento concreto do mundo sob a ótica de uma emancipação concretamente possível que, ideologicamente é anunciada pelo Capitalismo, mas ao mesmo tempo, bloqueada pela sua lógica de funcionamento. Sem a perspectiva da emancipação há apenas as ilusões que são criadas pela lógica de funcionamento do Capitalismo. Foi a partir das análises de Marx que Horkheimer (1975) organizou os princípios fundamentais da Teoria Crítica. O primeiro princípio foi a orientação para a emancipação da sociedade: perspectiva que permite compreender a constituição da sociedade capitalista. Esse princípio é o que confere à Teoria Crítica o seu sentido mais profundo, aquele que não se limita a descrever o mundo, mas que examina o mundo sob a perspectiva da distância que separa o que existe concretamente do que existe em potencial, ou seja, do que poderia ser. A orientação para a emancipação traz consigo o segundo princípio: manter o comportamento crítico em relação ao

que existe, não aceitar a realidade como algo dado, como natural. É preciso tomar a realidade como ela é constituída como indício de que ela pode ser melhor.

O teórico crítico vai examinar de maneira crítica tanto o conhecimento que é produzido sob as condições sociais capitalistas quanto à realidade que esse conhecimento pretende apreender. Uma vez que o Capitalismo é uma forma social que tem como centro organizador o mercado, é preciso reconhecer que a produção de mercadorias é o foco a partir do qual se estrutura essa sociedade. Essa organização da sociedade em função da produção de mercadorias e do lucro estrutura a sociedade capitalista em classes. Desse modo, qualquer concepção de ciência que não tenha como pressuposto essa divisão da sociedade em classes, que não seja capaz de reconhecer o exercício da ciência como um dos momentos dessa sociedade produtora de mercadorias, é da perspectiva crítica, parcial, porque não consegue compreender a si mesma. Um dos requisitos da Teoria Crítica é entender a si mesma, ou seja, é se perguntar em cada momento qual é a natureza do conhecimento que se está produzindo, como ele se insere em uma sociedade produtora de mercadorias.

A Teoria Tradicional irá dizer que não é possível se colocar esse problema, porque se colocar esse problema estará se avançando a fronteira entre conhecer em direção ao agir. A Teoria Crítica irá dizer que, se não se colocar esse problema, jamais entenderá o mundo efetivamente como ele realmente funciona. A concepção tradicional de teoria ao ignorar as condições sociais históricas em que é produzido o conhecimento numa sociedade capitalista, ignora também que sua concepção de teoria, supostamente neutra, está impregnada, desde o princípio, de um valor fundamental, que ela mesma não percebe, ou seja, o encobrimento do caráter de classe do conhecimento que ela própria produz.

Desde o momento em que se mostra a divisão da sociedade em classes, não há simplesmente como afirmar que vai se processar ao exame da realidade, independentemente da própria posição que aquele que conhece ocupa nessa sociedade. O conhecimento crítico pretende mostrar que a produção científica tradicional é parcial, pois ao ignorar que a produção científica tem uma posição determinada no funcionamento da sociedade, vai acabar por construir uma imagem da sociedade que fica no nível da aparência, sem conseguir atingir, desse modo, os objetivos que ela própria se colocou como teoria que é entender o funcionamento concreto dessa sociedade.

A aparência à qual a Teoria Tradicional se limita é também a mesma aparência produzida pelo capital na sua lógica ilusória, faz parte daquela ilusão real do Capitalismo de

prometer a igualdade e a liberdade que rouba a cada funcionamento concreto, a cada processo concreto de valorização do capital. Nesse sentido a parcialidade que é própria da concepção tradicional de teoria é também uma parcialidade real, porque ela expressa a parcialidade de uma sociedade dividida em classes. Cabe à teoria crítica, segundo Horkheimer (1975), suprimir essa parcialidade da Teoria Tradicional, mas não se trata de negá-la ou de afastá-la. Trata-se de dar à Teoria Tradicional a consciência concreta da sua limitação, de que ela seja levada a refletir sobre a posição que ocupa na sociedade, sobre os pressupostos que ela assume como se fossem neutros e que são, na verdade, pressupostos valorativos.

Para Horkheimer (1975), é preciso considerar os resultados da Teoria Tradicional a partir do contexto mais amplo da sociedade produtora de mercadorias, só assim a Teoria Tradicional poderá superar a sua função de mera legitimação da dominação que é assumida por ela desde o momento em que ela se colocou na posição de ser pretensamente objetiva e neutra. A Teoria Crítica não se comporta criticamente apenas em relação ao conhecimento produzido sob condições capitalistas, mas igualmente em relação à própria realidade do Capitalismo. Esse comportamento crítico tem a sua fonte na orientação para a emancipação, ou seja, a Teoria Crítica vai interpretar todas essas rígidas distinções da Teoria Tradicional: agir e conhecer, teoria e prática como indícios dessa incapacidade da concepção tradicional de compreender a realidade em seu todo.

É da perspectiva da emancipação, da instauração de uma sociedade reconciliada, de uma sociedade verdadeiramente livre e igual aquilo que ilumina a situação presente de não emancipação, de não igualdade, de não liberdade e permite então à Teoria Crítica entender o real sentido dessas cisões, dessas distinções rígidas que a Teoria Tradicional sequer consegue justificar. É a unidade futura dessas cisões, dessas separações na sociedade emancipada, na sociedade livre e igual, desses elementos que se encontram na dominação capitalista cindidos, aquilo que permite instaurar a perspectiva crítica subsistente.

O comportamento crítico se torna possível porque ele é fundado em uma orientação para a emancipação da sociedade, isso não significa que a Teoria Crítica abdica da compreensão da realidade social em prol da ação, pelo contrário a perspectiva crítica significa que a sociedade capitalista só é compreensível de maneira completa quando se adota um ponto de vista crítico. O funcionamento real da sociedade capitalista só se torna discernível na perspectiva da sociedade emancipada, pois a perspectiva do capital vai encerrar, ou limitar a análise no âmbito da aparência e de uma promessa de realização da igualdade e da liberdade

que ao mesmo tempo é real, já que ela se torna possível por esse extraordinário desenvolvimento técnico do capitalismo e, ilusória porque ela é negada cotidianamente pelo funcionamento concreto dessa forma de organização, que segundo Marx, perpetua as desigualdades.

Nobre (2004) diz que esses elementos desde Marx até Horkheimer são os elementos fundadores dessa perspectiva que é a perspectiva da Teoria Crítica, a partir daí começa toda uma história da Teoria Crítica, começam uma série de livros e de reflexões que vão mudar muito esse panorama. Em 1947, há a obra escrita por Adorno e por Horkheimer “A Dialética do Esclarecimento” que vai negar os vários dos elementos apresentados e demonstrar que a divisão por classes tal como pensada por Marx deve ser alterada, porque se alterou o funcionamento estrutural do Capitalismo. O ponto fundamental é que faz Teoria Crítica todo aquele que aceita dois princípios fundamentais: a emancipação e a orientação para a emancipação da sociedade e o comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido na situação de dominação vigente e em relação à própria realidade que esse conhecimento pretende apreender.

A formulação desses princípios está relacionada à maneira como cada pensador vai moldar esses princípios a partir da sua análise do momento presente, do Capitalismo e de seus desenvolvimentos internos. Cada uma dessas tentativas, renovadas de interpretar esses dois princípios, vai fornecer aquilo que pode ser chamado de modelo de Teoria Crítica. É preciso ver cada um dos pensadores, em cada uma das épocas, formular diferentes modelos críticos. A ideia que está subjacente a isso e propõe como caracterização do Marxismo, o Marxismo da Teoria Crítica é de uma extrema tolerância e de um elogio da pluralidade de modelos críticos. O campo da Teoria Crítica deve ser um campo amplo, um campo vasto em que se tenha espaço para todos aqueles que queiram fazer Teoria Crítica a partir dos seus dois princípios fundamentais.

A crítica da Teoria Crítica à Tradicional não pretende negar as contribuições do conhecimento científico, mas apontar os limites a serem superados. A Teoria Crítica desenvolvida por Horkheimer considera que teoria e ação caminham juntas, assim, ação e reflexão se revelam na práxis transformadora da realidade social. A Teoria Tradicional perpetua a dominação, as desigualdades e as injustiças sociais, enquanto que a Teoria Crítica denuncia essas situações para a transformação e a emancipação dos indivíduos.

A Teoria Tradicional é ideológica, pois com a pretensa neutralidade e descrição da realidade reproduz a ideologia dominante, principalmente aquela que atenda aos interesses capitalistas. Para Nobre²⁶ ela bloqueia aquilo que a Teoria Crítica anuncia: que as coisas poderiam ser, mas não são, ou seja, que a realidade pode ser mais justa, mas não é. Bloqueia aquilo que existe como potencialidade na realidade, como possível de ser realizado, mas que ainda não é realizado. Bloqueia a possibilidade de reflexão acerca da realidade, de percepção e de ação para a transformação da realidade. Bloqueia a reflexão desenvolvida pela Teoria Crítica no sentido de que a realidade carrega nela mesma como possibilidades melhores, mas que não são realizadas, assim bloqueia também a educação como possibilidade de problematização da realidade, das situações opressoras e desiguais, pois limita-se apenas a descrevê-las, ao contrário da Teoria Crítica que pretende entender os conflitos presentes no mundo e dar a eles um sentido emancipatório e que se confirma na prática transformadora das relações vigentes no mundo, na ação que busca superar os obstáculos e desenvolver aquilo que existe de melhor em potencial no mundo. A Teoria Crítica é comprometida com a emancipação dos indivíduos para a construção de uma realidade mais justa, para a construção de formas de existir, de produzir a existência comprometida com o desenvolvimento humano.

A Teoria Tradicional se limita a reprodução das estruturas vigentes e remete o ser humano a uma situação de conformação diante da realidade como ela se apresenta. O ser humano emancipado pode construir novas realidades, mais justas e menos opressoras. O ser humano conformado apenas reproduz a ideologia dominante, atendendo aos interesses Capitalistas que perpetuam as desigualdades.

Fica então explicitada a importância da reflexão e da perspectiva elaborada pela Teoria Crítica, a sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação que não seja mera reprodutora das ideologias dominantes. Fica explicitada, também, a sua contribuição para que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam refletir acerca de propostas, conceitos e currículos que fazem uso ideológico da perspectiva emancipatória. E, por isso mesmo, o próximo item deste capítulo discute a ideologia. Conceito, que na perspectiva aqui apresentada, dialoga com a Teoria Crítica e a educação para a emancipação.

²⁶ NOBRE, Marcos. Cultura Marcas. Disponível em: < <https://www.youtube.com> > Acesso em: <28 junh. 2015>.

2. O conceito de ideologia

Para Freire (1983) é preciso captar a realidade para conhecê-la e transformá-la, pois a realidade social, objetiva e concreta não existe por acaso, ela é produto da ação dos homens. Esses são os produtores da realidade e transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens. A partir dessa consideração de Freire, é possível destacar o diálogo que existe entre sua concepção e a denúncia da Teoria Crítica quanto à reprodução ideológica da Teoria Tradicional e o anúncio da teoria como reflexão da realidade, visualizando a possibilidade de intervenção e construção pelos homens de novas formas de produzir a realidade. A teoria que se confirma na emancipação do homem, que se confirma na prática, na ação-reflexão-ação que resulta na intervenção da realidade para a transformação.

Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo [...] a educação libertadora não pode, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem [...]. A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta [...] de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta [...]. (FREIRE, 1983, p. 50).

Ressalta-se, assim, a importância de se discutir o conceito de ideologia para a melhor compreensão da relação desse conceito com a educação e o currículo na perspectiva da emancipação, da libertação e da humanização. É a partir das contribuições da Teoria Crítica e de Paulo Freire que se busca discutir o conceito de ideologia, nesta pesquisa e, para tanto, abre-se o capítulo com Freire e ao longo do texto o conceito é discutido, principalmente, por meio das ideias de Marilena Chauí, Michael Apple, Terry Eagleton, entre outros. A discussão abre o leque de compreensão em torno do conceito e possibilita a articulação entre o estudo desenvolvido neste trabalho de pesquisa, que denuncia a educação e o currículo na perspectiva ideológica, que visa à reprodução das ideias dominantes e desenvolve nos homens a compreensão da realidade como algo imutável, para anunciar a educação e o currículo na perspectiva da educação emancipatória, que desenvolve com os homens ou com os sujeitos envolvidos no processo educativo a reflexão para a percepção das ideologias que condicionam, percebendo a realidade como uma construção humana e por isso

mesmo possível de intervenção e de ação para a construção de novas realidades, ou seja, de novas formas de se produzir a existência humana.

Para melhor compreender o conceito de ideologia, é importante retomá-lo, desde a sua origem até o seu uso e significação na atualidade. Para Japiassú e Marcondes (2001), o termo ideologia é originário dos filósofos franceses do final do século XVIII, para os quais significava o estudo da origem da formação das ideias. E mais adiante, em um sentido mais amplo, passou a significar um conjunto de ideias, princípios e valores que refletem uma determinada visão de mundo, orientando para a ação e para a prática política.

Marx e Engels utilizam o termo em *A ideologia alemã* (1845/1846), em um sentido crítico, para designar a concepção idealista de certos filósofos hegelianos (Feuerbach, Bauer, Stirner) que restringiam sua análise ao plano das ideias, sem atingir portanto a base material de onde elas se originam, isto é, as relações sociais e a estrutura econômica da sociedade. A ideologia é assim um fenômeno [...] servindo aos interesses da classe dominante que aparecem como se fossem interesses da sociedade como um todo. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideológica das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de pensamentos, por conseguinte as relações que fazem de uma classe a classe dominante, por conseguinte os pensamentos de sua dominação." (MARX e ENGELS apud JAPIASSU, 2001, p 99).

Konder (2002) considera que, talvez, não exista outra palavra com a frequência em que é empregada e o grau de significados diferentes como a palavra ideologia. Considera que o termo é polissêmico. Em seu livro "A Questão da Ideologia" revisita as diversas expressões que o termo foi assumindo desde Marx até o presente. Ao citar Lowy apresenta que:

Existem poucos conceitos na história da ciência social moderna que sejam tão enigmáticos e polissêmicos como esse de ideologia. Ao longo dos últimos dois séculos ele se tornou objeto de uma acumulação incrível, até mesmo fabulosa, de ambiguidades, paradoxos, arbitrariedades, contra-sensos e equívocos. (LOWY apud KONDER 2002, p. 9-10).

Em Bobbio Stoppino apresenta que o termo tem dois significados. O significado fraco em que o termo designa sistema de crenças políticas, conjunto de ideias e valores cuja função é a de orientar comportamentos coletivos relativos à ordem pública. O significado forte em que o termo se refere, desde Marx, a uma distorção no conhecimento. Para Konder, no significado fraco, o conceito de ideologia é neutro e, no significado forte, o conceito é crítico negativo.

Ao realizar o estudo histórico sobre o conceito ideologia, o autor pondera que em diversas ocasiões na história da Filosofia surgiram reflexões sobre o conhecimento e as deformações do conhecimento e que muitos pensadores renascentistas abordaram a questão da ideologia sem nomeá-la. Do período renascentista, cita Nicolau de Cusa e a tese da doura ignorância, na qual, Cusa considera que quanto mais o sujeito conhece, mais ele se dá conta do quanto desconhece, que o verdadeiro sábio é aquele que se sabe ignorante, pois o conhecimento que os homens têm das coisas finitas que compõem o mundo é sempre limitado e imperfeito.

Em Francis Bacon, também do período renascentista, Konder apresenta que para Bacon era preciso levar os seres humanos ao “trato direto das coisas”, para ajudá-los a se libertar do cipoal de noções falsas que lhes eram inculcadas (e que Bacon chamava de ídolos). Haveria quatro espécies de ídolos: da tribo, da caverna, do foro e do teatro. Ídolos da tribo: conveniências específicas do gênero humano, que os homens acreditam que são, automaticamente, a expressão correta da realidade da natureza e do mundo. Ídolos da caverna: eram as conveniências de cada indivíduo como tal, que levam cada pessoa a acreditar que sua opinião tem, naturalmente, validade geral. Ídolos do foro: provinham da comunicação entre os indivíduos através da linguagem e da imperfeição das palavras, o que resulta numa adaptação dos homens à inépcia comunicativa. Ídolos do teatro: resultantes do fato de que todas as ideias – filosóficas, científicas ou meras crendices e superstições – chegam à alma crédula da população na forma de “verdades” encenadas, sancionadas pela autoridade da tradição e fortalecidas por sua capacidade de simplificar as ideias, tornando-as agradáveis para as pessoas.

E ainda no período renascentista, Konder cita Montaigne que denuncia a estreiteza ideológica de sua própria cultura, a cultura europeia. Observando a conquista da América e o brutal desrespeito com que os conquistadores lidavam com as culturas de outros povos, Montaigne escreveu que os europeus chamam de bárbaros os povos do Novo Mundo, porém superam os povos em todos os tipos de barbárie. E, por fim, cita Diderot que retoma a crítica de Montaigne em relação ao eurocentrismo e sugere que a pretensão de universalidade da cultura dos conquistadores e o comportamento predatório dos europeus, no processo da expansão colonial, estavam ligados à espinhosa questão da propriedade privada.

No período do Iluminismo, Konder destaca que os teóricos iluministas tendiam a confiar demais no conhecimento. Os iluministas tendiam a acreditar que todas as questões,

em princípio, poderiam ser adequadamente resolvidas no plano da teoria, se recebessem um tratamento teoricamente correto. Para eles, era difícil pensar que mesmo as boas teorias precisam, modestamente, se remeter à vida, à ação, à história. No início do século XIX, essa confiança já passava a sofrer abalos provenientes de tumultos históricos, de mudanças sociais e crises políticas inesperadas, desencadeadas pelos acontecimentos e pelas repercussões da Revolução Francesa. O período napoleônico, com suas guerras, com o recrutamento compulsório em larga escala, agravou esses abalos, atingiu a consciência de amplos setores da população e alterou seu estado de espírito na própria vida cotidiana. Assim as pessoas não conseguiam mais se satisfazer com explicações racionalistas tranquilizadoras, ao se verem envolvidas em situações de tensão e incertezas. Dessa forma, ficou mais difícil sustentar os princípios do Iluminismo.

É a partir daí que, Destutt de Tracy retomando as ideias dos clássicos das Luzes, publicou seu livro *Elementos de Ideologia* em 1801. Concebia a ideologia como uma nova disciplina filosófica e considerava que o homem age de acordo com seus conhecimentos, que se organizam por meio das ideias. Se chega a compreensão de como se formam essas ideias a partir das sensações, terá a chave para entender-se para criar um mundo melhor. À medida que eram capazes de reconstituir esse processo formativo, através da ideologia, os homens refletiam com maior fidelidade o real, evitavam os delírios do subjetivismo e podiam se aperfeiçoar, a fim de melhorar o mundo em que vivem.

Tracy não estava sozinho. Ele integrava um grupo de intelectuais, os ideólogos, que prestavam assessoria aos detentores do poder para esclarecer e orientar o aperfeiçoamento das instituições. Nesse período, Napoleão Bonaparte era quem governava e se enfureceu com o grupo por compreender que os ideólogos queriam ensiná-lo a dirigir²⁷. Konder destaca que o termo ideologia que surgiu anteriormente com sentido exaltadamente positivo, passa a ter, a partir de Napoleão, a acepção negativa. E essa acepção negativa prevaleceu nas décadas seguintes. Apresenta o estudo de Fourier que utiliza a palavra ideologia conforme a acepção de Napoleão. Fourier identificava nos quinhentos mil livros publicados pelos seres humanos uma atuação ideológica deformadora da sensibilidade dos leitores: um discurso moralista,

²⁷ Na época em que os ideólogos expunham suas concepções [...] quem governava a França era Napoleão Bonaparte. O grupo deu sinais de que desejava ensiná-lo a dirigir o Estado (ao menos foi essa a impressão do imperador). Napoleão enfureceu-se [...] acusou-os de não contribuir para proporcionar aos homens um melhor “conhecimento do coração humano”. (KONDER, 2002).

pretensamente racional e científico, que caluniava as paixões e dificultava enormemente a compreensão dos homens por eles mesmos.

E sobre os ideólogos e Napoleão, Konder considera que faltava a eles para conceber a ideologia, a capacidade de compreender com espírito crítico e autocrítico os conflitos internos do conhecimento histórico em ligação com as mudanças históricas e que, para passar a uma reflexão mais aprofundada sobre a questão da ideologia, os teóricos imbuídos de espírito crítico radical, precisavam assimilar um pensamento que ainda não estava disponível na cultura francesa. E apresenta esse pressuposto por meio de Kant e de Hegel. Em Kant uma nova abordagem dos problemas do sujeito como construtor do conhecimento e completa com Hegel, o sujeito como criador da própria realidade.

Na sequência, Konder apresenta a questão da ideologia entre os marxistas, destacando Engels, Lenin, Kautsky e Paul Lafargue. Para o autor, aspectos do pensamento de Marx não foram bem compreendidos por alguns de seus seguidores. Em Engels, diz que esse defendeu a perspectiva teórica de Marx. Lenin considerou que era impossível compreender o primeiro volume de “O Capital” sem ter estudado a fundo a lógica de Hegel. Foi significativa a sua compreensão da subjetividade na dialética da história, tal como concebia Marx. No que diz respeito à ideologia, Lenin não divergiu significativamente de Kautsky e para esse havia ideologias reacionárias e ideologias progressistas. No capitalismo se contrapunham, fundamentalmente, à ideologia proletária e à ideologia burguesa.

Para Konder o conhecimento de Hegel é fundamental para a compreensão da dimensão filosófica em Marx e aponta que Lenin não dispunha de elementos suficientes para formular sua observação, pois não conhecia os “Manuscritos Econômico-Filosóficos” e as linhas básicas da crítica da economia política de Marx. Destaca, também, que nesse período na concepção da história, a dialética cedia espaço a um certo evolucionismo. A concepção elaborada por Darwin para o entendimento da evolução natural das espécies era transplantada para o âmbito da história dos homens. O movimento social dos sujeitos humanos, com suas escolhas, iniciativas, tensões e contradições era reduzido a uma matriz biológica. O evolucionismo tendia a privilegiar a continuidade em relação à ruptura, o novo era reduzido à explicitação de algo que já existia embutido no antigo, em divergência à dialética que insistia na significação decisiva da ruptura, na dimensão subversiva da inovação.

Paul Lafargue publicou o livro “O Determinismo Econômico de Karl Marx”. E, tanto no caso do evolucionismo como do determinismo econômico, a questão da ideologia,

tal como Marx tinha abordado, ficou esvaziada de significação. O ideológico passava a ser visto como consequência lógica ou natural da lenta, mas inexorável evolução da espécie humana. Konder concluiu então, que os marxistas do final do século XIX e, sobretudo, do início do século XX, em sua maioria, adotaram uma concepção redutivamente sociológica da ideologia, limitando-se ao esforço de identificar e denunciar politicamente as formas diretas mais simples da expressão dos interesses materiais das classes sociais no discurso dos teóricos, nos programas de ação ou na produção artística.

Em continuidade às reflexões acerca do conceito de ideologia neste trabalho de pesquisa, é importante apresentar uma consideração de Chauí (1980) que, segundo a autora, Marx escreveu sobre a ideologia em geral, contudo no texto “A Ideologia Alemã” ele realiza a caracterização da ideologia. Nesse texto, Marx afirma que para se compreender a ideologia alemã é preciso sair da Alemanha e fazer considerações gerais sobre a ideologia. Ele coloca os pensadores na categoria de ideólogos e considera que a história pode ser examinada sob dois aspectos: a história da natureza e a história dos homens. Esses dois aspectos são inseparáveis e, enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionam, porque toda ideologia se reduz a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração completa dela e a própria ideologia é um dos aspectos dessa história.

Para se compreender a formulação do conceito de ideologia em Marx é preciso compreender, também, como ele conceitua a história. Para Marx a história é um conhecimento dialético e materialista da realidade social e Chauí considera que nesse sentido é preciso buscar os aspectos que Marx conserva da filosofia de Hegel. Para Hegel a história não é uma sucessão contínua de fatos, há uma força que produz os acontecimentos e essa força é a contradição, que opera como uma forma determinada de negação:

[...] quando o senhor afirma que o escravo não é homem, mas um instrumento de trabalho, e somente quando o escravo afirma sua não humanidade, dizendo que só o senhor é homem, temos a contradição. Assim as contradições são uma força temporal, são produzidas. (CHAUÍ, 1980, p. 16).

Nesse sentido, é possível considerar que para Marx a realidade é um movimento de contradições que produzem e reproduzem o modo de vida dos homens e a ideologia o sistema ordenado de ideias produzidas pelos teóricos, pelos ideólogos, pelos intelectuais. As ideias podem parecer estar em contradição com as relações sociais existentes, porém a contradição não se estabelece entre as ideias e o mundo, é o mundo social que é contraditório.

Assim, por exemplo, faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Ora na realidade sabemos que isto não ocorre. Nossa tendência, então, será a de dizer que há uma contradição entre a idéia de educação e a realidade. Na verdade, porém, essa contradição existe porque simplesmente exprime, sem saber, uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores. Porque se encontram excluídos do direito de usufruir os bens que produzem, estão excluídos da educação, que é um desses bens. Em geral, o pedreiro que faz a escola, o marceneiro que faz as carteiras, mesas e lousas, são analfabetos e não têm condições de enviar seus filhos para a escola que foi produzida por eles. Essa é a contradição real, da qual a contradição entre a idéia de “direito de todos à educação” e uma sociedade de maioria analfabeta é apenas o efeito ou a consequência. (CHAUÍ, 1980, p. 26).

O “Dicionário de Filosofia Abbagnano” (2007) aponta que a ideologia é a ciência que trata da formação das ideias e da sua origem. É um termo que possui diferentes significados e duas concepções: a neutra e a crítica. No senso comum, o termo ideologia é sinônimo ao termo ideário e, expressa o sentido neutro de conjunto de ideias, de pensamentos, de doutrinas ou de visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas. Para autores que utilizam o termo sob uma concepção crítica, ideologia pode ser considerada um instrumento de dominação que age por meio de convencimento (persuasão ou discussão, mas não por meio da força física) de forma prescritiva, que aliena a consciência humana. A acepção crítica não trata a ideologia como um conjunto de ideias ou diferentes visões de mundo. Nessa acepção, a ideologia é voltada à criação e manutenção de relações de dominação por meio de instrumentos simbólicos, frases, textos, artigos, notícias, novelas, filmes, reportagens, discursos.

Para Eagleton (1997) não há ainda uma definição única e adequada de ideologia, é um termo com muitos significados e nem todos compatíveis entre si, “a palavra ideologia é por assim dizer, um texto, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias”. (EAGLETON, 1997, p. 15). As ideologias para se efetivarem precisam dar sentido para a vida das pessoas, para as experiências que vivenciam, ajustando-se ao que elas conhecem e como interagem com a realidade social.

O mesmo autor apresenta um debate acerca do conceito de ideologia por meio de seus precursores, entre eles, Marx, Lukács, Althusser e Gramsci. Em Marx, o autor considera que, a ideologia é uma consciência, uma visão de mundo, uma visão distorcida da realidade. Para Lukács a ideologia atua por meio da falsa ou da verdadeira consciência. A falsa consciência, ou a consciência reificada, opera na burguesia porque essa manipula o

pensamento para mascarar as relações de exploração. A verdadeira consciência opera no proletariado que devido a sua posição na sociedade consegue contemplar a si mesmo e ao seu papel de explorado.

Para Gramsci a ideologia é uma prática social e segundo o autor a hegemonia²⁸ é o fim último da ideologia. A hegemonia dá conta dos diferentes aspectos ideológicos: culturais, políticos e econômicos. “A ideologia refere-se especificamente à maneira como as lutas pelo poder são levadas a cabo no nível da significação”. (EAGLETON, 1997, p. 106).

Para Althusser a ideologia é uma prática que ocorre na sociedade de forma inconsciente.

Para Althusser, toda ação, inclusive a insurreição socialista, é levada a cabo na esfera da ideologia (...), é apenas a ideologia que empresta ao sujeito humano a coerência ilusória, provisória, suficiente para que se torne um agente social prático. Do ponto de vista sombrio da teoria, o sujeito não tem absolutamente nenhuma autonomia ou consistência: é meramente o produto excessivamente determinado desta ou daquela estrutura social. (EAGLETON, 1997, p. 128).

É importante considerar que a ideologia é um assunto bastante debatido com muitos significados, compreendida de diferentes formas em diferentes momentos históricos, como conjunto de ideias, consciência de classe e prática social.

O termo ideologia tem um amplo espectro de significados históricos, do sentido intratavelmente amplo de determinação social do pensamento até a ideia suspeitosamente limitada de disposição de falsas ideias no interesse direto de uma classe dominante. Com muita frequência, refere-se aos modos como os signos, significados e valores ajudam a reproduzir um poder social dominante, mas também pode denotar qualquer conjuntura significante entre discurso e interesses políticos. A partir de um ponto de vista radical, o primeiro sentido é pejorativo, enquanto o segundo é mais neutro. Minha própria visão de que ambos os sentidos do termo têm seus empregos, mas que não os desenredar deu origem a um bocado de confusão. (EAGLETON, 1997, p. 193).

Considerado o debate sobre o conceito, realizado por Eagleton (1997), a ideologia revela uma relação entre seu enunciado e as possibilidades de se concretizar materialmente, por meio das lutas de poder na vida social.

²⁸ Para Gramsci, hegemonia é o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, em especial da burguesia com as classes de trabalhadores. (EAGLETON, 1997).

Marilena Chauí (2014) retoma o conceito de ideologia no contexto atual do Brasil ao falar em democracia²⁹ e sociedade autoritária. Apresenta que estamos acostumados a aceitar a definição liberal da democracia como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais, considerando que o pensamento e a prática liberais identificam liberdade e competição. Essa definição da democracia significa que a liberdade se reduz à competição econômica da chamada livre iniciativa e à competição política entre partidos que disputam eleições. A definição liberal significa que há uma redução da lei à potência judiciária para limitar o poder político que defende a sociedade contra a tirania na medida em que a lei garante governos escolhidos pela vontade da maioria. A definição liberal significa, também, que há uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes executivo e judiciário para conter os conflitos sociais, impedindo sua explicitação, seu desenvolvimento por meio da repressão. Significa que, embora a democracia apareça justificada como um valor ou como um bem, ela é encarada de fato pelo critério da eficácia que é medida no plano legislativo pela ação dos representantes entendidos como políticos profissionais e no plano do poder executivo como atividade de elite de técnicos supostamente competentes aos quais cabe a direção do estado.

A democracia na perspectiva liberal é, portanto, reduzida a um regime político eficaz baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais, ou seja, a democracia se reduz a tudo aquilo que é transmitido pela mídia. Há na prática democrática e nas ideias democráticas uma profundidade e uma verdade muito maiores e superiores do que aquelas que o liberalismo percebe ou deixa perceber, por exemplo, o que significam as eleições, muito mais do que a mera rotatividade de governos ou a alternância no poder, ela simboliza o essencial da democracia, ou seja, que o poder não se identifica com os ocupantes do governo, o poder não lhes pertence, é sempre um lugar vazio que periodicamente os cidadãos preenchem com representantes, podendo revogar os seus mandatos se não cumprirem o que lhes foi delegado para representar.

A autora destaca que é também característica da democracia que somente nela se torne claro o princípio republicano da separação entre o público e o privado. De fato, com a

²⁹ Ao retomar o conceito de ideologia no contexto atual do Brasil e ao falar em democracia, a autora desvela a ideologia democrática no cenário brasileiro. Esse é um exemplo concreto de ideologia e de desvelamento da ideologia desenvolvido por Marilena Chauí.

ideia e prática da soberania popular, nela se distinguem o poder e o governo. O poder pertence aos cidadãos que o exercem instituindo as leis, criando as instituições políticas ou o estado. O governo é uma delegação de poder por meio de eleições para que alguns no legislativo, no executivo e no judiciário assumam a direção da coisa pública. Em outras palavras, somente na democracia os governantes não podem identificar-se ao poder e, portanto, não podem apropriar-se privadamente dele. O que significam, por exemplo, as ideias de oposição e de situação, maioria e minoria, cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei, evão muito além dessa aparência de vontade a ser garantida pela lei. Oposição e situação, maioria e minoria significam que a sociedade não é uma comunidade una e indivisa, voltada para o bem comum obtida por consenso, mas que, ao contrário, a sociedade está internamente dividida, que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente.

E, da mesma maneira, as ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além da sua regulamentação jurídica formal, significam que os cidadãos são sujeitos de direitos e que onde tais direitos não existam, nem estejam garantidos têm-se o direito de lutar por eles e exigi-los. É esse o cerne da democracia: a criação de direitos e, por isso mesmo, como criação de direitos ela está aberta aos conflitos, as disputas e aos antagonismos. Um direito difere de uma necessidade ou uma carência e difere de um interesse. Uma necessidade, uma carência é algo particular e específico, alguém ou um grupo pode ter necessidade de água, um outro de comida, um grupo social pode ter carência de transportes, outro de hospitais. Há tantas necessidades quanto indivíduos, há tantas carências quanto grupos sociais. Um interesse é também algo particular e específico, dependendo do grupo ou da classe social. Necessidades ou carências, assim como os interesses tendem a ser conflitantes, porque eles exprimem as especificidades de diferentes grupos sociais e de diferentes classes sociais. Um direito, porém, ao contrário de necessidades, carências e interesses não é particular e específico. Um direito é sempre geral e universal, válido para todos os indivíduos, todos os grupos e todas as classes sociais.

A carência de água e de comida manifesta algo mais profundo: o direito à vida. A carência de moradia e de transporte também manifesta algo mais profundo: o direito à boas condições de vida. Da mesma maneira o interesse dos estudantes exprime algo mais profundo: o direito à educação e à informação. Ao analisar as diferentes carências, as diferentes necessidades e os diferentes interesses que são todos específicos e particulares, haverá a percepção, entretanto, que sob eles estão pressupostos direitos e os direitos são sempre

universais. São universais porque são direitos de todos ou porque são reconhecidos como direitos por todos. Por exemplo, o chamado direito das minorias: os direitos sexuais, os direitos de gênero, os direitos étnicos, etc são chamados de direitos das minorias, mas são direitos universais, pois são reconhecidos universalmente como direitos. Para Chauí (2012) a universalidade dos direitos pode significar os mesmos direitos para todos, assim como pode significar o reconhecimento universal de um direito de um setor social.

Justamente porque opera com o conflito e com a criação de direitos, a democracia não se confina há um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria, isto é, o Estado, mas determina a forma das relações sociais e de todas as instituições, ou seja, ela é um único regime político que é também a forma social da existência coletiva, uma vez que, a democracia institui a sociedade democrática. Uma sociedade e, não um simples regime de governo, é democrática quando além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo muito mais profundo que é a condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos, de tal maneira, que a atividade democrática social realiza-se como um poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes.

A autora esclarece que essa dimensão criadora da democracia se torna visível quando são considerados os três grandes direitos que a definiram desde a sua origem grega: a igualdade, a liberdade e a participação nas decisões. A igualdade declara que perante as leis e os costumes da sociedade política todos os cidadãos possuem os mesmos direitos e devem ser tratados da mesma maneira, ora a evidência histórica ensina que a mera declaração do direito à igualdade não faz existirem os iguais. A importância, o sentido da declaração da igualdade encontra-se no fato de que ela abriu o campo para a criação da igualdade por meio das exigências, das lutas e das demandas dos sujeitos sociais. E, por sua vez, a liberdade declara que todo cidadão tem o direito de expor em público seus interesses e suas opiniões, vê-los debatidos pelos demais e aprovados ou rejeitados pela maioria, que deve acatar a decisão tomada publicamente. A simples declaração do direito à liberdade não a institui concretamente, no entanto, a declaração abre o campo histórico para a criação desse direito pela prática social e política.

[...] a modernidade agiu de maneira a ampliar a ideia de liberdade, além de significar liberdade de pensamento e de expressão, também passou significar a liberdade de independência para escolher o ofício, o local da moradia, o tipo de educação, o cônjuge, etc. (CHAUI, 2012, p. 03).

Na Revolução Francesa as lutas políticas acrescentaram um novo sentido aos anteriores quando se determinou que todo e qualquer indivíduo é inocente até provar o contrário, que a prova deve ser estabelecida perante um tribunal e que a liberação ou punição devem ser dadas segundo a lei. No correr do século XIX e XX os movimentos socialistas acrescentaram à liberdade o direito de lutar contra todas as formas de opressão, censura, tortura e todas as formas de exploração e dominação social, econômica, cultural e política. O mesmo se passou com o direito a participação ao poder, que declara que todos os cidadãos têm o direito de participar das decisões, discussões e deliberações públicas votando ou revogando decisões. O significado desse direito só se tornou explícito com as lutas democráticas modernas que evidenciaram que nesse direito é afirmado que, do ponto de vista político, todos os cidadãos são competentes para opinar, decidir escolher, porque a política não é uma questão técnica, não é uma questão de eficácia administrativa e militar, nem é uma questão científica, isto é, de conhecimentos especializados sobre a administração e a guerra. A política é ação coletiva, é decisão coletiva quanto aos interesses e direitos da própria sociedade.

A partir, desse ponto de vista, a concepção de uma democracia real e não de uma democracia formal vai contra a concepção liberal. A concepção liberal é aquela que afirma que se trata do governo de poucos para muitos e que esse governo deve ser realizado por uma equipe de técnicos competentes e que transforma a política em uma questão técnica e como é uma questão de competência, se torna excludente. Isso é a negação do princípio democrático, que afirma que do ponto de vista político todos os cidadãos são igualmente competentes e que a política não é uma questão técnica, não é uma questão de eficácia. A política é uma gestão pública daquilo que é publicamente constituído com demanda, luta, conflito e reivindicação de direitos.

Nestas considerações de Chauí a respeito da democracia é possível identificar a realidade como explicitada por Marx como um movimento de contradições que produzem e reproduzem o modo de vida dos homens e a ideologia como o sistema ordenado de ideias. As ideias podem parecer estar em contradição com as relações sociais existentes, porém a contradição não se estabelece entre as ideias e o mundo, é o mundo social que é contraditório. Vale destacar a consideração apresentada pela autora:

Uma ideologia não nasce do nada nem repousa no vazio, mas exprime, de maneira invertida, dissimulada e imaginária, a práxis social e histórica concretas. Isso se aplica à ideologia democrática. Na prática democrática e nas ideias democráticas há uma profundidade e uma verdade muito maiores e superiores ao que a ideologia democrática percebe e deixa perceber. (CHAUÍ, 2000, p. 557).

No Capitalismo contemporâneo a técnica e a ciência se tornaram forças produtivas e, portanto, tudo o que envolve o conhecimento científico, o conhecimento técnico e a capacidade técnica, todo o campo da pesquisa e dos serviços são agora a classe trabalhadora. Os intelectuais são a força produtiva, portanto pertencem a classe trabalhadora. Segundo Chauí foi a classe trabalhadora que cresceu no Brasil. Ela considera que, atualmente, a divisão social das classes se dá entre os dirigentes e os executantes, por meio da ideologia da competência técnico científica³⁰, isto é, a afirmação de que quem possui conhecimentos está naturalmente dotado do poder de mando e de direção; iniciada na esfera da produção econômica a ideologia da competência propagou-se pela sociedade inteira que vê assim a divisão social das classes ser sobredeterminada pela divisão entre os competentes que supostamente sabem, os incompetentes que nada sabem e apenas executam ordens, fortalecida pelos meios de comunicação em massa que a estimulam diariamente, a ideologia da competência invadiu a política e essa passou a ser considerada uma atividade reservada para técnicos ou administradores políticos supostamente competentes e deixou de ser uma ação coletiva de todos os cidadãos.

Nesse contexto, não só o direito à representação política, mas também o direito de ser representante diminui porque se restringe aos competentes, aos quais evidentemente pertencem à classe econômica dominante que assim dirige a política, conforme seus interesses e não de acordo com a universalidade dos direitos. Não se pode minimizar o obstáculo que o Capitalismo impõe ao direito a participação política por meio do monopólio da comunicação nos meios de comunicação em massa que inviabilizam um direito sagrado da democracia que

³⁰ A autora discute as questões da ideologia à luz do ensaio de Claude Lefort, filósofo francês. Para ele, a partir dos anos 30, ocorreram mudanças no processo social do trabalho, organizado no padrão do "fordismo", em que a empresa controla o processo de produção em que a mercadoria é feita em série e de forma padronizada. Traça o perfil da ideologia burguesa e da contemporânea, como a "ideologia invisível". Discute o papel das ciências no passado e no presente. Para ele, a tecnologia não é uma ciência aplicada, mas instrumentos de precisão que interferem no conteúdo das ciências. Reunindo tudo isso, como uma mistura de ideologias, vamos obter a divisão entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber. Assim surgiu a ideologia da competência que afirma que a divisão social se dá entre os que têm competência (saber) e os que não têm competência. O discurso da competência é o discurso do especialista, que nos ensina a lidar com o mundo. Desse modo, para Chauí, a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações, de normas ou regras de dominação, que determinam os caminhos e os modos de como o homem deve agir. (CHAUÍ, 2003).

é o direito a informação, ou seja, não apenas o direito de receber informação, mas também o direito de produzir informação e fazer a informação circular.

Na medida em que as mídias são empresas capitalistas, elas produzem informações de acordo com os interesses privados dos seus proprietários e das alianças econômicas e políticas desses grupos detentores de poder econômico e político, criando assim obstáculos ao direito a verdadeira participação política.

[...] ideologia, fortalecida pelos meios de comunicação de massa que a estimula diariamente, invadiu a política, que passou a ser considerada uma atividade reservada para administradores políticos competentes, não uma ação coletiva de todos os cidadãos. Não só o direito à representação política (ser representante) diminui porque se restringe aos competentes, como ainda a ideologia da competência oculta e dissimula que para ser competente é preciso ter recursos econômicos para estudar e adquirir conhecimentos. Os competentes pertencem à classe economicamente dominante, que dirige a política segundo seus interesses, não de acordo com a universalidade dos direitos. (CHAUÍ, 2000, p. 563).

O nosso quadro sobre o que é uma democracia real não deve ser um quadro abstrato. Devemos levar em conta quais são as dificuldades que o Capitalismo impõe a uma democracia real: dificuldades econômicas, dificuldades ideológicas e dificuldades políticas, assim como, os obstáculos que são colocados às formas tomadas pelos três grandes direitos universais: a igualdade, a liberdade e a participação.

E Chauí continua seu debate acerca das ideologias e da democracia apresentando as dificuldades postas pelo Capitalismo, específicas da sociedade brasileira, para a instituição de uma sociedade democrática que, para compreender as ideologias na atualidade, é preciso compreender a noção de mito, pois ela é o suporte que dá sustentação às ideologias.

Ela destaca o mito da não violência brasileira: há no Brasil um mito poderoso, o da não violência brasileira, isto é, a imagem de um povo generoso, alegre, sensual, solidário, que desconhece o racismo, o machismo, o sexismo, que respeita as diferenças étnicas, religiosas e políticas, não discrimina as pessoas por suas escolhas sexuais, não discrimina as pessoas por sua posição de classe. Para ela a palavra tem três sentidos: a) como indica a palavra grega “mitos”, o mito é uma narrativa da origem que é reiterada em inúmeras narrativas derivadas que repetem a matriz da primeira narrativa, a qual, entretanto, já é de uma outra narrativa cuja origem se perdeu, ou seja, o mito é a narrativa da origem sem que haja uma narrativa originária; b) o mito opera com antinomias, tensões e contradições que não

podem ser resolvidas sem uma profunda transformação da sociedade em seu todo e por isso transferidas para uma solução simbólica e imaginária que torna suportável e justificável a realidade, ou seja, o mito nega a realidade e ao mesmo tempo a justifica; c) o mito cristaliza-se em crenças que são interiorizadas num grau tal que não são percebidas como crenças, mas são tidas como uma explicação da realidade, mais do que isso são tidas como sendo a própria realidade. Como consequência o mito resulta em ações sociais e produz outras ações sociais que o confirmam, ou seja, um mito produz valores, ideias, comportamentos, práticas que o reiteram pela ação dos membros da sociedade, assim, o mito não é apenas uma forma de pensamento, uma crença, o mito é uma forma de ação, é uma prática.

Mediante o exposto, a prática do mito tem uma função apaziguadora e repetidora. A função do mito é assegurar para a sociedade a sua autoconservação sob as transformações históricas, isto é, um mito é um suporte para as ideologias, ele fabrica as ideologias para que ele possa permanecer imutável enquanto as ideologias explicam as mudanças sem alterar a narrativa mítica. O mito fabrica as ideologias para simultaneamente enfrentar as mudanças históricas e negá-las, porque cada forma ideológica está encarregada de manter a matriz mítica inicial, ou seja, uma ideologia é uma expressão temporal de um mito fundador que narra para a sociedade a essência dela. Ela explica que o mito é tomado no sentido antropológico de situação imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no plano simbólico e muito menos no plano real. É um mito fundador porque ele impõe um vínculo interno do passado como origem, um bom passado que não cessa nunca e que não permite o trabalho da história. E no sentido da aceção psicanalítica, isto é, como impulso a repetição por impossibilidade de simbolização e por um bloqueio para ter um acesso ao real. O mito é, portanto, a fabricação imaginária da solução de conflitos insuportáveis, de contradições insuportáveis e um processo pelo qual ele bloqueia a chegada à realidade, ele encobre a realidade.

O mito da não violência é um dos elementos do mito fundador do Brasil. Ele não é a totalidade do mito fundador do Brasil, há outros elementos no mito fundador, mas o mito da não violência é uma constituinte importante da mitologia brasileira. O grande mito que sustenta a imaginação social brasileira é o da não violência, ou seja, a imagem de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas, sociais, sexuais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e, evidentemente, destinado a um grande futuro.

O mito da não violência brasileira pode persistir sob o impacto da violência real, cotidiana, conhecida de todos e que nos últimos tempos é ampliada pela sua divulgação e difusão pelos meios de comunicação em massa. É justamente no modo de interpretação da violência que o mito da não violência encontra todos os meios para se conservar. O mito da não violência permanece porque graças a ele se admite a existência factual da violência e ao mesmo tempo se podem fabricar explicações para denegá-la no instante mesmo em que ela é admitida. Como explicar que a exibição contínua pelos meios de comunicação em massa da violência no país possa deixar intocado o mito da não violência? Para responder é necessário examinar quais são os mecanismos ideológicos que permitem a conservação da mitologia da não violência.

A autora apresenta os diferentes mecanismos ideológicos que dão suporte ao mito da não violência no Brasil. Mecanismo da exclusão: afirma-se que a nação brasileira é não violenta e que se houver violência ela é praticada por gente que não faz parte da nação, mesmo que tenha nascido no Brasil e viva no Brasil. O mecanismo da exclusão produz a diferença entre um nós brasileiros não violentos e eles não brasileiros violentos, eles não fazem parte do nós. Mecanismo da distinção: distingue-se o essencial e o acidental, isto é, por essência os brasileiros não são violentos, portanto, a violência é acidental, ela é um acontecimento efêmero, passageiro, ou como dizem os meios de comunicação, uma epidemia, um surto localizado na superfície de um tempo definido, de um espaço definido, superável e que deixa intacta a nossa essência não violenta. Mecanismo jurídico: a violência fica circunscrita ao campo da delinquência e da criminalidade. O crime que é definido como ataque à propriedade privada: furto, roubo, latrocínio, roubo seguido de assassinato. Esse mecanismo jurídico permite por um lado determinar quem são os agentes violentos, de um modo geral, são os pobres e legitimar a ação violenta da polícia contra a população pobre, contra os negros, as crianças de rua, os favelados, etc. A ação policial pode ser considerada, às vezes, violenta e recebe o nome de chacina ou massacre quando de uma só vez e sem motivo claro o número de assassinatos é muito elevado, no restante das vezes o assassinato policial é considerado normal e natural, destinado a proteger o nós contra o eles. A violência fica, portanto, circunscrita à região da criminalidade e da delinquência. Mecanismo sociológico: atribui-se a epidemia de violência ao momento definido do tempo, aquele no qual se realiza uma transição para um momento de mais modernidade, assim a violência ocorre com as populações que migraram do campo para a cidade, que migraram das regiões mais pobres

para as mais ricas, ou que migraram dos bairros e das periferias mais miseráveis para aquelas que são menos carentes. Essas migrações do campo para a cidade, das diferentes regiões do país, da periferia miserável para a periferia pobre, esse conjunto de migrações é sociologicamente explicado como causador de um fenômeno temporário de anomia, isto é, de perda das formas antigas de sociabilidade, de normas e valores antigos que foram perdidos e os novos valores e as novas formas de sociabilidade ainda não foram adquiridos. Assim trata-se de uma massa de população que se distanciou de seus antigos valores e normas de conduta, de comportamento, de crenças, de práticas, etc e ainda não se adaptou às novas normas e regras de conduta, de prática, de comportamento desse lugar para onde foram. Anomia, então, é esse momento no qual regras e valores anteriores perderam o significado e novos ainda não foram adquiridos. É nesse instante em que há a violência. Mecanismo da inversão do real: produção de máscaras que permitem dissimular comportamentos, ideias e valores violentos como se fossem não violentos. Por exemplo: o machismo é colocado como proteção natural à natural fragilidade feminina, proteção que inclui a ideia de que as mulheres precisam ser protegidas delas próprias, pois como todos sabem o estupro é um ato feminino de provocação e sedução. O paternalismo branco é visto como proteção para auxiliar a natural inferioridade dos negros e dos índios que, aliás, todos sabem, os primeiros são safados e os segundos são preguiçosos. A repressão contra os homossexuais é considerada proteção natural aos valores sagrados da família e agora, também, a proteção à saúde e a vida de todo gênero humano ameaçado pela AIDS trazida por esses degenerados. A destruição do meio ambiente é orgulhosamente vista como sinal de progresso da civilização.

Assim, a violência não é percebida onde ela se origina, onde ela se define como violência propriamente dita. A violência é toda prática, toda ação, toda ideia que reduz um sujeito humano à condição de objeto ou de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social, política e cultural. A sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas por ela são violentas, porque ela está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira. Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições públicas, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não se percebe como estruturalmente violenta e, por isso, a violência aparece como um fato esporádico, de superfície que pode ser

facilmente superado. A mitologia da não violência e os quatro procedimentos ideológicos fazem com que a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras não possa ser percebida.

Diante de todo o exposto é importante registrar e constatar que Marilena Chauí desvela ideologias e oferece exemplos concretos de ideologias, quando apresenta a ideologia democrática no cenário atual do Brasil, quando trata da ideologia da competência técnico-científica e quando aponta o mito como suporte para as ideologias. E no próximo item buscou-se a reflexão da relação entre ideologia, educação e emancipação, considerando que a educação é influenciada pelo contexto social, assim como pode influenciá-lo para a transformação e não para a mera reprodução.

3. A relação entre ideologia, emancipação e educação

Mediante todo o exposto sobre o conceito de ideologia é importante refletir sobre a relação entre ideologia, emancipação e educação, pois as escolas estão inseridas em determinadas sociedades, contextos e realidades, as escolas são compostas pelos indivíduos que interagem e reproduzem as ideologias de cada contexto social. Nesse sentido, intencionalmente ou não, as escolas são mecanismos de difusão das ideologias. E na perspectiva da educação emancipatória, é imprescindível a discussão a respeito de ideologia e educação e sua força de condicionamento e de reprodução de ideias dominantes que acabam sendo legitimadas pelas escolas. A escola enquanto instituição social pode reproduzir as ideologias, ou pode trabalhar no sentido da reflexão que possibilite a ação transformadora e esse é o sentido de uma educação comprometida com a emancipação.

Para Freire ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. E o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos faros, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (FREIRE, 1986, p. 47).

É por meio da educação que se transmitem os conhecimentos e os valores necessários para a reprodução social de trabalho na sociedade capitalista, que são inculcados nos sujeitos os valores dominantes numa sociedade e as ideias que compõem a ideologia

dominante. É por meio da educação que os sujeitos internalizam os valores dominantes e que no Capitalismo se formam os sujeitos subordinados passivamente ao mercado.

Nesse sentido, é preciso pensar a relação que se estabelece entre escola e sociedade por meio das relações de subordinação e de dominação existentes em nossa sociedade, mas isso foca em somente uma das partes de uma ampla dialética. É preciso focar também nas resistências e na vida cotidiana das pessoas, da luta das pessoas na vida diária. Isso provoca duas questões principais: como entender o poder em toda sua complexidade, uma vez que a educação é uma relação de poder. O conhecimento de alguns grupos é declarado oficialmente e o conhecimento de outros grupos é declarado apenas como popular ou como não importante.

As políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a política de outros grupos nunca é, na verdade, nem comentada; alguns grupos recebem respeito quando possuem dinheiro e poder. Quem tem poder? Como esse poder é usado? Essa é uma questão de entendimento. Não apenas entender como o poder funciona na sociedade, mas também, como são interrompidos os seus efeitos. É preciso compreender quem tem poder dentro do estado, entender a política cultural e entender como esses vários aspectos interagem uns com os outros. Todos têm voz. Os oprimidos sempre falam, mas os grupos que detêm o poder não ouvem. É preciso estudar como os grupos que têm poder procedem para fazer com que apenas a sua voz seja ouvida. Por exemplo, quem controla a mídia? A realidade é, parcialmente, formada pelos discursos que circulam na sociedade. Como os grupos detentores de poder controlam esse discurso o tornam oficial? É preciso estudar e compreender esses mecanismos para atuar sobre eles.

Conforme Giroux e Simon (2001), as escolas são compreendidas como instituições sociais responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade humana, para que os homens possam intervir em sua própria formação, visualizando a possibilidade de transformar suas condições de vida e da sociedade onde vivem.

Historicamente, as instituições escolares vivem a tensão entre a legitimação da dominação e a busca de sua superação. Essa tensão é o indicador da possibilidade de construir práticas curriculares com perspectivas emancipatórias. A emancipação pode ser compreendida como um processo histórico e ideológico em que os homens alcançam, cada vez mais, níveis independentes de tutelas política, econômica e cultural. Adorno (2012) faz essa afirmação ao

explicar que emancipar significa ter decisões conscientes e independentes, por intermédio de uma consciência verdadeira, no interior de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Para Adorno o que passou a reger a sociedade foi a lei de mercado e todos os homens ficaram submetidos a essa lei, momento em que nasce a Indústria Cultural que, para ele, se torna um meio eficaz de manipular os homens e inseri-los com naturalidade no sistema capitalista em que tudo se rege pelo consumo e pelo lucro. O lazer passa a ser um grande comércio e os bens culturais passam a ser explorados pela Indústria Cultural.

O homem, para Adorno, nesse contexto, é um mero objeto, pois, na lógica capitalista, o homem passa a ser um instrumento de trabalho e de consumo. Os valores humanos dão lugar para os valores econômicos. Ele analisa, também, o homem a partir do desenvolvimento da civilização, momento em que o homem se separa da natureza para dominá-la. Para o desenvolvimento da civilização e das riquezas que ela foi capaz de gerar, o homem precisou contribuir com o seu trabalho e para isso ocorrer precisava controlar a sua própria natureza, os seus impulsos e o seu comportamento para que cada vez mais pudesse trabalhar. Nesse sentido, aquilo que o homem tem em sua natureza, mesmo que mediado pela cultura, pela linguagem, pelo corpo, pelas expressões e pelos sentimentos, precisa ser dominado.

Cada ser humano para ingressar na civilização precisou reprimir uma parte considerável de seus impulsos, sonhos, fantasias e muito daquilo que lhe traria prazeres imediatos. Freitas (2003) considera que isso carrega consigo um mal estar, uma dívida que foi excessivamente paga pelos homens. O sacrifício celebrado em nome do sujeito e da civilização pela renúncia representa uma perda maior do que os ganhos auferidos. A história da civilização é a história do sacrifício e da renúncia. (ADORNO, 2012).

Vilela (2007) apresenta que o vocábulo “emancipação”, em português, não revela o sentido pleno empregado por Adorno. A palavra em alemão imprime mais significado e revela com mais propriedade o seu pensamento. Emancipação, em alemão, “*muendigkeit*” significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo, mas para essa condição o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo.

O processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Esse processo social tornou o homem tutelado, no sentido tomado, também, por outra

palavra alemã e, que segundo Vilela (2007), “müdel” significa o sujeito que precisa de tutela, é o indivíduo sem a capacidade da autonomia, que precisa de alguém para conduzi-lo.

O homem emancipado e autônomo é capaz de se servir de seu próprio esclarecimento e superar seu estado de tutela. Assim, os sujeitos devem ser capazes de pensar, de falar e de agir por si próprios, devem ser capazes de superar o conformismo e a indiferença para fazer diferente dos outros.

Adorno (2012) analisa a educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação e tem como preocupação fundamental a questão da barbárie. Identifica a barbárie com o nazismo, pois esse seria um caso de manifestação da barbárie. Durante o nazismo, a violência física se tornou algo banal e as pessoas passaram a se identificar com ela, mesmo que estivesse desvinculada de objetivos racionais.

O papel da educação para ele é impedir a volta da barbárie, isto é, o retorno do totalitarismo, do nazismo. Este retorno é uma possibilidade existente e é justamente por pensar assim que a preocupação de Adorno se centra na questão da barbárie. As condições histórico-sociais que engendram o nazismo ainda existem e por isso é preciso impedir o seu ressurgimento. Se a possibilidade de retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante de prevenir e impedir tal retorno.

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continua existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”. (ADORNO, 2012, p. 1999).

Para isso a educação para a emancipação pressupõe um conceito de inteligência mais amplo do que o saber formal e científico. Ela pressupõe uma inteligência concreta que entende o pensar e a realidade num processo dialético. A educação deve preparar o ser humano para o confronto com a experiência real e não para a experiência alienada de mundo. O indivíduo estaria alienado e não saberia mais se orientar na realidade concreta, somente na realidade cultural e social que não é produzida por ele. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. (ADORNO, 2012, p. 121).

Para o autor há dois elementos presentes na prática educativa: a adaptação e a resistência, assim a emancipação não corresponde ao indivíduo isolado, mas sim como um ser social e, é também, pressuposto para a democracia. Nesse sentido, a resistência é importante, pois o indivíduo nasce e se adapta ao mundo pela força da ideologia, assim a educação deve

resistir a essa forma de adaptação. A educação para a emancipação precisa compreender a realidade como um processo dialético e a escola deve trabalhar com os sujeitos a experiência para o confronto da realidade e não a experiência alienada.

Diante do exposto é importante retomar a fala de Freire que alerta sobre a força da ideologia. Em “Pedagogia da Autonomia” (1986) o autor destaca que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. A força da ideologia e a sua reprodução nos diferentes contextos de convivência humana, inclusive nas instituições escolares, faz os homens acreditarem que os fatos da realidade que envolvem a vida humana, tais como as condições de vida, a divisão social do trabalho, as desigualdades econômicas, sociais entre outras, são frutos do acaso, do destino, entre outras explicações, que buscam tratar a realidade como algo determinado e que deve ser aceito por todos, sem que haja possibilidade de transformação.

A sociedade é composta por interesses antagônicos, que podem ser explicados por meio da divisão social do trabalho e pela existência de diferentes classes sociais, que possuem diferentes interesses na da estrutura social. Como há interesses diferentes, há também, ideias e valores diferentes que orientam a vida das pessoas. É preciso refletir acerca da origem das ideias e dos valores que permeiam a estrutura social.

A classe social dominante, como detentora de poder, pode contribuir para a construção das ideias que refletem, diretamente, na percepção da realidade das classes sociais menos favorecidas. Isso é possível, porque as classes mais favorecidas e, por isso, dominantes, são detentoras dos meios de produção material, econômica, política, cultural e social.

Como detentoras dos meios de produção influenciam a maneira das pessoas pensarem e compreenderem a realidade, principalmente, com o objetivo da manutenção do poder e da estrutura social vigente. Para as classes sociais dominantes não interessa a conscientização dos indivíduos, pois a conscientização pode contribuir para a transformação das estruturas de poder.

“Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

Nesse contexto, a ideologia assume o sentido de uma educação que apenas reproduz as ideias dominantes para que os indivíduos se conformem com a realidade em que

estão inseridos. A realidade é tratada como estática, as estruturas sociais como imutáveis e cabe a cada indivíduo se conformar com o seu destino e, ainda nessa perspectiva, a realidade é descaracterizada como processo histórico em permanente construção pela intervenção humana.

Mediante o exposto, é importante retomar Chauí (1980) quando ela apresenta que os homens desenvolvem ideias e representações para explicar e compreender a vida, ou seja, a realidade. Essas ideias que buscam explicar o real podem, muitas vezes, ocultar dos homens os instrumentos de dominação e de exploração, ocultando, dessa forma, a realidade e as formas de produção da vida. O ocultamento da realidade, para ela, é compreendido como ideologia.

Os homens precisam desvelar as ideologias que mascaram a realidade, que tratam a realidade como estática e determinada. A realidade é um processo histórico produzido pelos homens e, como processo histórico em permanente construção, sofre as transformações produzidas pelas ações dos homens. A educação para a emancipação pode contribuir para desvelar as ideologias que alienam os homens.

É importante destacar que as ideologias que percorrem a nossa sociedade se tornam ideias dominantes, mascaram a realidade, condicionam os homens e dificultam a reflexão e a percepção de como a realidade se constitui. As ideologias têm o propósito do ajustamento social e dos homens aos interesses dos grupos minoritários que buscam, sempre, a perpetuação da ordem social vigente para a manutenção do poder.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre elas, desvelando-as para se buscar novas formas de compreensão da realidade. Quando os homens aceitam tacitamente as ideologias dominantes, não podem intervir na realidade para transformar a ordem estabelecida. É por meio da reflexão e do desvelamento das ideias dominantes que se pode agir.

A educação como reprodução ideológica não consegue trabalhar com a emancipação dos indivíduos para que construam novas relações políticas, econômicas, culturais e sociais e, para que como sujeitos de direitos possam participar da vida política, buscando a igualdade de oportunidades e a construção de uma ordem social mais justa. Ao contrário, a educação, nesse sentido, contribui para o ajustamento dos homens à ordem vigente, à realidade concreta, para que as pequenas minorias continuem no poder e no domínio das relações políticas, culturais, econômicas e sociais.

A educação na perspectiva da reprodução ideológica contribui para a formação de sujeitos alienados, que carregam consigo uma falsa percepção da realidade. É preciso refletir e perceber os discursos ideológicos que se propagam por meio da mídia, da difusão cultural, dos documentos, dos livros, das leis, etc. Invadem a vida das pessoas com muita naturalidade e tornam-se verdades que manipulam o pensamento das pessoas, condicionando os comportamentos e as suas ações.

Por meio da leitura crítica de livros, documentos, leis, artigos, entre outros documentos que embasam a educação nacional, é possível perceber a difusão das ideologias. Muitos documentos apresentam um falso discurso de liberdade e emancipação dos indivíduos, mas quando realiza-se uma leitura crítica e uma leitura do que está escrito nas “entrelinhas” desses documentos, consegue-se perceber, em alguns casos, a intenção de incutir nas consciências falsas ideias para a aceitação das coisas como são, da vida como ela é, ou seja, para ajustar os homens à realidade.

Assim, fica estabelecida a relação entre ideologia, educação e emancipação e destaca-se que a educação emancipatória tem como fundamento a ação transformadora da realidade. É nesse sentido que o currículo deve ser um movimento de construção nas instituições escolares que permita a ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Retomando o que foi trabalhado neste capítulo, cabe a problematização: como pode a escola trabalhar para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo com uma educação e um currículo na perspectiva da Teoria Tradicional? Fica explicitada a importância da reflexão sobre a relação entre ideologia, emancipação e educação, sobre a perspectiva elaborada pela Teoria Crítica³¹ e a sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação que não seja mera reprodutora das ideologias dominantes, assim como a importância dos sujeitos envolvidos no processo educativo refletirem acerca de propostas, conceitos e currículos que fazem uso ideológico da perspectiva emancipatória. É importante destacar o diálogo entre o conceito de ideologia, a Teoria Crítica e a educação emancipatória. Essa discussão continua nas páginas que se seguem deste trabalho de pesquisa.

³¹ Todo referencial teórico e os conceitos deste trabalho de pesquisa dialogam entre si, assim a opção de escrita do texto e dos capítulos foi por buscar o diálogo entre os referências e os conceitos estudados, por isso a cada capítulo eles são retomados, estabelecendo-se a relação entre eles.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO

1. Considerações gerais sobre currículo

O currículo tomou forma no início do século XX como um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e a organização do conhecimento escolar e, segundo Apple (2008), o currículo toma forma a partir do controle social. Para ele, na época, a principal preocupação em torno do currículo era o controle social.

A educação em geral e os significados cotidianos do currículo nas escolas, em particular, eram vistos como elementos essenciais para a preservação de privilégios, interesses e conhecimentos sociais existentes, que eram as prerrogativas de uma parcela da população, mantidas às custas de grupos com menos poder. (APPLE, 2008, p. 86).

O currículo na perspectiva deste trabalho será estudado como possibilidade. Possibilidade de emancipação dos sujeitos. Para Silva (1999) um texto, uma definição sobre currículo que se preze, se inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, currículo. É pertinente apresentar essa consideração de Silva para ampliar o campo de estudo e enfatizar que, na perspectiva deste trabalho, o conceito de currículo está para além das grades e da seleção e organização do conhecimento na escola; é compreendido em sentido amplo como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos.

O currículo deve ser um conjunto de práticas culturais que busquem promover a mudança democrática e emancipatória e não um instrumento de reprodução da estrutura social. Nessa perspectiva a prática educativa deve por meio do diálogo entre educandos e educadores, mediados pelo mundo e pela realidade social, promover a conscientização das situações de opressão.

Os interesses capitalistas estruturam o currículo afinado com o mercado de trabalho e definem técnicas e habilidades que atendam as suas necessidades de formação de mão-de-obra especializada. Assim, é fundamental pensar o currículo como parte integrante de um projeto político que possibilite a leitura crítica das ideologias, da cultura e do poder que percorrem as sociedades capitalistas.

Nesse sentido, Apple (2008) considera que há uma relação dialética entre o acesso ao poder e as formas de disponibilizar e afirmar o poder e o controle de alguns grupos

sobre os outros, assim a escola é um agente significativo da reprodução cultural e econômica para a legitimação do poder. Para ele o controle do conhecimento que as escolas preservam e produzem pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social.

A educação não substitui a ação política, mas é indispensável a ela devido ao seu potencial de desenvolvimento da consciência crítica. É preciso reconhecer que os aspectos políticos estão vinculados ao poder e às práticas sociais e, nesse sentido, o currículo pode enfatizar o pedagógico como político e o político como pedagógico. Para Apple (2008) a elaboração do currículo deve oferecer aos alunos a experiência de um processo político e moral que envolve concepções ideológicas, políticas e pessoais.

O currículo deve considerar os conhecimentos que possibilitem aos educandos a leitura crítica do mundo, para que se percebam como seres históricos, inseridos em relações sociais e de poder que são construídas pelos homens. O aspecto político do currículo é fundamental no sentido de significar as experiências de educandos e educadores com as relações de poder, para que analisem suas experiências e se percebam construtores ativos dessas experiências.

O currículo pode possibilitar a reflexão da história, da experiência e da visão do discurso convencional em torno das relações de significado e de poder, possibilitando aos oprimidos reivindicar sua voz e sua história. Pode desvelar o modo pelo qual as ideologias podem produzir uma cultura que favorece o silenciamento de vozes críticas e das possibilidades de construção e reconstrução de novas formas de relações sociais.

As ideias dominantes regulamentam o que deve ser ensinado e avaliado nas escolas, demarcam os modos pelos quais os alunos devem aprender, falar e agir. Um currículo crítico deve trabalhar com a possibilidade de resistência às ideias dominantes, de intervenção dos homens na realidade para a ação social transformadora.

O desenvolvimento de um currículo deve considerar a leitura crítica do mundo, as relações sociais como construção histórica, compreender a vida cotidiana e romper com o preestabelecido, reconhecer a história como possibilidade e como referência para a superação das contradições e das situações de opressão.

Nessa perspectiva, a escola deve ser considerada como um espaço caracterizado pela produção de experiências, pela pluralidade de linguagens, de contestação, de resistência, de lutas conflitantes em que a cultura dominante e a cultura dos grupos

oprimidos entram em conflito. Local em que professores e alunos divergem ao modo de como compreender as diferentes experiências e as práticas escolares e educativas.

Mediante o exposto, o currículo torna-se importante para a compreensão dos interesses políticos e ideológicos que percorrem o ambiente escolar e as formas de conhecimento que educandos e educadores produzem em conjunto, as relações de poder e de conhecimento em relação ao que os professores ensinam e em relação aos significados produzidos pelos alunos em virtude das diferenças culturais e sociais.

É preciso compreender o currículo estruturado como um conjunto de interesses, uma relação de poder que organiza o conhecimento de forma a atender às ideias dominantes e, a partir dessa ótica, é uma política de legitimação da dominação, mas também, é preciso compreender a existência da possibilidade de transformação dessa mesma situação. Assim, o currículo deve ser o instrumento pelo qual educadores e educandos possam problematizar as formas contraditórias de ver o mundo para que possam construir novas visões e que percebam-se como sujeitos ativos do processo histórico.

Os professores precisam compreender como os interesses ideológicos estruturam sua capacidade tanto para ensinar quanto para aprender. É necessário que identifiquem a natureza ideológica dos interesses que reproduzem e legitimam, que reflitam acerca da base teórica e política para que se engajem em um diálogo crítico e que percebam as relações de poder que interferem na escola e, além disso, que percebam o pedagógico como político.

Os alunos precisam conscientizar-se de suas próprias histórias, experiências e quanto a sua realidade mais imediata, mas devem também, conscientizar-se dos códigos da cultura dominante para compreenderem a realidade como uma construção histórica e humana e para perceberem-se como agentes de intervenção e de transformação da realidade. A consciência se desenvolve na prática social de que se participa, é preciso estar em contato com o mundo, refletir sobre as contradições e as tensões que se apresentam na prática social, conscientizar-se delas para nelas intervir.

O currículo crítico e emancipatório deve propiciar o desenvolvimento da consciência social, que permita a educandos e educadores perceberem-se como socialmente condicionados, mas que possam também perceber-se como sujeitos que podem intervir na realidade a fim de superar dos condicionamentos. As instituições educacionais reproduzem a ideologia dominante, assim o currículo deve ser o instrumento pelo qual se faz resistência às

ideias dominantes, possibilitando a relação entre educador e educandos como mediatizada pelo mundo.

A reprodução das ideias dominantes significa a ocultação da realidade e desvendar a realidade é a possibilidade de transformá-la. Esse é o compromisso político dos educadores, mas para tanto é preciso que assumam uma postura política que reconheça que não há neutralidade pedagógica.

O currículo deve permitir aos educadores e educandos a compreensão da realidade. O conhecimento científico deve ser um instrumento que colabora com a apropriação pelos alunos do mundo em que estão inseridos e que possibilita aos alunos transformar suas condições de existência. O conhecimento deve possibilitar a educandos e educadores a compreensão da realidade social não como um fato ocorrido; mas sim como um fato ocorrendo, como um processo de vir a ser.

Se a cultura, a história, a linguagem e a experiência de vida dos alunos forem ignoradas, eles não serão capazes de engajar-se numa reflexão crítica para organizarem descobertas e substituírem a opinião pela compreensão, significação e consciência dos fatos sociais. A voz dos alunos também não pode ser silenciada, pois por meio dela eles dão sentido às experiências no mundo.

Apple (2008) considera que não devemos nos referir à cultura como algo uniforme, mas sim, reivindicar um processo livre de participação, criação de significados e valores.

O apelo atual para que “retomemos” a “uma cultura comum”, na qual todos os alunos recebem valores de determinado grupo – em geral os do grupo dominante –, não diz, em absoluto, respeito a uma cultura comum a todos. Tal abordagem pouco toca a superfície das abordagens envolvidas. Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que uma minoria é e acredita. Ao contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam “culturalmente letrados”, mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recriação de significados e valores. É necessário um processo democrático no qual todas as pessoas – não apenas aquelas que sejam as guardiãs intelectuais da “tradição ocidental” – possam estar envolvidas na deliberação do que é importante. É óbvio que isso requer a remoção de obstáculos materiais muito reais – poder, riqueza e tempo para reflexão desiguais – que se colocam no caminho de tal participação. (APLLE, 2008, p. 27).

O currículo deve ser o instrumento pelo qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências culturais que são desvalorizadas pela cultura dominante para compreendê-las criticamente. Quando o currículo é trabalhado somente com os

conhecimentos da cultura dominante torna-se alienador para os alunos, pois nega a eles a possibilidade da reflexão crítica e da conscientização.

Os sujeitos reproduzem a realidade, as estruturas de poder e as ideias dominantes sem a percepção e a consciência de que estão reproduzindo-a. Os comportamentos e as ideias estão todos tão impregnados em cada um dos homens que não há a percepção com clareza, apenas a repetição. Nesse sentido, a função emancipatória do currículo é refletir criticamente sob os interesses dominantes buscando a consciência dos pressupostos ideológicos que perpassam o próprio currículo.

Apple (2008) aponta que os especialistas do currículo precisam trabalhar com a consciência crítica para que a educação não seja apenas um instrumento da reprodução cultural e econômica, de forma que as instituições escolares respondam menos às exigências hegemônicas, econômicas e culturais e mais às necessidades de todos os indivíduos, grupos e classes que, concretamente, constituem a sociedade.

O currículo como documento deve ser construído democraticamente. O processo de construção deve possibilitar a reflexão crítica, o diálogo, a conscientização dos sujeitos, tornando-os engajados na própria emancipação, além de legitimar a escola como espaço público democrático em que o professor atua com clareza política. Precisa considerar a relação entre ideologia e currículo e a ligação entre as questões econômicas, políticas, sociais, culturais e outros mecanismos de distribuição da cultura popular e da cultura dominante.

A escola enquanto espaço democrático deve estar comprometida com a vida. A realidade é a mediatizadora da relação aluno-professor e esses por meio do diálogo devem problematizar as situações de opressão, as situações limites para a reflexão e a intervenção. Professores e alunos devem ser os sujeitos que dialogam e questionam criticamente a realidade, que buscam o conhecimento para explicar essa realidade e desvendar as ideologias que condicionam.

O conhecimento deve ser o recurso que permite responder aos problemas, de se pensar e fazer um mundo diferente e, aliado à prática, tem o potencial de gerar formas de ação. Nesse sentido, segundo Freire:

[...] a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta. (FREIRE, 2005, p. 123).

O currículo é um instrumento em que se relacionam saber, poder e representação, além de ser permeado de ideologias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos minoritários e detentores de poder. É um instrumento pelo qual a linguagem reproduz o mundo social, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado.

O currículo é também uma forma institucionalizada de transmitir a cultura, além do envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. O currículo promove o encontro entre ideologia e cultura. Esse encontro se dá em meio às relações de poder na sociedade. E, por isso, o currículo é um campo propício para a manutenção das relações de poder ou para as transformações sociais.

O currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento. Ele está permeado pelas relações de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Na perspectiva da emancipação, o currículo considera o ensino uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deve se constituir em uma prática social que possibilite à emancipação do sujeito para a transformação da realidade. O currículo deve desafiar o educando diante dos temas sociais e das situações-limite vividas por eles, assim não prioriza somente os objetivos e conteúdos universais, sua preocupação não está na informação e sim na formação de sujeitos históricos, cujo conhecimento deve possibilitar a reflexão, a apreensão e a prática no processo da conscientização e transformação da realidade.

O currículo é um campo de produção e reprodução do conhecimento, uma esfera da educação que é fundamental para o desenvolvimento e a formação humana. Assim é preciso considerar o currículo a partir das seguintes dimensões: epistemológica, axiológica, política, econômica, ideológica, técnica, ética, estética e histórica.

É vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário a manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o de “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. (APPLE, 1995, p. 39-40).

A educação tem uma função muito mais abrangente do que a mera reprodução de um sistema econômico ou de relações de produção. Nesse sentido, o currículo deve ser o instrumento que possibilita o questionamento das desigualdades sociais, dos conceitos ideológicos, dos significados da vida diária. Assim, educandos e educadores devem assumir uma posição de diálogo e de questionamento da realidade em que estão inseridos para que o currículo seja um instrumento de libertação e emancipação.

2. A perspectiva emancipatória em Paulo Freire e Theodor Adorno

Para Freire, (1959, p.8) “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer [...] e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura”. Com base nesse teórico, considera-se que na perspectiva curricular emancipatória, o conhecimento científico, os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular e a práxis educativa devem estar contextualizados pela cultura e pelas experiências de vida dos educandos e educadores. Assim e em outras palavras, é a realidade em que os sujeitos estão inseridos que faz a mediação entre esses e o conhecimento científico.

Como diz Freire, para se conquistar o conhecimento elaborado é preciso partir do conhecimento de mundo, da experiência feita. É por meio do diálogo que educandos e educadores partindo do senso comum, que todos possuem, podem chegar ao conhecimento científico para que esse seja instrumento de reflexão sobre a realidade e intervenção nas situações contraditórias e opressoras dessa mesma realidade. O conhecimento científico, enquanto objeto de conhecimento, não faz sentido sem estar contextualizado e problematizado social, política, econômica e culturalmente.

Na construção do currículo, é preciso tomar parte os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo educativo, os diferentes “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. É por meio do diálogo entre educador e educando que esses podem expressar suas visões de mundo e sobre a realidade, além de suas necessidades, desejos, sonhos e as diferentes expressões artísticas e culturais para que sejam partes integrantes do currículo.

O sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, à construção do currículo e o sentido desse para a vida e para a produção da existência dão significado ao processo educativo. O currículo como possibilidade de emancipação dos sujeitos é uma construção coletiva em que o objeto de conhecimento é a realidade que precisa ser problematizada para ser transformada. A realidade como objeto de conhecimento é a mediação entre educandos e educadores que, por meio do diálogo e com a ajuda do conhecimento científico, vão melhor compreendê-la, saindo do conhecimento de senso comum para o conhecimento elaborado com propostas de ação.

Paulo Freire faz a denúncia da concepção de educação bancária para anunciar a educação que liberta e que emancipa. Ao falar da educação bancária, Freire se refere à concepção tradicional de educação. Para ele, na educação bancária:

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1984, p. 67).

Nessa concepção, o educando é o sujeito passivo do conhecimento, ou melhor, é um objeto, uma folha em branco que deve ser preenchida pelos conhecimentos do educador que é o sujeito ativo no processo educativo. Dessa forma, fica estabelecida uma relação vertical entre educador e educando. O educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento e o educando o objeto que recebe o conhecimento. Essa concepção de educação está voltada para a manutenção das estruturas vigentes de poder e de opressão e se revela na perspectiva tradicional de educação³².

A partir dessa perspectiva, a escola está a serviço dos propósitos de dominação e na contramão de uma educação emancipatória. Os conhecimentos são desconectados da situação existencial do aluno. O professor, como detentor do saber, deve transmitir os conhecimentos e os alunos devem recebê-los passivamente. Não há diálogo, estimula-se a cultura do silêncio. Só têm voz aqueles que sabem, aos que nada sabem cabe ouvir silenciosamente.

Ao denunciar a educação bancária, Freire anuncia a educação libertadora e, nessa perspectiva, o educador já não é o detentor e transmissor do conhecimento e tampouco,

³² Ver Capítulo I que apresenta considerações sobre a Teoria Tradicional e sobre a Teoria Crítica.

o aluno o objeto que deve receber passivamente o conhecimento. Por meio do diálogo e mediatizados pela realidade, educador e educandos educam-se.

[...] Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1984, p. 79).

Mediante o exposto, é importante considerar que, para Freire, a educação bancária atende aos propósitos de alienação e opressão dos sujeitos humanos. Ela é elaborada pelo grupo social detentor do poder para a dominação e para a manutenção das relações de exploração. Já a educação emancipatória quer problematizar as situações de opressão, de exploração e de desumanização dos sujeitos para a conscientização e a transformação dessas situações, devolvendo aos homens sua humanidade roubada.

A concepção de educação emancipatória busca a humanização de educadores e de educandos por meio do diálogo, da reflexão crítica da realidade e da intervenção transformadora e implica a reflexão-ação-reflexão dos sujeitos envolvidos com o processo educativo e suas relações com o mundo.

Paulo Freire desenvolve seu pensamento em torno do homem, suas relações com o mundo e com os outros homens. Freire propõe a reflexão sobre os homens em sua relação com o mundo, para o desenvolvimento da compreensão da realidade como uma construção humana. Neste sentido, Freire diz que o diálogo é o caminho pelo qual os homens podem refletir sobre a produção de sua própria existência.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado. É encontro de homens que pronunciam o mundo. É um ato de criação. (FREIRE, 1983, p. 93).

Por meio do diálogo é possível investigar a percepção dos homens em relação à realidade, a relação dos homens com as ideias que os condicionam e com a busca pela liberdade. Para Freire, o mundo humano é um mundo de comunicação: “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano” (FREIRE, 2006, p. 65).

O diálogo pressupõe a busca pela liberdade, que não pode ocorrer por meio da imposição das ideias de um sobre o outro, é uma troca que busca problematizar criticamente a

relação do homem com o mundo, promovendo a conscientização dos homens a respeito das ideias que os condicionam.

O diálogo que busca a reflexão crítica da realidade é possibilidade de emancipação dos homens para que sejam sujeitos que intervêm na realidade para a transformação das situações de injustiça. Freire considera que educar para a prática da liberdade e para a emancipação dos homens não é estender o conhecimento para outro para salvar da ignorância, ao contrário:

[...] educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15).

A educação como prática da liberdade deve considerar as relações do homem com o mundo, o conhecimento deve contribuir para problematizar e desvelar a realidade, não pode ser apenas uma transferência que o educador faz aos educandos, pois a liberdade é uma conquista. A educação para a liberdade deve, por meio do diálogo e do conhecimento, problematizar o mundo numa busca de reflexão e ação:

[...] Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido o seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 1983, p. 16).

Os homens ao terem a oportunidade de dialogar, refletir e problematizar sobre as condições da produção de sua existência têm a possibilidade de desenvolver a consciência do mundo e de perceberem as possibilidades de intervenção e ação no mundo, assim o diálogo é condição para a emancipação.

A emancipação é uma categoria presente, também, no pensamento de Theodor Adorno³³ que considera fundamental a construção do indivíduo racional e livre para a possibilidade de uma sociedade democrática. Adorno (2012) defende uma educação

³³ Theodor Adorno foi um filósofo, sociólogo, musicólogo, compositor alemão e teórico crítico da Escola de Frankfurt. Fonte: NOBRE, 2004. A opção por apresentar Adorno neste capítulo, e não em conjunto dos teóricos críticos que foram apresentados no item 1 do Capítulo I que trata da Teoria Crítica e da emancipação, é reafirmar o diálogo que existe entre a Teoria Crítica e o educador brasileiro Paulo Freire, assim como, explicitar o diálogo que existe entre o conceito de emancipação desenvolvido por Adorno e o conceito de emancipação desenvolvido por Freire. E, desta forma, explicita-se também, o que já foi afirmado em outros capítulos, que todos os referenciais e conceitos utilizados neste trabalho de pesquisa dialogam entre si.

fundamentada no uso da razão objetiva, na autonomia e na autolegislação. Para ele, a educação para a emancipação deve ser crítica: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autoreflexão crítica”. (ADORNO, 2012, p. 121).

Segundo Adorno, os homens são heterônomos e a organização social não é pautada na autonomia, isso quer dizer que os indivíduos tornam-se dependentes de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria dos indivíduos, por isso esses são heterônomos. A organização do mundo é heterônoma, se converte em ideologia dominante e “exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2012, p. 143).

Adorno preconiza que:

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo. (ADORNO, 2012, p. 181-182).

Para Adorno, há dois elementos presentes na prática educativa: a adaptação e a resistência. Assim, a emancipação não corresponde ao indivíduo isolado, mas sim ao sujeito como um ser social; ela é, também, pressuposto da democracia. A resistência para Adorno é importante, pois, segundo ele, o indivíduo nasce e adapta-se ao mundo pela força da ideologia, assim a educação deve resistir a essa forma de adaptação.

Nesse sentido, a educação para a emancipação precisa compreender a realidade como um processo dialético e a escola deve trabalhar com os indivíduos a experiência para o confronto da realidade e não a experiência alienada. Adorno defende um conceito de racionalidade e de consciência que supere a compreensão da sociedade cientificamente fragmentada:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 2012, p. 151).

Paulo Freire e Theodor Adorno defendem a educação para a emancipação e cada qual desenvolveu seu pensamento em épocas e contextos distintos. O contexto em que Adorno desenvolveu suas ideias foi o da Alemanha Nazista. Ele identificou esse período como barbárie e preconizava que:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 2012, p. 119).

O cenário de Freire era o brasileiro, no qual vivenciou a pobreza na infância, a Depressão de 1929³⁴ e o Golpe Militar de 1964³⁵, período em que permaneceu exilado. Segundo Freire (1983), todos os homens estão condicionados às ideias que permeiam a realidade social e, por isso mesmo, precisam ter clareza desse condicionamento para a busca da libertação. Os homens são seres da libertação e não do ajustamento. São seres da libertação porque são capazes de refletir e agir. O conhecimento aliado à ação são as ferramentas de que

³⁴ A Grande Depressão, também chamada por vezes de Crise de 1929, foi uma grande depressão econômica que teve início em 1929, e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX. Este período de depressão econômica causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo indicador de atividade econômica, em diversos países no mundo. BRENER, 1998.

³⁵ O Golpe Militar de 1964 marca uma série de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, e que culminaram em um golpe de estado no dia 1 de abril de 1964. Esse golpe pôs fim ao governo do presidente João Goulart, também conhecido como *Jango*, que havia sido de forma democrática, eleito vice-presidente pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Imediatamente após a tomada de poder pelos militares, foi estabelecido o Ato Institucional-1. Com 11 artigos, o mesmo dava ao governo militar o poder de modificar a constituição, anular mandatos legislativos, interromper direitos políticos por 10 anos e demitir, colocar em disponibilidade ou aposentar compulsoriamente qualquer pessoa, além de determinar eleições indiretas para a presidência da República. Durante o regime militar, ocorreu um fortalecimento do poder central, sobretudo do poder Executivo, caracterizando um regime de exceção, pois o Executivo se atribuiu a função de legislar, em detrimento dos outros poderes estabelecidos pela Constituição de 1946. O Alto Comando das Forças Armadas passou a controlar a sucessão presidencial, indicando um candidato militar que era referendado pelo Congresso Nacional. A liberdade de expressão e de organização era quase inexistente. Partidos políticos, sindicatos, agremiações estudantis e outras organizações representativas da sociedade foram suprimidas ou sofreram interferência do governo. Os meios de comunicação e as manifestações artísticas foram reprimidos pela censura. Artísticas e intelectuais foram exilados para fora do Brasil, obrigados a deixar o país e só conseguiram retornar com a Lei da Anistia promulgada em 1979, como foi o caso de Paulo Freire. (NAPOLITANO, 2013).

os homens dispõem para a transformação. Mediante o exposto, é importante a reflexão e o desvelamento das ideologias que condicionam os homens com a intenção de tentar promover o ajustamento social.

Freire considera que:

Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo [...] a educação libertadora não pode, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem [...]. A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta [...] de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta [...]. (FREIRE, 1983, p. 50).

Tanto Freire quanto Adorno pensam a educação como possibilidade de emancipação. Para Adorno, a educação é o meio de desbarbarizar os alienados, as consciências coisificadas e, para Freire, a educação pode libertar os oprimidos das ideias dominantes e condicionantes das consciências. Adorno (2012, p. 61) afirma que “uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo” a quem detém o controle sobre ela. Freire (1983) considera que é preciso captar a realidade para conhecê-la e transformá-la, pois a realidade social, objetiva, concreta não existe por acaso, ela é produto da ação dos homens. Estss são os produtores da realidade e transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens. Nesse sentido, uma educação libertadora tem como tarefa, não só de desvelar a realidade, mas de conhecê-la criticamente e, dessa forma, recriar esse conhecimento, para que os indivíduos alcancem a reflexão e o saber da realidade e, na ação comum, se constituam como refazedores permanentes da realidade.

Outra aproximação possível entre Adorno e Freire se faz a partir dos termos conscientização e esclarecimento. Adorno preconiza que:

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, [...] é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. (ADORNO, 2012, p. 22).

Para Freire, a tomada de consciência é uma etapa que antecede a conscientização.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p. 26).

Freire e Adorno acreditavam na educação como possibilidade de emancipação, ambos acreditavam na transformação da sociedade por meio da educação. Acreditavam na educação como forma de provocar no homem ingênuo, oprimido, alienado a reflexão e a ação transformadora.

A educação, a partir da concepção de emancipação, deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos para que esses possam refletir e agir nos processos culturais, políticos e econômicos no contexto da sociedade em que estão inseridos.

A contribuição para o desenvolvimento da consciência crítica está ligada ao desenvolvimento de ações educativas dialógicas, que têm como fundamento a problematização da realidade social, das condições de vida, de trabalho, dos conflitos, das contradições e das tensões a que estão submetidos todos os indivíduos.

A realidade social é permeada por valores e ideias que, muitas vezes, contribuem para falsas percepções sobre o seu processo histórico e permanente de construção pelos homens. As diferentes percepções sobre a realidade, as diferentes ideias que a permeiam e as diferentes interações que fazem os indivíduos podem contribuir para a formação de valores e ideias que propiciam a compreensão da realidade como acabada, determinada e imutável.

Segundo Freire (1983), a realidade é produto da ação do homem e, somente o homem por meio da reflexão e da ação, por meio da práxis pode transformá-la. Para tanto, precisa ter consciência da realidade enquanto processo e construção humana.

A escola, como instituição social e, inserida em determinadas realidades, não pode se fechar ao contexto em que está inserida, sendo mera reprodutora desse contexto, pois quanto mais a escola fica condicionada à realidade, mais ela reproduz a situação social existente. A escola é o lócus privilegiado para estudar e refletir sobre os conflitos e as contradições de nossa sociedade, contribuindo para a compreensão de que eles são frutos de

um processo histórico e em permanente construção, que influenciam as relações na escola e por ela, também, podem ser influenciados, se convertidos em experiências formativas.

Theodor Adorno (2012), ao falar de emancipação, afirma que “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico [...]”. (ADORNO, 2012, p. 67-68).

A educação, na perspectiva da emancipação, deve contribuir para a libertação, em oposição às ideias que visam o condicionamento dos indivíduos, no sentido de promover o ajustamento social para a manutenção das estruturas de poder.

Há em nossa sociedade ideias que fazem com que os homens acreditem que os fatos da realidade que envolvem a vida humana, tais como as condições de vida, a divisão social do trabalho, as desigualdades econômicas, sociais entre outras, são frutos do acaso, do destino; entre outras explicações, que buscam tratar a realidade como algo determinado e que deve ser aceito por todos, sem que haja possibilidade de transformação.

A sociedade é composta por interesses antagônicos, que podem ser explicados por meio da divisão social do trabalho e pela existência de diferentes classes sociais, que possuem diferentes interesses na estrutura social. Como há interesses diferentes, há também, ideias e valores diferentes que orientam a vida das pessoas. É preciso refletir acerca da origem das ideias e dos valores que permeiam a estrutura social.

A classe social dominante, como detentora de poder, pode contribuir para a construção das ideias que refletem, diretamente, na percepção da realidade das classes sociais menos favorecidas. Isto é possível, porque as classes mais favorecidas e, por isso, dominantes, são detentoras dos meios de produção material, econômica, política, cultural e social.

Como detentoras dos meios de produção, influenciam a maneira das pessoas pensarem e compreenderem a realidade, principalmente, com o objetivo da manutenção do poder e da estrutura social vigente. Para as classes sociais dominantes, não interessa a conscientização dos indivíduos, pois a conscientização pode contribuir para a transformação das estruturas de poder.

Segundo Freire (1983) todos os homens estão condicionados às ideias que permeiam a realidade social e, por isso mesmo, precisam ter clareza desse condicionamento para a busca da libertação. Os homens são seres da libertação e não do ajustamento. São seres da libertação porque são capazes de refletir e agir. O conhecimento aliado à ação são as

ferramentas de que os homens dispõem para a transformação. Mediante o exposto, é importante a reflexão e o desvelamento das ideologias que condicionam os homens com a intenção de tentar promover o ajustamento social.

Nesse contexto condicionar, na perspectiva da emancipação, assume o sentido de uma educação que apenas reproduz as ideias dominantes para que os indivíduos se conformem com a realidade em que estão inseridos. Na educação para o condicionamento ou o ajustamento social, a realidade é tratada como estática e as estruturas sociais como imutáveis. Cabe a cada indivíduo, se conformar com o seu destino e, ainda nessa perspectiva, a realidade é descaracterizada como processo histórico em permanente construção pela intervenção humana.

A libertação está diretamente ligada ao conceito de uma educação emancipatória, pois assume o sentido de desvelar as ideias dominantes que permeiam a realidade na qual o homem está inserido, para que, por meio do conhecimento, o indivíduo possa perceber as ideologias que são alienantes, que mascaram a realidade para a manutenção das estruturas de poder. Os homens precisam se libertar das ideologias, mas, para a libertação, precisam do conhecimento, da reflexão e da clareza das ideias dominantes que visam o condicionamento e o ajustamento social.

Para Freire, educar para a prática da liberdade e para a emancipação dos homens não é estender o conhecimento para outro para salvar da ignorância, ao contrário:

[...] educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15).

Educar para a liberdade deve considerar as relações homem-mundo como constitutivas do conhecimento, não com a mera explicação da realidade, pois para Freire a explicação da realidade como algo imutável, a explicação do mundo para a sua aceitação é um instrumento para a adaptação ou o ajustamento do homem. Dessa forma, o conhecimento do mundo não pode ser transferido ou depositado nos educandos, pois a liberdade é uma conquista e não uma doação e, além disso, é uma condição indispensável ao homem como ser inconcluso que está sempre em movimento e busca.

A educação libertadora deve confrontar o mundo como a fonte de conhecimentos e requer curiosidade, busca constante, invenção e reinvenção, a ação transformadora sobre a realidade e:

[...] Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido o seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 1983, p. 16).

Para Freire, a realidade não existe ao acaso, ela é produto da ação dos homens, por isso não se transforma ao acaso e, sim, com a ação dos homens. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem deve propiciar a apropriação e a reinvenção do aprendido para a aplicação em situações concretas da vida; por isso não pode ser uma transferência de conhecimentos e, sim, o ato pelo qual educador e educandos sejam sujeitos, que mediatizados pelo mundo, busquem conhecer, problematizar e transformar.

A busca pelo conhecimento deve acontecer por meio da ação e da reflexão em relação à realidade objetiva e concreta. A problematização da realidade, das relações homem-mundo possibilita a tomada de consciência da realidade para desdobrar-se na ação transformadora das situações concretas de vida. Os sujeitos precisam descobrir-se produtores da realidade e não presos, inseridos ou aderidos à realidade.

Para Freire, é fundamental que a educação emancipatória busque a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, da ciência, das artes, da cultura, da história, das relações dos homens com o mundo que condicionam e que manipulam todos os homens, pois os homens estão sendo no mundo e com o mundo e o estar sendo no mundo envolve a relação permanente dos homens com o mundo e a ação transformadora do mundo.

Mediante o exposto, a educação para emancipação, a educação como prática de liberdade, deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e estimular a participação responsável dos indivíduos nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. A educação como prática da liberdade deve ser um ato de conhecimento, de conscientização e de aproximação crítica da realidade. Freire preconiza que:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá

como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p. 15).

A conscientização permite que os homens desvelem a realidade. É um ato de reflexão para a intervenção. É a unidade dialética entre ação e reflexão, que precisa resultar na práxis transformadora. A conscientização implica que os indivíduos se assumam como sujeitos históricos responsáveis por fazer e refazer o mundo. Como atividade crítica do homem, a conscientização é um processo permanente de reflexão e intervenção na realidade.

A educação como instrumento de conscientização estabelece uma relação dialética com a vida dos homens. A conscientização tem como ponto de partida o homem e o contexto em que está inserido. A educação, nessa perspectiva, problematiza as condições de vida do homem e de produção da realidade em que o homem está inserido.

Não existe problematização e conscientização sem diálogo. É por meio do diálogo que os homens expressam a sua palavra e ao expressá-la, apresentam as suas visões de mundo, as suas percepções sobre a realidade. Freire afirma que o diálogo é o “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1979, p. 42). Dessa forma, o diálogo não pode ser uma imposição de ideias, ou um depósito de ideias no outro e, também, não se trata de um simples intercâmbio de ideias.

Para ele, o diálogo verdadeiro, é aquele comprometido com a reflexão, com a relação homem-mundo, é um compromisso com o pensamento crítico que percebe a realidade como um processo histórico, em transformação pela ação e intervenção do homem.

A conscientização, por meio do diálogo e da problematização do mundo, é um esforço no sentido de desvelar a realidade e as ideologias que condicionam os homens propiciando a ação. Os homens conscientizados devem agir para transformar, para modificar suas condições de vida. Nesse sentido, cabe a reflexão de Freire, quando diz que:

[...] somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele. (FREIRE, 1983, p. 25).

Na perspectiva da educação emancipatória, para a problematização e para a conscientização, a educação só tem sentido se for uma educação que se realiza com o homem e não para o homem. Para Freire a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela

tampouco a sociedade muda. É nesse sentido, que ele afirma que a educação é um ato político, toda a ação educativa tem uma intencionalidade e, que na educação deve ser a de oferecer os subsídios para o pensamento crítico sobre a realidade, para a libertação dos homens. Por isso, ela deve promover a reflexão para a superação da consciência ingênua, para o diálogo e para a emancipação do homem, para que ele possa agir e intervir na realidade para superar a situação de dominação e de opressão.

A visão de liberdade, para Freire, atribui o sentido de que o conhecimento é uma forma de reinventar, recriar, reescrever e ler o mundo para transformá-lo. E a transformação do mundo deve ser para a humanização e para a emancipação do homem, assim o conhecimento é imprescindível à produção da nossa existência, para entender, averiguar, interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo. Nesse sentido, o conhecimento exige:

[...] uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer. (FREIRE, 1983, p. 16).

É preciso passar da consciência ingênua para a elaboração de uma crítica fundamentada e comprometida. Pensar crítico para Freire é considerar a transformação do mundo e das relações de poder para confirmar processos de emancipação e humanização do ser.

Para Freire, há ideias que condicionam os homens para o ajustamento social, que insistem em convencê-los de que nada se pode fazer diante da realidade social e, nessa perspectiva, só há uma saída para a educação: contribuir para a adaptação dos indivíduos, para a sobrevivência, já que se trata de uma situação natural, uma fatalidade que não pode ser alterada. E por isso defende a educação para a emancipação, para o desvelamento dessas ideias que, muitas vezes, condicionam os homens ao imobilismo.

Para Freire, o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental, pois criticar significa ser capaz de destacar as diferenças e ser capaz de decidir com fundamento. Nesse sentido, a crítica é a negação, é a recusa da determinação e a busca positiva para fazer de outra forma, de uma maneira melhor, ou de permitir a libertação dos homens de sua incapacidade de perceber o que é real e libertá-los da responsabilidade individual de conformação a um destino social de injustiças e de sofrimentos.

A educação para a emancipação dos indivíduos deve ser engajada com a mudança social, com a busca do esclarecimento do indivíduo sobre sua condição de agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para a ação transformadora.

A educação emancipatória não deve limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas, sim, analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. A educação emancipatória só se confirma na conscientização dos indivíduos que deve propiciar a ação, a práxis transformadora das relações sociais vigentes.

Contudo, dizer como as coisas são, como as coisas funcionam, desvelar a realidade, não é persuadir ou convencer alguém de que a sua consciência sobre a realidade deve ser transformada, pois consciência e conhecimento são uma construção que acontecem por meio do diálogo, da ação e da reflexão vinculados aos contextos concretos da vida dos homens.

É nesse sentido que se faz a educação emancipatória, num esforço constante e permanente para que os homens desenvolvam a percepção crítica sobre si e sobre a realidade e, nesse movimento, percebam-se num mundo de relações, com possibilidades de intervenção para a transformação.

Na concepção de educação emancipatória, a finalidade da ação educativa é a produção e o desenvolvimento de conhecimentos que trabalhem com a consciência e a capacidade dos homens para a superação dos condicionamentos, para a transformação da realidade e que essa seja o ponto de partida, o objeto de estudo do processo educativo. Assim, a educação deve ser um ato dinâmico de conhecimento, de descoberta, de reflexão e de transformação da realidade.

Nessa perspectiva, o contexto concreto de vida dos educandos é o problema que os desafia, é o conteúdo de estudo que implica no trabalho conjunto de pesquisa, de diálogo, de reflexão e de problematização entre educador e educandos. Educador e educandos, nessa concepção, são mediatizados pela realidade que deve ser desvelada e transformada, ou devem ser impulsionados a transformação.

O ato de conhecer na concepção de educação emancipatória é a capacidade de refletir, de aprender, é uma atitude de inquietação diante da vida e da realidade, é a

permanente busca de fazer e refazer o conhecimento, é ação, é movimento para a busca do saber. Nas palavras de Freire, o ato de conhecer envolve o sujeito que procura conhecer e:

[...] o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho [...] um ser que conhece, ainda que este conhecimento se dê em diferentes níveis [...] faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho [...]. Há, portanto, uma sucessão constante do saber [...]. (FREIRE, 1983, p. 30-31).

E que nesse ato de conhecer, educador-educando e educando-educador, mediatizados pela realidade, ambos se desenvolvam numa percepção e postura crítica que resulte num conjunto de saberes em interação, que buscam a explicação para a realidade, mas que, sobretudo, se revelem na transformação da realidade.

Considerando a realidade como processo, o futuro como possibilidade e a história como construção humana, que sejam educadores e educandos os protagonistas das transformações e que o conteúdo educativo, fundamento da educação problematizadora, conscientizadora e emancipatória, seja o conteúdo das suas relações com o mundo e que esse conteúdo, transformado em conhecimento e em saber, vá se ampliando e, também, se transformando.

Vale ressaltar que para Freire:

Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, inteligindo, comunicando o inteligido, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de porque fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela. (FREIRE, 1984, p. 57).

Mediante todas as considerações apresentadas acerca da concepção de educação para emancipação dos indivíduos, defendida por Paulo Freire, como instrumento e ferramenta de que os homens dispõem para a construção de novos conhecimentos e novos saberes para a ação e a intervenção na realidade, é importante considerar que, nessa perspectiva, todo educador precisa buscar a compreensão das relações entre teoria e prática e os pressupostos teóricos e ideológicos de um sistema de ensino, precisa se atentar para as

concepções e as contradições, que podem estar presentes em propostas curriculares e práxis educativas.

Finalmente, é importante considerar que, transpor os limites do pensamento ideológico, desenvolver a análise crítica e fundamentada, comprometida com a transformação da realidade, das relações de poder e com processos de libertação, buscando o engajamento com a mudança social, o esclarecimento dos indivíduos para a o desvelamento da realidade, recusando a determinação em favor da intervenção e da transformação da ordem social é um compromisso e um dever moral que a educação pode assumir.

3. O currículo emancipatório freireano

Toda fundamentação teórica é composta por pressupostos que orientam as proposições em torno do currículo, assim o entendimento do que é currículo pode variar muito de uma concepção teórica para outra.

Ana Maria Saul propõe a seguinte sistematização a respeito da concepção freireana de currículo:

[...] Paulo Freire refere-se a “currículo” como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado. Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. (SAUL, 2010, p. 109).

O currículo, nessa perspectiva, visa romper com a concepção de educação tradicional historicamente construída e marcada pela reprodução social ideológica para assumir concepções e práticas educativas socialmente significativas e comprometidas com a transformação social. Isso implica compreendê-lo como um processo que envolve a participação dos sujeitos na ação educativa.

O currículo organizado por técnicos e/ou especialistas para ser executado no contexto escolar é um currículo descontextualizado, pois não consegue corresponder aos contextos históricos concretos e diversos da vida e da realidade dos sujeitos envolvidos com o processo educativo e, outra consequência, é a reprodução cultural e social, em que o currículo pode constituir-se em instrumento de manipulação e alienação por meio do estabelecimento de conhecimentos, competências, comportamentos e valores que representam

as visões de mundo que contribuem para a manutenção da situação social vigente e das estruturas de poder.

A educação é a possibilidade de intervenção no mundo. Nesse sentido, o currículo deve ser o instrumento que, no espaço escolar, possibilite a leitura crítica de mundo a fim de desvelar a realidade, as construções humanas e históricas de exploração para anunciar a possibilidade de se construir relações sociais humanizadoras. É na realidade concreta de vida que os educadores devem buscar o conteúdo do diálogo a ser desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, 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. (FREIRE, 1983 p. 47-49).

O conteúdo do diálogo é o conteúdo programático do processo educativo e, nessa perspectiva, o currículo é a seleção dos conhecimentos e dos conteúdos que partem de temas identificados na realidade em que estão inseridos os educandos. Os temas e os conhecimentos científicos são selecionados a partir da realidade e do contexto de vida dos envolvidos no processo educativo. Assim, é importante compreender o conceito de tema gerador em Freire:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1984, p. 110).

O esforço deve ser no sentido de propor aos educandos dimensões significativas da sua realidade, assim trabalhar com temas é investigar o pensamento dos educandos em relação à realidade, é investigar sua atuação sobre a realidade. Conforme Freire (1983), os temas existem nos homens e nas suas relações com o mundo, tendo como referência fatos concretos.

Os temas são extraídos da problematização da prática de vida e da visão de mundo dos educandos, assim a realidade concreta de existência do educando faz a mediação entre educandos-educadores e o conhecimento científico trabalha a serviço da compreensão, da conscientização da realidade. A importância não está na transmissão de conteúdos

específicos, mas, sim, no despertar da consciência para a construção de novas formas de perceber e de interagir com a realidade.

O currículo no contexto da educação emancipatória deve considerar como ponto inicial do processo ensino-aprendizagem a realidade concreta e a forma como os educandos explicam a realidade em que estão inseridos. O currículo deve ser construído em diálogo com os envolvidos no processo educativo para que tenham como ponto de partida as contradições sociais para a reflexão e intervenção na realidade, no sentido da transformação das situações de desigualdade e de desumanização.

Para Freire (1983) é preciso conhecer a realidade para no processo de ação-reflexão-ação³⁶ transformá-la. Assim, é preciso tomar consciência da realidade e por meio da conscientização nela agir. A tomada de consciência está no plano das ideias e se dá no momento em que começamos a conhecer a realidade, a compreendê-la como uma construção humana, histórica e com possibilidade de intervenção. A conscientização se dá no plano da ação, no momento em que o homem busca novas formas de estar e de se relacionar no mundo e com o mundo.

Consciência e conscientização são categorias de Freire que apresentam o processo de formação da consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade concreta para a transformação dessa realidade. Esse processo passa pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, pela superação da consciência ingênua para que, por meio da conscientização, os sujeitos construam novas formas de estar no mundo.

Freire (1983) considera que da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica o homem compreende e desvenda a realidade, sendo possível assumir o compromisso com a transformação. O homem transforma a si e transforma o seu meio. A consequência da conscientização é o compromisso dos homens com o mundo, pois criticamente conscientes da realidade de opressão, os homens podem buscar agir para a superação.

³⁶ A práxis (reflexão-ação-reflexão) é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. FREIRE, 1986, p. 40. Na filosofia marxista, a palavra grega práxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da práxis se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta: "Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis" (Marx, Oitava tese sobre Feuerbach). (JAPIASSÍ e MARCONDES, 2001, p. 155).

[...] há níveis distintos da tomada de consciência. Um nível mágico assim como um nível em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade. Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização. Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social (FREIRE, 1983, p. 77).

Conscientização é a relação entre pensar e agir. O homem que se conscientiza é capaz de desvelar a realidade. Pensando, refletindo e descobrindo a realidade, o homem passa a agir sobre ela para a transformação. “A conscientização comporta, pois, um ir além da fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 1979, p. 290).

Mediante o exposto, a educação humanizadora de Freire é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade para denunciar as situações de desumanização e anunciar a humanização. Assim, o diálogo entre os envolvidos no processo educativo é o meio pelo qual a realidade se expressa nas visões de mundo dos sujeitos e pode ser sintetizada em temas; os temas geradores. A realidade faz a mediação entre os sujeitos e o conhecimento científico trabalha no sentido de colaborar para desmitificar as visões de mundo e as compreensões ingênuas sobre a realidade.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1983, p. 70).

A opressão se manifesta nos diferentes contextos e nas diferentes instituições da nossa sociedade. A reflexão sobre a estrutura opressora que se manifesta no âmbito da escola, se manifesta por meio da educação bancária, que demanda a denúncia, pois é uma situação de opressão, para o anúncio de uma nova realidade, não opressora: a educação emancipatória.

Assim o currículo numa perspectiva de emancipação pode contribuir para a leitura crítica da realidade, das situações de opressão nos diferentes contextos sociais, para a tomada de consciência e a construção pelos sujeitos de novas formas de estar no mundo, buscando sempre a superação de toda e qualquer forma de opressão.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve da dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2005, p. 60).

Numa visão de emancipação, o currículo trata da libertação dos homens para a desmitificação da visão da realidade como um fato dado, determinado e sem possibilidade de transformação. Trata da libertação no sentido dos homens se perceberem como produtores da sua própria existência, não se trata apenas da liberdade individual, mas, sim, da construção conjunta pelos homens por libertar-se das situações que desumanizam e que oprimem os seres humanos, sobretudo as situações que negam aos homens o direito de, por meio de sua práxis, desenvolverem o seu potencial humano.

Silva (2007) considera que:

Propostas educacionais fundamentadas em diálogos problematizadores desencadeiam processos analíticos que exigem sucessivas contextualizações da realidade local demandando tanto a construção de totalizações que respondam aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas, quanto o resgate crítico e seletivo de corpus teóricos da ciência que possibilitam o aprofundamento das análises realizadas. (SILVA, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva de educação, o currículo é um movimento, movimento de construção curricular de todos os envolvidos com o processo educativo, considerando os sujeitos como agentes da práxis curricular que devem expressar sua curiosidade ingênua sobre situações significativas para a sua existência. Os envolvidos no processo educativo, em diálogo devem problematizar a realidade e ao expressarem suas visões de mundo que demonstrem contradições e situações-limite, estas deverão ser organizadas em temas que serão o ponto de partida para a organização dos conhecimentos científicos a serem trabalhados. Dessa forma, a realidade faz a mediação entre os envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem e, nesse movimento, devem desenvolver a construção dialógica do conhecimento para que, por meio do processo ensino-aprendizagem, a realidade seja desmitificada e, na perspectiva de Freire (1986) se passe da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e para, além disso, todo esse movimento deve buscar a tomada de consciência

acerca da realidade para o desenvolvimento da conscientização que se transforme em ações que busquem a transformação das situações estudadas e que são situações concretas dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Assim, o movimento de construção curricular busca a superação da educação tradicional por meio da educação crítica e libertadora, organizando uma nova estrutura para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, compreendendo a construção do conhecimento como uma atividade social e histórica sobre os significados da existência dos sujeitos e suas percepções sobre a realidade concreta. A construção dos conhecimentos e o processo ensino-aprendizagem acontecem em torno da compreensão das situações concretas de vida dos envolvidos no processo educativo e devem resultar na práxis transformadora.

Neste capítulo várias categorias freireanas foram trabalhadas para fundamentar a concepção de educação e de currículo, apresenta-se, então, um quadro geral para destacar a importância dessas categorias na perspectiva da educação emancipatória.

Categorias Freireanas	Conceitos Centrais
Representações da Realidade	A realidade é mediadora entre educandos e educadores.
Diálogo	Por meio do diálogo educandos e educadores apresentam suas visões de mundo.
Tema Gerador	As visões de mundo que apresentarem percepções ingênuas e/ou contradições corresponderam aos temas a serem trabalhados.
Conhecimento Científico	O conhecimento científico está a serviço de desvendar as visões de mundo ingênuas para a humanização e a conscientização.
Emancipação	O ser humano é capaz de agir na realidade para transformar as situações desumanas, buscando a libertação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho de pesquisa busca envolver-se com o conhecimento da realidade, não um conhecimento neutro e sim eticamente orientado, pois trata-se de uma pesquisa que busca estudar questões diretamente ligadas aos sujeitos e à educação e que considera que o conhecimento eticamente orientado é o que se concretiza socialmente para contribuir com a redução das situações que causam sofrimento humano.

O que se buscou com a metodologia foi o desenvolvimento de análises e de interpretações, que levam à indagação de um documento institucional, referência para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, em diálogo com teóricos e com a realidade.

A abordagem metodológica qualitativa apresenta dados descritivos e generalizações analíticas e teóricas focalizadas em um documento teórico e na realidade, considerando sua complexidade e o seu contexto histórico.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

A pesquisa qualitativa buscou a compreensão e a interpretação de fenômenos sociais em um determinado contexto histórico e a construção de significados. A fonte dos dados foi a realidade em que estão inseridos os sujeitos. Os dados trabalhados pelo pesquisador foram substancialmente descritivos e o interesse está mais voltado ao processo do que propriamente para os resultados. A análise dos dados foi realizada de forma indutiva e o pesquisador buscou desenvolver compreensões acerca dos significados atribuídos pelos sujeitos.

Segundo André e Ludke [...] “a pesquisa qualitativa [...] é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (ANDRÉ e LUDKE, 2005, p. 18).

A pesquisa qualitativa pode ser explicada, também, por aquilo que não é possível de ser mensurável. A realidade e o sujeito são elementos indissociáveis e não

mensuráveis. Nesse sentido, que buscam-se as análises, as interpretações, as descrições e as produções de sentido e de significados pelos sujeitos, levando-se em consideração a subjetividade.

A pesquisa qualitativa busca o estudo e a análise das formas de se produzir a realidade, a vida em sociedade e a existência humana para construir entendimentos. Assim, pesquisador tem contato direto com os sujeitos e o objeto de estudo.

As ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação; por isso, tendem a recorrer a esse tipo de pesquisa para encontrar informações seguras que suportem a interpretação. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Para Chizzotti, a pesquisa em ciências humanas e sociais segue orientações básicas a partir dos fundamentos e das práticas de pesquisa que podem ser designados por pesquisa quantitativa e qualitativa. O pesquisador que busca a relevância dos objetos materiais, a frequência e constância das ocorrências precisa recorrer aos recursos mensuráveis, ou seja, a pesquisa quantitativa. Quando o pesquisador compreende a realidade como uma construção humana, de significados, de interações humanas e sociais, precisará encontrar os fundamentos necessários para a análise e a interpretação dos significados que são produzidos pelos sujeitos e esses fundamentos são encontrados na pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa que utiliza-se ou não de dados quantitativos “pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

O trabalho de pesquisa se propôs a analisar e desvelar as ideologias na perspectiva da educação para a emancipação em um documento oficial da rede municipal de ensino de Sorocaba. O documento em análise foi a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012). Para buscar as respostas ao problema da pesquisa, foi realizada a análise documental da Matriz Curricular e a análise das contribuições do Marco Referencial (2011), no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória. E, considerando a abordagem qualitativa e a proposta desta pesquisa, é importante destacar que a análise documental é o método mais indicado.

Para André e Ludke, a análise documental permite identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses:

São considerados documentos os materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, tais como, leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, jornais, revistas, livros, arquivos, entre outros. Por meio da análise documental é possível desvelar o conteúdo e as intenções contidas em um documento. (ANDRÉ e LUDKE, 2005, p. 38).

A análise documental da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba buscou estudar, analisar e desvelar ideologias que envolvem a perspectiva de educação para a emancipação. Para Richardson (2012), a análise documental possibilita o estudo de um ou de mais documentos e para ele os documentos constituem todos os tipos de registros escritos que podem ser usados como fonte de informação para a construção de compreensões e significados a respeito da produção e reprodução social.

Nesse sentido, o método de pesquisa está diretamente relacionado à metodologia e, conforme Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa combina os mais variados métodos de pesquisa, formas textuais, recursos linguísticos e estilísticos e um universo de possibilidades para a apresentação dos resultados da pesquisa.

A estratégia de análise deste trabalho de pesquisa buscará a construção de interpretações, explicações, unidades de sentido do documento e a construção de novos significados e reflexões, pois a Matriz Curricular é um documento, que ainda não recebeu nenhum tratamento analítico acadêmico e está presente nas escolas municipais de Sorocaba para orientar o trabalho pedagógico.

E nesse sentido, a análise pode contribuir para uma melhor visão do documento e para uma melhor compreensão de texto e contexto e, nas palavras de Gil (2002, p. 47), “algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema”.

O desenvolvimento da pesquisa é significativo do ponto de vista educacional, pois pode contribuir com o debate do tema em estudo e refletir positivamente no contexto educacional, assim o estudo da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba aponta a pesquisa para uma abordagem crítica que evidenciará limites e possibilidades do documento em estudo.

Mediante o exposto, é importante destacar que a Matriz Curricular apresenta, em seu texto, contribuições de Paulo Freire para expressar a sua intenção de compromisso com uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos para a transformação

social; assim como, o Marco Referencial também expressa, em seu texto, o compromisso com a educação emancipatória na perspectiva de Freire.

Considerando que tanto a Matriz Curricular quanto o Marco Referencial expressam o compromisso com uma educação comprometida com a transformação social e, considerando que a matriz apresenta que o esforço de construção curricular desenvolvido por Sorocaba é demarcado pelos fundamentos teóricos do Marco Referencial, é relevante analisar as contribuições desse documento no sentido de fundamentar a Matriz Curricular na perspectiva da educação emancipatória. O trecho abaixo, extraído da Matriz Curricular, ilustra essa relação entre os dois documentos:

[...] a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba deu início a uma construção participativa do currículo para suas escolas em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse esforço curricular foi demarcado pelos valores e pressupostos teóricos constantes do Marco Referencial da Educação Municipal, este também elaborado com a participação das escolas e seus atores. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, pág. 04).

No Marco Referencial, encontra-se a afirmação de que a educação, em Sorocaba, considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos e, além disso, expressa a concepção de Freire de educação:

Na perspectiva freiriana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de realidades mais justas e igualitárias. Com esta referência, a Rede Municipal de Educação de Sorocaba considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, que sejam capazes de buscar respostas às suas próprias perguntas, soluções para seus próprios problemas, e que entendam as dificuldades de todas as partes do planeta como sendo também suas, vivenciando a dimensão planetária da humanidade e agindo na construção da história. História compreendida pelos sujeitos com possibilidade e não como determinação. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 10).

Com essas considerações em torno dos dois documentos é interessante retomar que este trabalho de pesquisa, com base no fato de que, tanto a Matriz Curricular quanto o Marco Referencial apresentam contribuições de educação e emancipação de Freire, buscou desenvolver a análise documental no sentido de refletir sobre educação e emancipação e sobre a apropriação ideológica que se faz do conceito de emancipação. Para isso, a análise foi organizada em torno das categorias freireanas já estudadas neste trabalho de pesquisa.

As categorias freireanas estudadas neste trabalho foram as mesmas utilizadas para o desenvolvimento da análise documental, é relevante retomá-las, de maneira breve, para

melhor fundamentar a análise documental. A análise foi organizada de acordo com as seguintes categorias e concepções freireanas: concepção de currículo, de diálogo, de conhecimento, da realidade do sujeito e de emancipação.

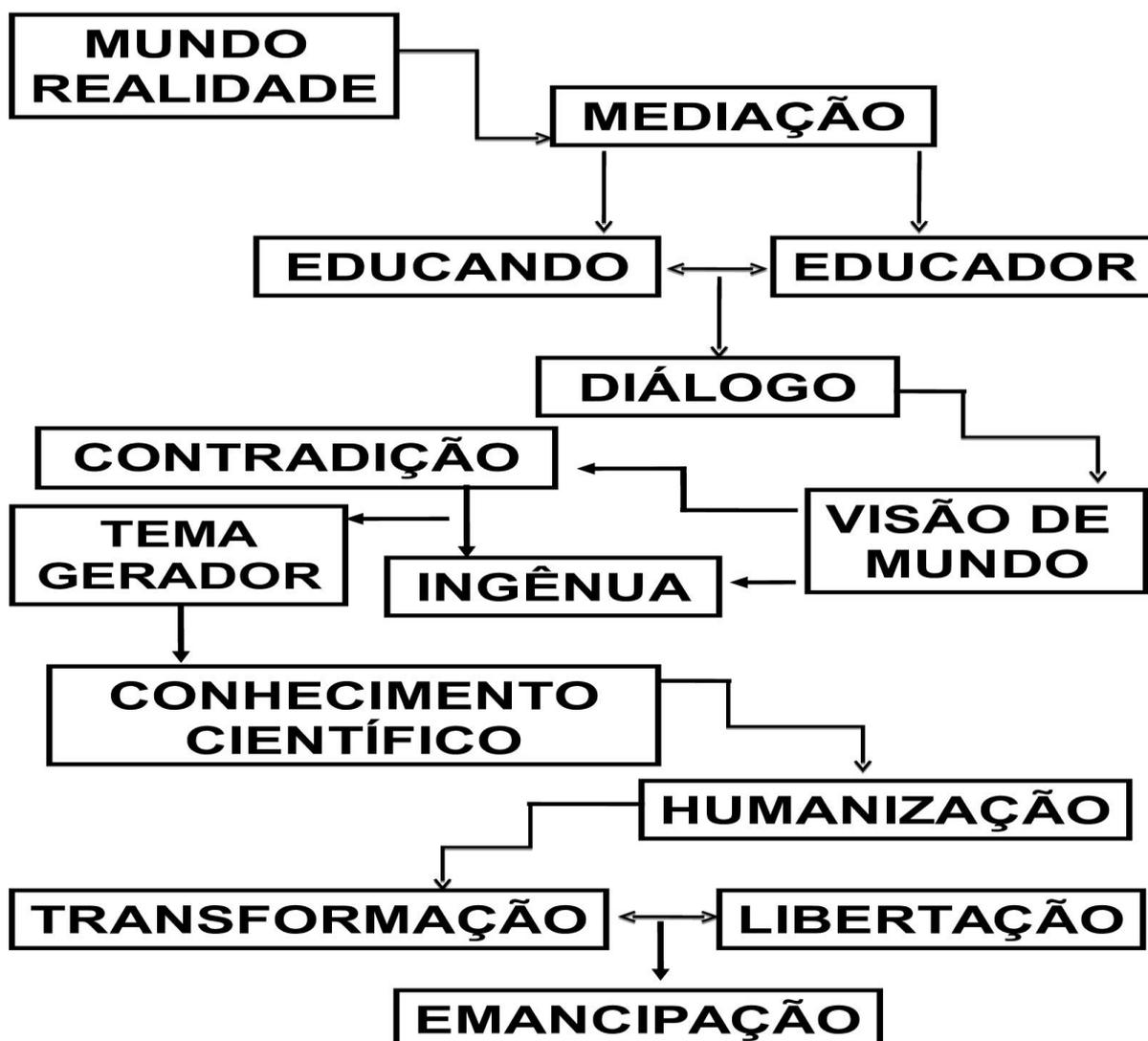
Ao discorrer sobre essas categorias, no intuito de retomá-las de maneira breve neste capítulo, é importante reafirmar que é por meio do diálogo que educandos e educadores apresentam suas visões de mundo. Essas visões, quando apresentam percepções ingênuas e/ou contradições, são os temas a serem trabalhados. Nessa perspectiva, a realidade é mediadora entre educandos e educadores e o conhecimento científico está a serviço de desvendar as visões de mundo ingênuas para a humanização, a conscientização e a emancipação. O ser humano emancipado é capaz de agir na realidade para transformar as situações desumanas, buscando a libertação da opressão e a construção de novas formas de ser e de existir no mundo, formas mais justas e comprometidas com o desenvolvimento humano.

Considerando o exposto em torno da concepção de diálogo, de conhecimento, da realidade do sujeito e de emancipação é importante retomar, também de maneira breve, que o currículo, na perspectiva freireana de educação e verdadeiramente comprometida com a emancipação, é o movimento que envolve todos os sujeitos do processo educativo. É um processo contínuo de construção no qual todos têm o direito à voz, direito a expressar suas visões de mundo sobre situações significativas para a sua existência e, com a ajuda do conhecimento científico podem melhor compreendê-las. É por meio do diálogo que educandos, educadores e todos os sujeitos envolvidos no processo educativo podem expressar suas visões sobre a realidade para problematizá-las e desmitificá-las. Esse movimento não é possível sem o diálogo e sem a compreensão de que a realidade faz a mediação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O currículo, enquanto movimento que envolve todos os sujeitos, é possibilidade de emancipação. É possibilidade de denúncia das situações de desumanização, de tomada de consciência e conscientização dessas situações para o anúncio e a concretização de formas mais humanas de se produzir a existência.

Por meio da figura abaixo, foi organizada uma síntese das categorias freireanas estudadas nesse trabalho de pesquisa, além de, ilustrar o currículo enquanto movimento que envolve todos os sujeitos do processo educativo. A figura buscou demonstrar que o currículo, na perspectiva da educação emancipatória, compreende a realidade como a mediação entre educandos e educadores, que juntos e dialogando expressam suas visões sobre o mundo e essas ao se revelarem em contradições, percepções ingênuas sobre a produção da vida e da

realidade, dor, sofrimento, opressão e desumanização serão os temas de estudo, os temas geradores a serem estudados para que com a ajuda do conhecimento científico possam ser melhores compreendidos e desmitificados.

O conhecimento científico está comprometido com o sofrimento humano e se legitima na reflexão sobre as situações que causam dor e opressão para o desenvolvimento da compreensão da possibilidade de transformação, de libertação dessas situações e para a humanização. O sujeito, comprometido com a superação do sofrimento humano, capaz de agir na realidade em diálogo com outros seres humanos, buscando sua transformação e a humanização: é o sujeito emancipado.



Fonte: arquivo pessoal.

Finalmente, no próximo capítulo foi desenvolvida a análise documental da Matriz Curricular em consonância aos problemas e objetivos apresentados nesta pesquisa e em consonância ao referencial teórico para investigar qual é a concepção de educação emancipatória que está presente nesse documento e se a concepção presente na Matriz Curricular é coerente com a perspectiva freireana de educação ou se trata de uma ideologia curricular. A análise do Marco Referencial foi desenvolvida no sentido de investigar a contribuição do documento para fundamentar a concepção de educação emancipatória na Matriz Curricular.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

1. Análise documental

Este capítulo se dedica á análise da Matriz Curricular e a análise das contribuições do Marco Referencial no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória. A análise foi desenvolvida de acordo com as referências que embasaram este trabalho de pesquisa por meio de categorizações e generalizações que buscaram respostas ao problema investigado.

A análise do Marco Referencial foi desenvolvida em consonância ao problema e ao objetivo deste trabalho. O problema de pesquisa buscou a concepção de educação emancipatória presente na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e um dos objetivos específicos previa a análise das contribuições do Marco Referencial no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória. É relevante explicitar o sentido da análise desenvolvida no Marco Referencial para contribuir na compreensão dos dados apresentados em torno da análise documental.

Assim, é importante apresentar como este documento está estruturado. O Marco Referencial constitui-se na sistematização dos referenciais filosóficos da rede municipal de Sorocaba que devem embasar a construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares. Na perspectiva desse documento, não há projeto de escola dissociado de um projeto de mundo e não há a possibilidade de se ignorar os sentidos que a humanidade tem dado à sua existência na sua relação com o seu semelhante e com o planeta. O documento foi construído por meio de encontros temáticos entre os profissionais da Secretaria da Educação, das unidades escolares e com as comunidades escolares em conjunto dos profissionais que atuavam no Instituto Paulo Freire e que assessoraram o movimento dialógico de construção desse documento.

Para a elaboração do Marco Referencial, durante o ano de 2010, a Secretaria de Educação promoveu encontros temáticos com os profissionais da educação e o resultado desse trabalho foi submetido à leitura e aos estudos, no início do ano letivo de 2011, pela

comunidade das unidades escolares, para que todos pudessem contribuir na construção desse documento.

Na introdução são apresentados dados da cidade de Sorocaba e de que forma esses aspectos se integram para a consolidação de uma educação de qualidade para todos. Os capítulos estão estruturados em sete eixos: Concepção de Desenvolvimento Humano, Avaliação, Currículo, Diversidade, Concepção de Ensino e Aprendizagem, Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola e Gestão Escolar Democrática. Em cada eixo são apresentadas as ideias centrais que devem nortear o trabalho pedagógico das unidades educacionais.

O documento apresenta ao longo do texto e dos diferentes capítulos o compromisso com uma educação emancipatória e que, nesse sentido, deve promover o diálogo, considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo educacional e a problematização da realidade para a intervenção dos sujeitos.

O agir na história, possibilitado pelas intervenções dos sujeitos [...] envolve pessoas das diversas faixas etárias no contexto da Rede Municipal de Educação de Sorocaba, onde todos têm voz e direito à participação na construção da escola e da própria cidade. Acredita-se que toda e qualquer ação humana constrói o mundo e que todos, de qualquer idade, têm possibilidades de escrever e reescrever uma história melhor na sua escola e na sua comunidade ao colaborar com o planejamento, a execução, a avaliação e o replanejamento de novas ações em busca de um outro mundo possível. Acredita-se que todos podem contribuir para tornar a cidade cada vez mais educadora, socialmente justa e sustentável. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 08).

Os trechos retirados do Marco Referencial e apresentados nesta sequência do texto demonstram a intencionalidade do documento com uma educação que possibilite a problematização da realidade, que busque compreender as contradições presentes no mundo para que os sujeitos se percebam construtores da realidade.

É no contexto de inúmeras reuniões e diálogo, entre educadores, estudantes equipes pedagógicas, Secretaria Municipal de Educação e comunidade escolar, sobre os seus saberes prévios e experiências curriculares acumuladas, que os avanços, as dificuldades e os novos desafios se manifestam. Este movimento crítico e criativo é, justamente, o que permite a reelaboração constante dos projetos eco-político-pedagógicos comprometidos [...] com a educação popular emancipatória e sustentável. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 44).

A reflexão do problema desta pesquisa que buscou investigar qual a concepção de educação emancipatória que está presente na Matriz Curricular da Rede Municipal de

Ensino de Sorocaba e considerando que a análise do Marco Referencial buscou investigar as contribuições do Marco Referencial no sentido de fundamentar a Matriz Curricular é importante destacar que como fundamentação teórica o Marco Referencial considera o currículo como um movimento de construção que envolve todos os sujeitos do processo educativo.

O movimento de construção de um currículo que vá da intencionalidade à concretização de uma educação com qualidade social [...] respeita a experiência feita [...] uma educação cidadã procura formar o estudante para o exercício da cidadania ativa desde a infância, o que se faz na perspectiva de uma educação emancipadora, que trabalhe com indicadores de qualidade que considerem não apenas os conhecimentos da língua materna, da matemática ou das ciências, mas, também, outros saberes necessários à construção de uma sociedade mais justa [...]. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 44).

E, considerando a construção curricular como um movimento, destaca que:

É no contexto de inúmeras reuniões e diálogo, entre educadores, estudantes equipes pedagógicas, Secretaria Municipal de Educação e comunidade escolar, sobre os seus saberes prévios e experiências curriculares acumuladas, que os avanços, as dificuldades e os novos desafios se manifestam. Este movimento crítico e criativo é, justamente, o que permite a reelaboração constante dos projetos eco-político-pedagógicos comprometidos com uma Escola Cidadã, com a educação popular emancipatória e sustentável. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 44).

Mediante o exposto, fica evidenciada a importância da análise do Marco Referencial e os fundamentos que esse documento apresenta na perspectiva da educação freireana comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Em relação à Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) é importante retomar que o documento é composto por cadernos para cada etapa da Educação Básica e, em seu texto introdutório, encontra-se a afirmação de que o esforço da Secretaria da Educação de Sorocaba para a construção da Matriz Curricular é demarcado pelo Marco Referencial que aborda valores e pressupostos teóricos que sustentam a rede municipal de ensino de Sorocaba.

A Matriz Curricular apresenta a consideração de que na perspectiva freireana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de uma realidade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Sorocaba, considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, capazes de buscar respostas às próprias perguntas, compreendendo a história como possibilidade e não como determinação.

É interessante destacar um trecho que tem como referência Paulo Freire³⁷ e consta no texto introdutório da Matriz Curricular de Sorocaba:

[...] propõe-se que a construção do conhecimento com o educando seja a partir da “Leitura do Mundo” trazendo para o diálogo que constrói conhecimento temas que muitas vezes são exteriores ou são abordados superficialmente pelos tradicionais “conteúdos escolares” ou conteúdos programáticos, muitas vezes restritos aos fragmentos da ciência, trabalhados de forma bancária, disciplinar, sem fazer relações com outros saberes, com o mundo em que se vive, com outras dimensões do conhecimento humano, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante para o estudante. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, pág. 07).

A análise acerca do trecho em destaque, na perspectiva freireana, é importante porque o homem é capaz de atuar e de refletir sobre si, de refletir sobre a realidade e sobre o mundo. Dessa forma, com a sua capacidade de reflexão, pode transformar o mundo, mas para isso, toda a ação educativa deve possibilitar ao homem a percepção da vida, para que ele faça a sua história e não se torne refém de ideologias que visam o condicionamento e o ajustamento social.

As intenções contidas no texto da Matriz Curricular, no sentido de uma educação emancipatória, corroboraram para os intentos desta pesquisa: estudar currículo na perspectiva freireana, estudar os conceitos de emancipação, desvendar ideologias, desvelar o sentido ideológico que se pode fazer do conceito de emancipação e de uma educação comprometida com a transformação social. Em um documento é possível fazer uso ideológico de um conceito, escondendo e atenuando o real significado de uma educação na perspectiva emancipatória, contribuindo para compreensões equivocadas e contraditórias.

Tudo isso corroborou com os problemas dessa pesquisa: qual a concepção de educação emancipatória que está presente na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba? Essa concepção presente na Matriz Curricular é coerente com a perspectiva freireana de educação ou se trata de uma ideologia curricular? Há uma compreensão ideológica da educação emancipatória nesse documento? Corroborou com o objetivo geral da pesquisa que foi revelar a concepção de educação emancipatória proposta pela Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e analisar em que medida essa concepção está coerente com a perspectiva emancipatória freireana.

Os objetivos específicos: analisar a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba a partir do conceito de educação e emancipação; analisar as contribuições

³⁷ FREIRE. Paulo. Pedagogia do Oprimido, 2001.

do Marco Referencial no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória; investigar se a concepção de educação emancipatória da Matriz Curricular é coerente com a perspectiva freireana ou se é uma ideologia, ou seja, se faz uso ideológico da concepção de educação emancipatória; refletir acerca das contribuições de Paulo Freire para o conceito de emancipação no documento em estudo e desvelar ideologias.

É importante o destaque a uma citação de Freire (1996) que consta no Marco Referencial:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE apud SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, pág. 11).

O trecho em destaque demonstra a intenção do diálogo ou da aproximação entre os dois documentos, principalmente, no que diz respeito à perspectiva freireana e corroborou com o objetivo específico que buscou analisar as contribuições do Marco Referencial no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, sobretudo, em relação à concepção de educação emancipatória.

É importante apresentar que a análise na Matriz Curricular foi desenvolvida por meio dos seguintes capítulos que compõem o documento: Texto de apresentação da organização curricular da educação municipal de Sorocaba: I – Introdução: objetivos deste texto; II – Currículos dos sistemas de ensino público no Brasil: marcos legais e normativos; III – Currículo: da concretização à ação; IV – Gestão curricular: papel do currículo no âmbito institucional e pedagógico da educação escolar; V – Desafios curriculares do Brasil contemporâneo; VI – Princípios pedagógicos que orientam o currículo do ensino público municipal de Sorocaba; VII – Organização e estrutura do currículo do ensino municipal de Sorocaba e Áreas do Conhecimento: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; III – Ciências Humanas e suas Tecnologias; IV – Matemática e suas Tecnologias. E no Marco Referencial foram considerados: a Apresentação; a Introdução e os seguintes capítulos: III – Currículo: da intencionalidade à

concretização; IV – Diversidade na Educação e V – Concepção de Ensino e de Aprendizagem.

O desenvolvimento das análises considerou as categorias e concepções freireanas já apresentadas neste trabalho de pesquisa e tem como pressuposto que, para Freire (1984), o processo ensino-aprendizagem se desenvolve por meio do diálogo entre educandos e educadores, no qual o mundo, ou seja, a realidade em que ambos estão inseridos é a mediadora. Nesse processo, educandos e educadores apresentam suas visões de mundo que podem ser ingênuas e podem expressar contradições. As visões de mundo contraditórias representam falas significativas (SILVA, 2004), são os temas geradores para o trabalho a ser desenvolvido. O conhecimento científico deve contribuir no sentido de que educandos e educadores possam desvelar o mundo, construindo novas compreensões, reflexões e ações que visem à transformação das situações que desumanizam.

É relevante destacar, também, que, na perspectiva freireana, o currículo é compreendido como um processo de interação de todas as práticas e reflexões que envolvem os processos educativos, os quais têm como ponto de partida o conhecimento cotidiano e as experiências de vida de todos os sujeitos e que coloca a realidade como mediadora entre educando e educador. Nesse movimento, é por meio do diálogo que educandos e educador, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo educativo, vão apresentar suas visões de mundo sobre o contexto em que estão inseridos e essas expressando contradições serão os temas de estudo, assim, o conhecimento científico está a serviço de desvendar a realidade, contribuindo para a superação das visões de mundo ingênuas, buscando a humanização e conscientização.

É por meio desse processo que se efetiva a possibilidade de desenvolvimento de uma educação emancipatória, que é aquela que busca com os sujeitos a sua emancipação para que sejam capazes de agir na realidade para a transformação das situações desumanas e de opressão, buscando novas formas de ser e estar no mundo, de se produzir a existência e a realidade humana e que estas novas formas se traduzam em liberdade da opressão e de tudo aquilo que desumaniza.

Considerando o exposto, a apresentação dos dados das análises foi organizada em subseções de acordo com as categorias freireanas. As subseções foram organizadas, tanto no Marco Referencial quanto na Matriz Curricular em concepção de currículo, concepção de diálogo, concepção de conhecimento: da realidade do sujeito e do conhecimento científico e

concepção de emancipação. Na sequência, apresenta-se a análise dos dados do Marco Referencial e, logo em seguida a análise dos dados da Matriz Curricular.

2. Análise do Marco Referencial

A análise do Marco Referencial (2011) é apresentada, conforme as mesmas categorias freireanas que embasam este trabalho de pesquisa e foi desenvolvida em consonância ao problema e ao objetivo. O problema de pesquisa buscou a concepção de educação emancipatória presente na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e um dos objetivos específicos previa a análise das contribuições do Marco Referencial no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória. É relevante retomar o sentido da análise desenvolvida no Marco Referencial para contribuir na compreensão dos dados apresentados em torno da análise documental.

2.1. A concepção de currículo

Neste item há a apresentação da concepção de currículo encontrada no Marco Referencial (2011) realizando destaques, análises, problematizações e confrontando com a perspectiva freireana. Ao discorrer acerca da concepção de currículo, o Marco Referencial apresenta que:

Na Rede Municipal de Educação de Sorocaba, os conteúdos programáticos são valorizados na medida em que eles dialogam com as “experiências feitas” de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Admitimos, portanto, o currículo como objeto pedagógico crítico, onde se revelam conflitos, tensões, intenções, valores e contradições, éticas e estéticas que nos permitem (re) planejá-lo, construir novas ações. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 43).

Este trecho destacado do Marco Referencial dialoga com a perspectiva de uma educação emancipatória, pois o currículo deve propiciar a liberdade e diversidade de saberes, a valorização do conhecimento de vida de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, além do acesso ao conhecimento científico. Freire (2001) considera que:

Torna-se preciso, então, considerar que a construção do currículo não pode esquecer a situação concreta e existencial dos educandos. A vida, o cotidiano, com seus problemas, suas possibilidades, seus limites e seus desafios; a cultura e a tradição, os valores e os princípios necessitam estar presentes no currículo da escola, deixando explícitos os seus caracteres político, histórico e cultural. (FREIRE, 2001, p.45).

Na sequência do texto do Marco Referencial, outro destaque importante a fazer é no qual ele apresenta que é preciso superar algumas teorias curriculares, principalmente aquelas que apresentam uma subordinação entre os conhecimentos.

[...] superar antigas dicotomias próprias das teorias do currículo e das ciências, principalmente quando estas se negam mutuamente, subordinam saberes, culturas e trabalham num campo de disputa e competição entre saberes que pouco têm contribuído para a construção de uma educação crítica [...]. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 43).

Nesse sentido, Freire (2001) aponta que o currículo abarca toda a vida da escola, tudo o que nela se faz ou, então, tudo o que nela não se faz, todas as relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos que compõem o todo da escola e, além disso, abarca a força da ideologia, não só no plano das ideias, mas também, como prática concreta. Nesse destaque do Marco Referencial, encontra-se mais uma possibilidade de diálogo com as concepções freireanas, que compreende o currículo como o todo da escola, todos os processos práticos e reflexivos na perspectiva do desenvolvimento de uma educação comprometida com a transformação social.

Por fim, mais um destaque do Marco Referencial em que se faz referência a Freire:

Paulo Freire (1997) defende a cultura popular como conhecimento que deveria fazer parte dos currículos e faz crítica explícita à cultura dos colonizadores que impunham suas culturas aos povos dominados. Afirma que há uma fronteira entre a cultura dos dominadores e a dos dominados: aquele que domina, explora. Assim, devemos considerar: como reelaborar pessoal e grupalmente a cultura da comunidade? Como aprender de forma criadora a herança cultural? Como os conteúdos dessa cultura podem ser organizados nas disciplinas? Diante de tais indagações, há que se criar contextos educativos “que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais” (FLEURI apud FREIRE in SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 43).

Considerando o exposto, é importante refletir que o currículo tem sido o meio pelo qual se estabelece a cultura dominante do sistema cultural da sociedade em detrimento da cultura de cada comunidade, de cada contexto de vida em que se encontra inserida cada

instituição escolar. Assim, é preciso compreender o currículo em seu contexto histórico, nas condições sociais e concretas da dimensão da existência humana, nas diferentes experiências de vida de todos os sujeitos do processo educativo e nos seus diversos processos de construção cultural. Esse processo está sempre em desenvolvimento e em construção pelos sujeitos, envolvendo suas diferentes experiências de vida e de significados culturais.

Na perspectiva freireana, o currículo não se reduz a uma mera seleção programática de conteúdos. Para além disso, o currículo envolve todo o fazer do contexto educacional, todas as práticas e reflexões dos sujeitos. Para Freire (2006), é um direito dos educandos saber melhor o que já sabem, além do direito de participar da produção de novos saberes. O currículo na perspectiva da educação humanizadora, libertadora e emancipatória tem seu conteúdo selecionado por meio das visões de mundo, das experiências de vida dos sujeitos e busca a problematização desses saberes por meio do conhecimento científico comprometido com a construção de novas formas de conhecer e de existir.

Nesse sentido, o currículo compreende o sujeito em suas diferentes dimensões de ser humano: ser humano que sente, que pensa, que age e não apenas sua dimensão cognitiva. Assim, o processo educativo não se limita a um ato de conhecimento, mas envolve a existência do ser humano, o seu processo de pensar, de agir, de escolher, de decidir e produzir novas formas de existir. As concepções freireanas estão comprometidas com um processo educativo que envolve a existência humana.

A partir das análises do Marco Referencial (2011) e da constatação de que há um diálogo com a perspectiva freireana de educação, é importante refletir: qual a contribuição metodológica do documento? Mesmo que haja esse diálogo, o documento em estudo não consegue apontar por meio de suas reflexões teóricas qual é o movimento a ser desenvolvido pelas escolas e pelos sujeitos para o desenvolvimento de um currículo e de uma educação comprometida com a emancipação. O documento se limita às reflexões teóricas e filosóficas, mas não aprofunda a concretização de todo o aporte teórico que propõe. E com isso não se quer dizer que o documento deveria apresentar receitas, um como fazer, um modelo pronto e sim aprofundar a metodologia em que está fundamentado.

Ao não aprofundar a metodologia³⁸ em que está fundamentado o Marco Referencial deixa uma lacuna na compreensão do currículo na perspectiva emancipatória. Essa lacuna dificulta a compreensão dos sujeitos para o desenvolvimento de uma práxis verdadeiramente comprometida com a emancipação.

Como já apresentado no texto desta pesquisa, o Marco Referencial considera que o currículo é um movimento de construção:

O movimento de construção de um currículo que vá da intencionalidade à concretização de uma educação com qualidade social [...] respeita a experiência feita [...] uma educação cidadã procura formar o estudante para o exercício da cidadania ativa desde a infância, o que se faz na perspectiva de uma educação emancipadora, que trabalhe com indicadores de qualidade que considerem não apenas os conhecimentos da língua materna, da matemática ou das ciências, mas, também, outros saberes necessários à construção de uma sociedade mais justa [...]. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 44).

E outra consideração apresentada no Marco Referencial:

É no contexto de inúmeras reuniões e diálogo, entre educadores, estudantes equipes pedagógicas, Secretaria Municipal de Educação e comunidade escolar, sobre os seus saberes prévios e experiências curriculares acumuladas, que os avanços, as dificuldades e os novos desafios se manifestam. Este movimento crítico e criativo é, justamente, o que permite a reelaboração constante dos projetos eco-político-pedagógicos comprometidos com uma Escola Cidadã, com a educação popular emancipatória e sustentável. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 44).

Retomar as citações é importante no sentido de explicitar que o Marco Referencial apresenta conceitos na perspectiva da educação para a emancipação. Apresenta os conceitos, mas não aprofunda a explicação desses conceitos e a metodologia dessa perspectiva de educação que apresenta em seu texto: a educação emancipatória de Freire. A constatação dessa lacuna no documento evidencia a apropriação ideológica do conceito de emancipação. Assim, retoma-se o sentido de ideologia utilizado neste trabalho de pesquisa, apresentado por Chauí (1980) como ocultamento da realidade. A utilização ideológica de um conceito esconde seu real significado. Essa é a apropriação ideológica de um conceito: ocultar seu verdadeiro significado. A intenção da ideologia é esconder, velar, dificultar a compreensão, criar lacunas

³⁸ Metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “methodus” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estudam os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento. (MORA, 1996).

que não permitam a compreensão do verdadeiro sentido do currículo na perspectiva emancipatória. Ao dificultar a compreensão dificulta-se o desenvolvimento da práxis.

2.2. A concepção de diálogo

Neste subitem a categoria freireana que se analisa no Marco Referencial é o diálogo e, como já explicitado, não há educação e não há currículo na perspectiva emancipatória sem diálogo; momento em que os sujeitos envolvidos no processo educativo podem apresentar suas visões de mundo.

O Marco Referencial, ao falar na escola e no ensino, apresenta a ideia de uma perspectiva dialógica em detrimento de ensino transmissivo, conforme o trecho abaixo:

[...] escola explora talentos, atualiza possibilidades, desenvolve as predisposições naturais de cada estudante. Abandona um ensino transmissivo e adota uma pedagogia ativa, dialógica e interativa. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 47).

E outra referência a uma perspectiva dialógica fundamentada em Freire é quando afirma-se que tanto docente quanto discente aprendem em um processo dialógico. “Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado não foi apreendido pelo aprendiz” (FREIRE apud SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 58).

Ao realizar a leitura, o estudo e a análise de todo o documento constata-se que não há mais referências relacionadas a uma perspectiva dialógica. Não é explicitado pelo Marco Referencial o diálogo enquanto metodologia e tampouco qual é o trabalho a ser desenvolvido por uma escola que busca uma educação e um currículo emancipatório.

Diante do exposto, é importante problematizar: qual é a intenção de um documento trabalhar com referências freireanas, apresentar-se nessa perspectiva do compromisso com uma educação transformadora, mas não aprofundar a categoria que apresenta? Qual é a sua contribuição para a educação?

Para Freire (1984), a existência humana não pode ser muda ou silenciosa, pois é por meio da palavra que os sujeitos podem pronunciar o mundo e, ao pronunciar suas visões sobre o mundo, podem refletir sobre elas. Para existir humanamente, é preciso pronunciar o

mundo, pois os homens se constituem na palavra, na reflexão e na ação. O diálogo, para Freire, é o encontro dos sujeitos para pronunciar o mundo. É um ato de criação.

O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo [...]. O diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Assim o diálogo é uma exigência existencial. O diálogo não é um depósito de ideias de um sujeito no outro e tampouco uma simples troca de ideias. Não é discussão guerreira e polêmica. [...] Diálogo é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. (FREIRE, 1984, p. 93).

Neste subitem, assim como no subitem anterior, é possível analisar que o documento em estudo trabalha com categorias freireanas, diz defender a educação que visa à humanização, à libertação e à emancipação, mas não se aprofunda nas reflexões. Aborda os conceitos de forma superficial, vazia de significados e nada contribui para que a escola possa desenvolver uma práxis na perspectiva da emancipação.

2.3. Concepção de conhecimento: da realidade do sujeito e do conhecimento científico

Essa categoria de Freire também já foi apresentada neste trabalho de pesquisa para elucidar que na concepção freireana, a realidade é uma construção histórica, humana e que proporciona a mediação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa relação estabelecida com a realidade, educadores e educandos aprendem em conjunto. O Marco Referencial (2011) apresenta várias considerações a respeito dessa categoria.

Ao tratar do desenvolvimento humano o documento considera que na perspectiva freireana a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de realidades mais justas e igualitárias, compreendendo a história como possibilidade e não como determinação. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 11).

Outro destaque do documento é a citação de Paulo Freire que considera o mundo como processo de construção e de intervenção humana:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me

adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE apud SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 11).

Ao discorrer sobre essa citação, o documento apresenta que toda ação humana constrói o mundo e que todos os seres humanos têm a possibilidade de escrever e reescrever uma história de vida melhor. Por meio dos processos de participação e de decisão vivenciados na escola, é possível aprender o desenvolvimento de ações que buscam a construção de um mundo mais justo. O documento considera que é possível [...] “garantir a opinião da criança no conhecimento mais aprofundado da realidade, na “Leitura do Mundo”, no planejamento de ações, na execução e na avaliação das ações em busca de um outro mundo possível na escola, na comunidade” [...]. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 14). E nesse sentido apresenta outra citação de Freire:

Paulo Freire (1971) contribui quando propõe que a construção do conhecimento com o educando seja a partir da “Leitura do Mundo”, trazendo para o diálogo que constrói conhecimento, temas que muitas vezes são exteriores à escola ou são abordados superficialmente pelos tradicionais “conteúdos escolares” ou conteúdos programáticos, muitas vezes restritos aos fragmentos da ciência, trabalhados de forma “bancária”, disciplinar, sem fazer relações com outros saberes, com o mundo em que se vive e com outras dimensões do conhecimento humano, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante para o estudante. Partir da “Leitura do Mundo” diminui a distância entre o que o educando vive e o que aprende, possibilita que o educando perceba o seu papel ativo em e com a sua realidade, produzindo cultura a partir da sua realidade e da sua identidade. Cultura entendida como aquisição sistemática da experiência humana, como incorporação crítica e criadora e não como justaposição de informes ou prescrições “doadas”, ou seja, o homem no mundo e com o mundo, exercendo seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE apud SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011).

O Marco Referencial apresenta várias contribuições no sentido de elucidar a categoria freireana que trata da realidade. No documento como um todo, essa categoria aparece de forma mais recorrente do que as demais categorias analisadas anteriormente. Outra citação a ser destacada é a que trata da leitura de mundo:

Para Paulo Freire (1997, p.11), a “Leitura do Mundo” precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 15).

É possível considerar que essa categoria aparece de forma relevante no documento em estudo e consegue enfatizar a importância deste conceito na perspectiva

freireana. Contudo, não há articulação com as demais categorias apresentadas no documento e nem a relação dela com a educação e o currículo na perspectiva emancipatória. Não fica claro também, a importância da realidade como mediação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Mediante todo o exposto acerca da categoria que trata da realidade e, agora, partindo para a análise da categoria que trata do conhecimento, é importante reafirmar que, na concepção freireana, o conhecimento científico está a serviço de desvendar as visões de mundo para a humanização e a conscientização. No Marco Referencial, há algumas passagens que apresentam as ideias de Freire a respeito do conhecimento.

No documento, há a afirmação de que o desenvolvimento do conhecimento não se trata de uma concepção linear de aprendizagem, assim não é o professor quem faz a mediação entre o mundo e os estudantes para se chegar ao conhecimento. Todos sendo sujeitos ensinam e aprendem na relação que estabelecem entre si e na relação que estabelecem com o meio em que vivem, considerando as diferentes experiências e aprendizagens dos sujeitos. E apresenta uma citação de Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE apud SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 23).

E o documento continua as explanações apresentando que a aprendizagem precisa fazer sentido para o discente, assim é incoerente iniciar qualquer proposta pedagógica que desconsidera a realidade em que ele esteja inserido. E para confirmar essa elucidação apresenta mais uma citação de Freire: “Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado não foi apreendido pelo aprendiz”. (FREIRE apud SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 58).

Mediante o exposto, é possível analisar que o documento apresenta considerações significativas a respeito do conhecimento na perspectiva da emancipação, contudo não relaciona essa categoria às demais categorias freireanas e não oferece o aprofundamento necessário para o desenvolvimento de uma práxis educativa coerente com essa concepção.

2.4. A concepção de emancipação

Para a análise dessa categoria freireana é importante retomar alguns trechos do Marco Referencial que já foram apresentados neste trabalho de pesquisa. E um trecho importante a ser retomado é o que afirma que na perspectiva freireana a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de realidades mais justas e igualitárias e que a rede municipal de ensino de Sorocaba considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, que sejam capazes de buscar respostas às suas perguntas, soluções aos seus problemas e que compreendam a História como possibilidade e não como determinação, para que assim possam agir na construção de suas histórias. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 11).

Considerando o exposto e que trata-se de um documento que apresenta muitas contribuições de Paulo Freire é importante destacar que a categoria emancipação aparece em alguns trechos, contudo sem maiores aprofundamentos a respeito da sua importância na perspectiva freireana de educação. A maior elucidação nesse sentido é a apresentada no parágrafo anterior e, no documento como um todo, há mais três trechos que apresentam a categoria emancipação.

Há uma citação de Freire que trata da consciência do inacabamento: “na verdade, o inacabamento do ser ou da sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE apud SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 25).

E, finalmente, outra consideração apresentada pelo documento é a de que, na perspectiva da educação libertadora, a dialogicidade constitui elemento fundamental porque possibilita que o conhecimento seja construído coletivamente e que aprendizagem seja solidária e emancipatória. A educação nessa perspectiva, cria as condições para a superação de valores e costumes arraigados, decorrentes de vários fatores historicamente definidos.

A categoria emancipação, assim como outras categorias analisadas neste trabalho de pesquisa aparece de forma desarticulada e descontextualizada das demais categorias. O documento não demonstra o significado e a relevância dessa categoria para a concepção freireana de educação, não apresentando contribuições significativas para a práxis no contexto educacional.

3. Análise da Matriz Curricular

Considerando as análises do Marco Referencial, apresenta-se a análise da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, conforme as mesmas categorias freireanas que embasam este trabalho de pesquisa e que foram utilizadas para as análises já desenvolvidas, sejam elas, a concepção de currículo, de diálogo, da realidade dos sujeitos, de conhecimento científico e de emancipação.

As análises foram desenvolvidas em consonância com os problemas anunciados neste trabalho de pesquisa: qual é a concepção de educação emancipatória que está presente na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba? Esta concepção presente na Matriz Curricular é coerente com a perspectiva freireana de educação ou se trata de uma ideologia curricular? Há uma compreensão ideológica da educação emancipatória nesse documento? Por meio da análise buscou-se responder a todas essas problematizações em torno do conceito de emancipação e de ideologia.

3.1. A concepção de currículo

Neste item desenvolve-se a apresentação da concepção de currículo encontrada na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) realizando destaques, análises, problematizações e confrontando com a perspectiva freireana. Ao discorrer acerca da concepção de currículo, a Matriz Curricular apresenta que:

Paradigmas, diretrizes, parâmetros, marcos referenciais, ainda que bem fundamentados pedagogicamente, não promovem, em si mesmos, a melhoria da qualidade do ensino. Para não relegá-los a peças formais e burocráticas é preciso criar as condições necessárias à sua implementação em um meio propício à aprendizagem de todos os alunos. E a condição de implementação mais importante é a tradução da lei, das normas e recomendações curriculares nacionais, bem como dos compromissos assumidos pelo país na agenda global, em currículos que vão entrar em ação nas escolas. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.9).

Mediante o exposto, é importante problematizar: qual é a perspectiva de currículo apresentada pela Matriz Curricular de Sorocaba? Estabelecer currículos? Currículos que vão entrar em ação na escola? A partir dessas problematizações é possível refletir que o currículo, na perspectiva da emancipação, é uma construção, é movimento, não é estabelecido por alguém. Não é uma prescrição. O currículo se constrói coletivamente entre educandos e

educadores que em diálogo sobre a realidade se propõem a estudá-la para compreendê-la. O currículo não se trata de um conjunto, um rol de conteúdos ou de procedimentos que são elencados por alguém para serem executados por outros. Não é uma aplicação da teoria. O currículo está sempre em construção pelos sujeitos do processo educativo que mediados pela realidade buscam investigá-la.

A Matriz Curricular preconiza que os currículos devem contemplar as diferentes realidades, conforme o trecho em destaque:

Para responder a todos esses compromissos tais currículos devem: (a) contemplar, além das diferentes realidades de estados, regiões, municípios e comunidades, a multiplicidade da condição humana; (b) indicar o nível de detalhamento adequado à capacidade técnica de cada realidade, as ações que as equipes escolares devem implementar para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos; (c) abranger todo o processo de ensino e aprendizagem para alinhar de modo harmônico os insumos que dele fazem parte, quais sejam, atividades de alunos e professores, recursos didáticos, condições de acessibilidade para todos aos tempos, espaços e conteúdos da escola, e formação das equipes escolares. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.9).

Nesse sentido é importante refletir: quem diz o que se deve contemplar num currículo? Um especialista que estudou para dizer aos outros o que é importante? O currículo está dado, ou o currículo é processo? Quem estuda a realidade? Alguém de fora? E os sujeitos que fazem parte dessa realidade? Nesse trecho é possível perceber o currículo sendo concebido como um conjunto de conhecimentos elaborados por um especialista que é capaz de dizer ao outro o que ele deve estudar. Na perspectiva da emancipação, o currículo é todo o fazer da escola e envolve todos os sujeitos que nela atuam.

E ainda discorrendo sobre a concepção de currículo, encontra-se na Matriz Curricular um trecho do Marco Referencial que apresenta a explanação de que Sorocaba, considerando que a lei federal não expressa um paradigma curricular disciplinarista, pôde expressar no Marco Referencial (2011):

Freire (1971) propõe que a construção do conhecimento com o educando seja a partir da “Leitura do Mundo” trazendo para o diálogo que constrói conhecimento temas que muitas vezes são exteriores ou são abordados superficialmente pelos tradicionais “conteúdos escolares” ou conteúdos programáticos, muitas vezes restritos aos fragmentos da ciência, trabalhados de forma bancária, disciplinar, sem fazer relações com outros saberes, com o mundo em que se vive, com outras dimensões do conhecimento humano, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante para o estudante. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p.7).

Nesse destaque, encontram-se diferentes categorias freireanas, tais como, leitura de mundo e diálogo. É importante considerar que na perspectiva de Freire (1984) a leitura de mundo pressupõe que a realidade é a mediação entre educandos e educadores. O diálogo pressupõe que educandos e educadores têm o direito a voz, tem o direito de apresentar suas percepções sobre a realidade e, é por meio do diálogo e da escuta atenta sobre as visões de mundo dos educandos, que os educadores vão organizar temas significativos para compor os conteúdos a serem trabalhados.

O conhecimento científico é o meio pelo qual educandos e educadores buscam novas formas de compreender a realidade. Na sequência do documento não encontram-se reflexões nesse sentido. Assim, fica o questionamento: como trabalhar com uma educação na perspectiva da emancipação sem esse movimento proposto por Freire? Qual a intenção de se utilizar as contribuições de Freire sem se aprofundar em suas concepções de educação?

Ao falar nas situações que interferem na escola, no processo ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno, a Matriz Curricular apresenta que o professor faz a mediação pedagógica entre os alunos e sua sala de aula.

[...] é também constatado empiricamente que, entre aqueles determinantes sobre os quais a escola tem poder de decisão, o de maior peso individual é o professor e a qualidade da sua mediação pedagógica com os seus alunos e a sua sala de aula. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.15).

Na perspectiva do currículo para a emancipação, a mediação é realizada pela realidade, pois em diálogo sobre a realidade, educadores e educandos apresentam suas visões de mundo que, quando ingênuas e contraditórias, são temas significativos e são os temas geradores para a organização do conteúdo a ser trabalhado. E aqui cabe mais uma reflexão: como pode a Matriz Curricular trabalhar com contribuições de Freire e ao mesmo tempo afirmar que o professor é o mediador entre os alunos?

A Matriz Curricular, ao falar em gestão curricular e sobre a transparência do currículo como um compromisso relevante, considera que o currículo deveria ser entregue ao Poder Legislativo e à Chefia do Executivo.

A transparência quanto ao que se espera que o aluno aprenda, e o compromisso com essas metas, deveria ser um assunto de tal relevância que poderia ser simbolizado pela entrega do currículo ao Legislativo e à Chefia do Executivo, corresponsáveis políticos do compromisso assumido pela escola. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 16).

Nesse sentido, é importante refletir que o currículo é o todo que acontece na escola, é o movimento de construção pelos sujeitos do processo educativo que juntos buscam apreender a realidade para construir novas formas de agir. O currículo não é um documento pronto e acabado, não se trata de um documento prescritivo que as escolas devem seguir. Porque entregar o currículo ao Poder Legislativo e Executivo? Qual a finalidade? E de que maneira isso aconteceria? Por meio de relatório anual do trabalho desenvolvido por todas as escolas de um sistema de ensino? Seriam, também, o Poder Legislativo e Executivo convidados a participar do movimento de construção curricular em cada unidade escolar de um sistema de ensino?

Outro destaque interessante a se extrair da Matriz Curricular é o que apresenta considerações sobre avaliação:

É indispensável que em cada série e nível da educação básica o professor saiba o que será avaliado no desempenho de seus alunos e à gestão curricular cabe comandar esse processo. Se isso não acontecer a avaliação se torna uma caixa preta para o professor. Em suma, a referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto. Quando as aprendizagens esperadas estão indicadas no currículo, ensinar o que o currículo propõe é também e ao mesmo tempo ensinar para a avaliação. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.16).

Na perspectiva do currículo emancipatório, a educação é processo pelo qual educando e educadores buscam problematizar a realidade para a superação dos problemas que afetam as situações existenciais do ser humano. É o processo pelo qual o ser humano constrói novas percepções sobre a realidade para buscar novas formas de nela agir. É um processo de humanização. Assim, não se trata de um processo em que alguém dotado de conhecimento ensina o outro, que considera o outro como aquele que não tem conhecimento e, ainda, utilizando o currículo como uma prescrição que deve ser aplicada em sala. Nesse sentido, não há um processo de ensinar para a avaliação. A avaliação está presente nos diferentes momentos de construção do currículo e do processo ensino-aprendizagem. E fica mais uma problematização: qual é a relação do trecho em destaque com a perspectiva de educação para a emancipação desenvolvida por Paulo Freire?

Encontra-se também na Matriz Curricular a consideração de que o currículo “equilibra prescrição, indicação e autonomia”. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.18).

Nesse sentido, vale a reflexão de que, na perspectiva da educação para a emancipação, o currículo não é um documento prescritivo e indicativo. O currículo é o todo que acontece na escola. O currículo está em permanente construção pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. E o trabalho com a realidade para a conscientização das situações de opressão e das situações de vida dos sujeitos visa à emancipação, ou seja, a autonomia dos sujeitos para que possam produzir novas formas de viver. Assim, qual é a relação entre prescrição, indicação e autonomia?

Outro destaque interessante é o que apresenta a seguinte consideração: “O currículo, entendido em seu âmbito pedagógico e institucional é aquele que se realiza pela ação do professor.” (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.23).

Na ótica da educação para a emancipação, o currículo se realiza pela ação de todos os sujeitos envolvidos no processo de desmitificar a realidade. Como pode, então, o currículo se realizar pela ação do professor?

E já finalizando as conceituações e contextualizações sobre currículo, a Matriz Curricular considera que:

Em todos os casos, no entanto, é importante manter a integridade do conceito de currículo como um pacote completo que inclui desde o paradigma curricular até as atividades desenvolvidas por professores e alunos em situações de aprendizagem que se distribuem pelos conteúdos curriculares ordenados no tempo e no espaço escolar. Reiterando, currículo é muito mais do que diretrizes curriculares ou listagem de conteúdos e expectativas de aprendizagem. Esse é um conceito suficientemente generoso que pode dar espaço à coordenação nacional e às autonomias de estados, municípios e escolas. Nesse contexto situa-se a Proposta Curricular da educação municipal de Sorocaba. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.35).

Nesse sentido, é importante a reflexão de que o currículo é um processo, portanto, não tem a pretensão de ser um pacote completo e com fórmulas mágicas de resolução de todos os problemas educacionais e das situações de vida dos sujeitos. Se é nesse contexto que situa-se a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, vale a problematização no intuito de refletir: onde se encontra a relação dessa matriz com a educação para a emancipação?

Mediante todo o exposto, encerra-se este subitem que trata da concepção de currículo na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) com algumas considerações. A partir do estudo desenvolvido com base nos referenciais teóricos que dão sustentação a este trabalho, o currículo é um processo permanente de construção que envolve

todos os sujeitos do processo educativo, não se trata de normativas, prescrições e decisões tomadas por instâncias superiores e muito menos devem chegar às escolas como um pacote pronto para ser aplicado pelo professor em sala de aula. O currículo não estabelece uma hierarquia entre teoria e prática em que a prática fica determinada pela teoria e coloca o professor como um mero executor.

Abensur utilizando uma citação de Freire encontrada em documentos da Secretaria da Educação de São Paulo³⁹ destaca que:

Historicamente, os programas oficiais de ensino na Educação Brasileira têm se caracterizado por produções em gabinetes de Secretarias de Educação, a partir da edição de documentos legais que os orientam, condicionam e dirigem. No caso dos educadores do Ensino Municipal, a história tem sido semelhante (1): os programas foram concebidos e elaborados nos órgãos centrais da Secretaria e publicados. No geral, o papel que cabia ao educador desempenhar era de mero executor deste programa, que iria, em última análise, constituir-se como um dos únicos organizadores do seu trabalho. Dele era cobrada a tarefa de “cumpridor” e executor do programa recebido. Essa prática reflete uma concepção de produção de conhecimento segundo a qual a alguns “melhor preparados” cabe a tarefa de fazer o programa e a outros a tarefa de cumpri-lo ou aplicá-lo. Reflete uma posição contra a qual temos manifestado, na teoria e na prática, nossa oposição: a escola também é local de produção do saber e o educador também deve discutir e produzir a sua prática pedagógica. (SÃO PAULO apud ABENSUR, 2009, p. 46).

Assim, o currículo é um processo de construção que deve envolver todos os sujeitos do processo educativo, deve ser um processo que considera esses saberes e não estabelece hierarquia entre eles e o conhecimento científico. O currículo é o movimento que envolve todo o fazer na escola e está comprometido com a problematização da realidade para que os sujeitos possam refletir sobre ela para o desenvolvimento de novas formas de nela agir, percebendo-se como seres construtores da sua história de vida e percebendo a realidade como uma construção humana.

3.2. A concepção de diálogo

Como já explicitado, as análises em torno da Matriz Curricular de Sorocaba estão sendo desenvolvidas em consonância com as categorias freireanas. Neste subitem, a categoria que se apresenta é o diálogo, considerando que um currículo na perspectiva da

³⁹ SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil: 1989-1992. São Paulo, 1992.

emancipação entende o diálogo como o momento em que os sujeitos envolvidos no processo educativo podem apresentar suas visões de mundo. Assim, é importante destacar o que apresenta Freire: “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (FREIRE, 1983, p. 43).

Considerando o apresentado por Freire, problematiza-se o seguinte trecho extraído da Matriz Curricular em que aparece o termo diálogo, trecho em que afirma a continuidade de diálogo.

Essa transposição do currículo do plano normativo-propositivo para o plano da ação é tarefa dos sistemas de ensino e de suas instituições escolares. Aí se insere o sentido legal, normativo e político institucional do trabalho de construção curricular da Secretaria Municipal de Sorocaba. A entrega às escolas públicas municipais de uma Proposta Curricular tem o sentido de tomar a iniciativa para cumprir sua missão legal, dar continuidade ao diálogo e dinamizar o processo participativo que vem sendo mantido entre as escolas e os níveis de gestão estratégica da administração municipal. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.09).

Refletindo sobre o trecho em destaque é importante as seguintes problematizações: o currículo é transposição? Sendo transposição, como pode ser trabalho de construção? Entrega às escolas de uma proposta curricular e processo participativo e de diálogo? Qual é a relação entre entrega e diálogo? Não deveriam atuar, as escolas e suas comunidades, ativamente na construção desse currículo? Quem são os sujeitos desse currículo? Há os sujeitos que constroem o currículo e aqueles que como meros objetos devem executá-los? Qual é a relação entre diálogo exposta no trecho em destaque e diálogo conforme apresentado por Freire?

A Matriz Curricular de Sorocaba apresenta que o “currículo conecta a escola” com o contexto, seja o da sua realidade imediata, seja o contexto do país ou do mundo e, além disso:

Essa conexão tem sido chamada de contextualização como se verá mais adiante, ou de “Leitura do Mundo”, segundo o Marco Referencial do PEPP. O que é importante do ponto de vista pedagógico, é que na concepção adotada seja pela LDB, pelas DCNs, pelos PCNs ou pelo Marco Referencial do PEPP, a contextualização e o currículo não são entidades estranhas e separadas. “Leitura do Mundo” não é um artifício para tornar o currículo mais motivador para os estudantes. É parte inseparável da gestão curricular e da gestão do ensino a aprendizagem, essência do tratamento a ser imprimido aos conteúdos para que eles façam sentido. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.18).

Considerando o exposto, é importante apontar que o currículo é o todo que acontece na escola, é o movimento de construção ativo pelos sujeitos por meio do diálogo. Nesse movimento, o ensino e a aprendizagem, são um processo em que educador e educando ensinam e aprendem ao mesmo tempo, trata-se de um processo sempre em construção, por meio do diálogo e mediado pela realidade em que os sujeitos estão inseridos. Assim, na perspectiva da educação emancipatória, a realidade em que a escola está inserida é sempre a mediadora da relação entre educando e educador, pois, por meio do diálogo, cada qual irá apresentar suas visões sobre a realidade, sobre suas situações de vida.

Esse é o currículo sempre em construção, sempre em movimento. A leitura de mundo é a visão de mundo de educandos e educadores sobre a realidade e sobre as suas situações existenciais. Nesse sentido, não é o currículo que conecta a escola ao contexto em que está inserida, como apresentado na Matriz Curricular. O contexto está na escola, está na fala dos educandos e dos educadores, que em diálogo vão problematizá-lo para melhor compreendê-lo buscando formas de nele agir. Conforme o apresentado, cabe a problematização: qual é a concepção de diálogo apresentada na Matriz Curricular de Sorocaba?

Outro trecho, já apresentado nesta pesquisa e retomado aqui porque complementa as discussões acerca da categoria diálogo, é o que segue:

Para começar, a aprendizagem deve ser significativa e curiosa como defendem, respectivamente, Piaget e Paulo Freire. Não se deve matar a curiosidade do estudante. Ao contrário, estimular a pergunta, problematizar a realidade, aprender a pensar e aprender a aprender são a tônica desta perspectiva. Por outro, para ser significativa, a aprendizagem deve ser importante para o projeto de vida do estudante. (GADOTTI apud SOROCBA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.39).

Estimular a pergunta e a problematização da realidade são partes fundamentais do processo ensino-aprendizagem que ocorrem por meio do diálogo. Sem o diálogo que considera a fala do outro, a educação torna-se uma narrativa, uma extensão daqueles que julgam saber para aqueles que julgam nada saber. Nesse caso, a problematização sugere: é possível estabelecer relação entre esses trechos que foram destacados da Matriz Curricular? Expressam uma concepção de diálogo? Qual é a concepção?

O diálogo como categoria freireana é o fundamento de uma educação emancipatória e se estabelece na relação entre os seres humanos, relação em que não há aquele que sabe mais ou melhor que o outro. Por meio do diálogo e mediados pelo mundo, os

homens buscam desvendar a realidade, a construção do conhecimento, de novos conhecimentos e novas formas de estar no mundo e com o mundo.

O diálogo está comprometido com a libertação, na medida em que me reconheço, reconheço o outro e me reconheço nos outros, na medida em que compreendo o outro como ser humano que tem algo a dizer, tem experiência, tem conhecimentos e estabelece relações com o mundo. Esse reconhecimento pode levar os homens, juntos, a busca pelo processo de humanização, pois o diálogo é uma necessidade humana e faz parte da natureza histórica dos seres humanos.

3.3. Concepção de conhecimento: da realidade do sujeito e do conhecimento científico

Na concepção freireana, a realidade é uma construção histórica e humana. Ela é a mediação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa relação estabelecida com a realidade, educadores e educandos aprendem em conjunto. A intenção é desenvolver a consciência e a conscientização, ou seja, compreender a realidade e nela agir. Freire apresenta que:

[...] o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p.27).

Refletir sobre si, sobre sua existência e sobre sua relação com os outros homens e com o mundo faz parte da condição do ser humano. Há várias referências na Matriz Curricular quanto à realidade e à aprendizagem em contexto. A análise foi desenvolvida a partir da perspectiva das categorias freireanas que tratam da realidade e do conhecimento.

A realidade como mediação entre os sujeitos pressupõe que o conhecimento científico está a serviço do desenvolvimento da consciência e da conscientização para a melhor compreensão da realidade, para o desvendamento das ideologias e para a criação de novas formas de agir no mundo e de produzir a realidade. Assim, destaca-se esse trecho da Matriz Curricular:

Para que o conhecimento constitua competência e seja mobilizado na compreensão ou na ação diante de uma situação ou problema, é preciso que sua aprendizagem esteja referida a fatos da vida do aluno, a seu mundo imediato, ao universo remoto que a comunicação tornou próximo ou ao mundo virtual cujos avatares têm

existência real para quem participa de sua lógica. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.39).

Assim, destacam-se as problematizações: o conhecimento deve estar relacionado à vida imediata dos alunos? Qual é o objetivo do conhecimento estar relacionado à vida imediata dos alunos? A reprodução das mesmas situações de vida? A transformação da vida?

Há trecho da Matriz Curricular que vai abordar a relação entre teoria e prática, afirmando que é importante sempre se recorrer à prática quando um conhecimento é mobilizado para se entender fatos da realidade.

O destaque da relação entre teoria e prática em cada disciplina, lembra que a dimensão da prática deve estar presente em todos os conteúdos. A prática não se reduz a ações observáveis, experiências de laboratório ou elaboração de objetos materiais. A prática comparece sempre que um conhecimento pode ser mobilizado para entender fatos da realidade social ou física, sempre que um conhecimento passa do plano das abstrações conceituais para o da relação com a realidade. A aprendizagem em contexto é a abordagem por excelência para estabelecer a relação da teoria com a prática. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 39 e 40).

A relação entre teoria e prática é explicada por Freire pela categoria práxis, sendo esta como o movimento de ação-reflexão-ação do sujeito. A teoria oferece a possibilidade de se refletir sobre a realidade e a reflexão pode mobilizar nos sujeitos novas formas de agir na realidade e esse agir está relacionado à transformação das situações de opressão. A cada ação uma nova reflexão. Trata-se de um movimento e nesse movimento a realidade é o objeto de estudo, está mediando a relação de ensino-aprendizagem estabelecida entre os sujeitos que, juntos, utilizam o conhecimento científico para construir novas formas de pensar e de agir.

Freire, ao falar de práxis, considera que a atividade animal é realizada sem práxis e isso quer dizer que não implica a criação, pois o animal, diferentemente do homem, não dispõe da capacidade de reflexão. “Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica”. (2003, p. 92).

No decorrer do texto da Matriz Curricular, apresentam-se outras referências ao trabalho com a realidade e com o contexto imediato dos alunos, conforme segue no trecho em destaque:

Organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto requer relacionar o conhecimento científico, por exemplo, a fatos presentes na vida real do aluno [...] é de grande importância que o aluno seja um parceiro na identificação dos múltiplos contextos que estão presentes na sua vida e na de sua comunidade. É também fundamental que o ponto de vista do aluno e da aluna sejam reconhecidos [...] pois não é apenas o contexto que dá significado ao conteúdo curricular. A contextualização não pode ser um fim em si mesma. Se a transposição didática se limitar ao contexto, o conhecimento constituído pode ficar refém do imediato, do sentido particular daquele tempo e lugar e essa não é a finalidade última do currículo. Como recorte da cultura humanista, científica e artística, que se sistematiza e organiza em nível mais universal e abstrato, o currículo quer, em última instância, tornar o aluno participante dessa cultura sistematizada e apropriar-se dela segundo suas múltiplas condições. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.40 e 41).

Mediante o já exposto acerca das categorias freireanas e os destaques da Matriz Curricular, é importante refletir: qual é o objetivo de falar em realidade e aprendizagem em contexto? Será que essas categorias estão sendo utilizadas ideologicamente? O que propõe de fato a Matriz Curricular: a reprodução da realidade para a manutenção das estruturas de poder?

O conhecimento científico, neste contexto, está a serviço de desvendar as visões de mundo para a humanização e a conscientização. O conhecimento emerge da comunidade, das situações concretas de vida dos envolvidos no processo educativo, que por meio do diálogo apresentam suas visões e percepções sobre o mundo, sobre a realidade em que estão inseridos.

O conhecimento a ser estudado e o conteúdo a ser trabalhado são organizados por meio dos temas geradores. As visões de mundo que expressem contradições e falas significativas sobre a realidade serão os temas de estudo. Para Freire:

[...] nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2003, p.87).

No desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, busca-se propor aos sujeitos do processo educativo suas situações concretas de existência que vão exigir a reflexão e também a ação. Segundo Freire:

[...] quando [a pessoa] compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-lo e com seu

trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 30).

Num dos trechos sobre conhecimento, a Matriz Curricular de Sorocaba considera que é preciso relacionar a teoria com suas consequências e aplicações práticas.

[...] estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.09).

Considerando que o conhecimento científico deve permitir a educadores e educandos novas formas de compreender a realidade que é sempre processo de construção humana, vale a problematização: a teoria é uma aplicação da prática? Não seria a teoria uma tentativa de se explicar a realidade, de melhor compreendê-la?

Em outro trecho da Matriz Curricular encontra-se a consideração de que há um vácuo entre teoria e prática:

Demorou alguns anos para que os sistemas de ensino público reconhecessem que os PCNs não podiam servir de guia prático para as escolas e os professores porque lhes faltavam componentes essenciais, que só poderiam ser agregados pelas instâncias que faziam a gestão direta das escolas, isto é, as secretarias estaduais ou municipais de educação. Isso levou à compreensão, ainda que tardia, de que entre as regulações curriculares da LDB e das DCNs, entre as propostas e recomendações dos PCNs, e a prática da escola e da sala de aula, há um vácuo que só pode ser preenchido com a gestão curricular. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.11).

Como já fundamentado no capítulo, deste trabalho de pesquisa, que trata de teoria tradicional e teoria crítica, a teoria não é uma aplicação da prática e tampouco há um abismo ou um vácuo entre teoria e prática. A teoria, ou seja, o conhecimento científico é sempre a busca do homem por tentar explicar e compreender a realidade. O conhecimento científico está a serviço de se construir novas formas de se produzir a realidade, formas mais justas e mais humanas.

E ainda tratando a respeito do conhecimento, a Matriz Curricular vai abordar a questão cultural, conforme segue:

O currículo é um recorte da cultura científica, linguística e artística da sociedade; em suma, o currículo é cultura. Os frequentes esforços de sair da escola, buscando a “verdadeira cultura” têm efeitos devastadores: estiola e resseca o currículo, tira-lhe a vitalidade, torna-o aborrecido e desmotivador, um verdadeiro “zumbi” pedagógico. Em vez de perseguir a cultura é premente dinamizar a cultura presente no currículo,

situando os conteúdos escolares em contextos e situações significativos para seus alunos. Em um país de diversidade cultural marcante, revitalizar a cultura que está recortada no currículo é condição para a construção de uma escola para todos, na qual se aprende a cultura universal sistematizada nas linguagens, nas ciências e nas artes sem perder a aderência à cultura local que dá sentido aos universais. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 15).

Na perspectiva da educação emancipatória, o currículo não é um recorte do conhecimento científico, pois esse é o meio pelo qual educandos e educadores buscam a superação das visões de mundo ingênuas e contraditórias. O conhecimento científico é o recurso pelo qual educandos e educadores buscam novas percepções sobre a realidade.

A Matriz Curricular ao falar em cultura trata da verdadeira cultura que quando buscada fora da escola torna o currículo desmotivador, fala ainda que em um país de diversidade a escola deve trabalhar com a cultura universal. Qual cultura universal? Como já apresentada pela própria autora da Matriz curricular, que o Brasil é o país da diversidade, de qual cultura universal está falando? A cultura é processo de criação e de construção humana, não há uma cultura melhor que a outra ou tampouco uma cultura universal. Assim, a escola é o espaço em que a diversidade e as diferentes formas culturais interagem. O currículo é o todo fazer da escola e envolve todos os sujeitos que dela fazem parte, suas formas de ser, de existir, de agir e de se manifestar e expressar culturalmente. O que pensar a respeito da ideia de uma cultura universal? Cultura dominante, de grupos sociais dominantes?

O que pensar então do próximo trecho da Matriz Curricular que considera que o aluno deve ser participante dessa cultura universal?

A contextualização não pode ser um fim em si mesma. Se a transposição didática se limitar ao contexto, o conhecimento constituído pode ficar refém do imediato, do sentido particular daquele tempo e lugar e essa não é a finalidade última do currículo. Como recorte da cultura humanista, científica e artística, que se sistematiza e organiza em nível mais universal e abstrato, o currículo quer, em última instância, tornar o aluno participante dessa cultura sistematizada e apropriar-se dela segundo suas múltiplas condições. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 41).

A educação para a emancipação não busca a mera contextualização e tampouco tornar o aluno mero participante da cultura. Ela visa o estudo e a problematização da realidade para a construção de novas formas de agir e de se construir a realidade. Não se trata de tornar o sujeito participante, mas sim, tornar o sujeito consciente das contradições que se apresentam na realidade para nela intervir. Não se trata de tornar os educandos participantes de uma cultura, mas sim conhecer, valorizar e produzir diferentes expressões culturais.

É importante apontar que, na perspectiva do currículo emancipatório, é a vida real que se estuda na escola, as situações de vida dos sujeitos, as visões de mundo contraditórias são os temas de estudo e de problematização para o desenvolvimento de novas visões e de novas formas de agir na vida, pois a reflexão sobre si e sobre o seu estar no mundo, associada a sua ação transformadora sobre este mundo, fazem parte da condição do ser humano.

A educação, na perspectiva emancipatória, tem como objetivo possibilitar ao sujeito a ação e a reflexão para que se reconheça como construtor da sua própria história de vida, para que perceba a realidade sempre como possibilidade e não como determinação e para que se liberte dos condicionamentos impostos pela ideologia dominante.

Finaliza-se as análises deste subitem que trata da realidade do sujeito e do conhecimento científico, na perspectiva da educação emancipatória, com uma citação de Freire encontrada em documentos da Secretaria da Educação de São Paulo e utilizada por Abensur que destaca que:

[...] a escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (SÃO PAULO apud ABENSUR, 2009, p. 35).

3.4. A concepção de emancipação

Neste subitem que faz a análise da concepção de emancipação na Matriz Curricular de Sorocaba, é importante lembrar que, na matriz, há a afirmação de que, na perspectiva freireana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de uma realidade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Sorocaba, considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, capazes de buscar respostas às próprias perguntas, compreendendo a história como possibilidade e não como determinação. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012.).

E mesmo com essa afirmação é interessante constatar que, no documento, poucas vezes aparece a palavra emancipação. Nesse sentido, é importante a afirmação de Freire a respeito da educação humanizadora, libertadora e emancipatória:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979, p. 39).

No documento como um todo, o conceito de emancipação aparece de maneira implícita e, explicitamente, em um trecho que será destacado na sequência das análises desenvolvidas neste subitem deste trabalho de pesquisa.

Num mundo caracterizado pela complexidade e fluidez, o papel das ciências humanas no currículo escolar é oportunizar conhecimentos e competências que despertem o autoconhecimento, a compreensão e a responsabilidade, a fim de promover a emancipação e a autonomia dos jovens em formação. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 84).

Considerando o exposto, é importante retomar algumas considerações já desenvolvidas neste trabalho a respeito da educação e do currículo na perspectiva da educação emancipatória. A educação, a partir da concepção de emancipação, deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, para que esses possam refletir e agir nos processos culturais, políticos e econômicos no contexto da sociedade em que estão inseridos.

Contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica está ligado ao desenvolvimento de ações educativas dialógicas, que têm como fundamento a problematização da realidade social, das condições de vida, de trabalho, dos conflitos, das contradições e das tensões a que estão submetidos todos os indivíduos.

O currículo, nessa perspectiva, visa romper com a concepção de educação tradicional, historicamente construída e marcada pela reprodução social ideológica, para assumir concepções e práticas educativas socialmente significativas e comprometidas com a transformação social. Isso implica compreendê-lo como um processo que envolve a participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

Assim, o currículo, numa perspectiva de emancipação, pode contribuir para a leitura crítica da realidade, das situações de opressão nos diferentes contextos sociais, para a tomada de consciência e a construção pelos sujeitos de novas formas de estar no mundo,

buscando sempre a superação de toda e qualquer forma de opressão. E a educação libertadora de Freire é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade para anunciar as situações de desumanização e anunciar a humanização.

Encerra-se este subitem com as seguintes problematizações: qual é a concepção de educação presente na Matriz Curricular de Sorocaba? O conceito de emancipação é utilizado de forma ideológica? Qual é o compromisso e quais as contribuições desse documento com uma educação verdadeiramente humanizadora, libertadora e emancipatória?

4. As áreas de conhecimento na Matriz Curricular e no Marco Referencial e a relação com a educação emancipatória

Na década de 1990, a política educacional do Brasil passou por um processo de descentralização em que os municípios passam a assumir a responsabilidade pela expansão do atendimento ao ensino fundamental. Nesse mesmo período, é realizada a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em atendimento aos acordos realizados com os organismos internacionais, a política educacional buscava medir a qualidade da educação por meio de índices. Os PCNs passaram a ser referenciais curriculares para as instituições educacionais e visavam à melhoria da qualidade do ensino no país que passaria a ser medida pelos índices coletados por meio das avaliações nacionais. A proposta curricular dos PCNs é organizada por áreas de conhecimento que tem como eixo orientador os objetivos que estabelecem conteúdos e capacidades. Os conteúdos são organizados em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais.

É importante essa contextualização acerca dos PCNs, pois a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) apresenta que:

A Proposta Curricular da educação municipal de Sorocaba adota o termo “competências” a serem constituídas nos alunos, em quase todas as disciplinas. Além disso, adota também a classificação dos conteúdos curriculares em cognitivos, procedimentais e atitudinais seguindo o modelo dos PCNs para o ensino fundamental (MEC apud SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.26).

Apresenta, também, que, para validar o uso de competência recorre ao Marco Referencial (2011), pois como já explicado anteriormente, a matriz considera que o esforço de construção curricular de Sorocaba é demarcado pelos pressupostos teóricos do Marco Referencial. Nesse sentido, é importante expor que o Marco Referencial considera que:

O currículo prescrito para o sistema educativo é a própria definição dos conteúdos e das orientações relativas às formas de organização curricular, que obedecem à determinações reguladas por instâncias políticas e administrativas. No Brasil, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais como os documentos do MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil são base para a organização dos currículos dos Estados e Municípios que pressupõem a aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos. (SOROCABA, MARCO REFERENCIAL, 2011, p. 42).

Apoiada nessa perspectiva, a Matriz Curricular expõe que:

O movimento de construção de um currículo que vá da intencionalidade à concretização [...] respeita a experiência feita em todas as suas dimensões e também está de acordo com as orientações curriculares em nível nacional, estadual e municipal. Para além de buscar garantir que os estudantes alcancem índices satisfatórios nas avaliações estaduais como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), e nas avaliações nacionais como a Prova Brasil que, juntamente com o Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) [...]. Certamente, nesta perspectiva, o currículo da rede de ensino de Sorocaba concretiza-se na criação de condições para o desenvolvimento de habilidades e competências. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 45).

E, além disso, na Matriz Curricular, há a consideração de que melhorar a qualidade do ensino é melhorar a qualidade da aprendizagem. Nesse sentido, avaliar a qualidade é traduzir a aprendizagem em descritores que possam ser avaliados. Os descritores constituem a matriz das avaliações nacionais, tais como, SAEB, ENEM, Prova Brasil, Provinha Brasil e o SARESP realizado no estado de São Paulo. E continua as considerações apresentando que:

Vários termos podem ser utilizados para designar esses indicadores: competências, expectativas de aprendizagem, direitos de aprendizagem. Questões terminológicas à parte, o importante é ter clareza sobre o significado desses descritores. Eles não decorrem nem de modismos pedagógicos nem de caprichos técnicos dos especialistas em avaliação, mas expressam e devem continuar expressando, de forma cada vez mais generosa, os direitos de aprendizagem das crianças e jovens ao longo de sua trajetória escolar. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 25).

Os PCNs, assim como, as diretrizes curriculares nacionais, em consonância com os organismos e acordos internacionais, estabelecem o processo ensino-aprendizagem como o desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos alunos. A Matriz Curricular de Sorocaba declara que o currículo está organizado e tem como referência as competências/habilidades ou expectativas de aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados para que essas expectativas se concretizem em direitos de aprendizagem aos alunos.

Em todas as disciplinas se apresenta uma matriz com duas colunas: uma de conteúdos e outra de competências em forma de habilidades mais específica porque associada a apenas alguns tópicos de conteúdo. [...] As competências são introduzidas como um conjunto de operações mentais que se expressam em resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento do aluno. Em outras palavras, caracterizaram-se, numa primeira aproximação, pela sua generalidade e transversalidade, não relacionadas a nenhum conteúdo curricular específico, mas entendidas como indispensáveis à aquisição de qualquer conhecimento. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 27 e 28).

É relevante esclarecer que essa política educacional está em consonância com os acordos internacionais e interligada aos ideais do mercado capitalista. Abensur (2009) considera que apesar de muitos defenderem os PCNs como uma proposta flexível, na verdade, tornaram-se um padrão obrigatório para as escolas alcançarem uma boa classificação nas avaliações nacionais. E citando Apple apresenta que:

[...] seu principal valor está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdos e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes (...) seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação. (APPLE apud ABENSUR, 2009, p. 74).

E, ainda, a mesma autora afirma que a padronização imposta pelos PCNs e pela política de avaliação reflete na prática docente que passa a atender aos requisitos nacionais, colocando a instituição escolar numa posição em que apenas reproduz decisões.

Mediante o exposto, é importante problematizar: qual é a relação de uma educação na perspectiva emancipatória com uma educação para o desenvolvimento de competências e habilidades? Qual é a relação de uma educação libertadora com a implantação de documentos e políticas públicas que obrigam as instituições escolares a serem meras reprodutoras de decisões das instâncias governamentais?

Nesse sentido, é interessante a citação de Freire apresentada por Abensur (2009) retirada de documento da Secretaria da Educação de São Paulo:

Historicamente, os programas oficiais de ensino na Educação Brasileira têm se caracterizado por produções em gabinetes de Secretarias de Educação, a partir da edição de documentos legais que os orientam, condicionam e dirigem. No caso dos educadores do Ensino Municipal, a história tem sido semelhante (1): os programas foram concebidos e elaborados nos órgãos centrais da Secretaria e publicados. No geral, o papel que cabia ao educador desempenhar era de mero executor deste programa, que iria, em última análise, constituir-se como um dos únicos organizadores do seu trabalho. Dele era cobrada a tarefa de “cumpridor” e executor do programa recebido. Essa prática reflete uma concepção de produção de

conhecimento segundo a qual a alguns “melhor preparados” cabe a tarefa de fazer o programa e a outros a tarefa de cumpri-lo ou aplicá-lo. Reflete uma posição contra a qual temos manifestado, na teoria e na prática, nossa oposição: a escola também é local de produção do saber e o educador também deve discutir e produzir a sua prática pedagógica. (SÃO PAULO apud ABENSUR, 2009, p. 46).

Diante do exposto, é interessante considerar que tanto a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) quanto o Marco Referencial (2011) apresentam o currículo como prescrições e decisões das instâncias governamentais que pensam a educação que deve ser executada nas escolas. Há uma observação na Matriz Curricular que é interessante para ilustrar essa consideração:

Em todos os casos, no entanto, é importante manter a integridade do conceito de currículo como um pacote completo que inclui desde o paradigma curricular até as atividades desenvolvidas por professores e alunos em situações de aprendizagem que se distribuem pelos conteúdos curriculares ordenados no tempo e no espaço escolar. Reiterando, currículo é muito mais do que diretrizes curriculares ou listagem de conteúdos e expectativas de aprendizagem. Esse é um conceito suficientemente generoso que pode dar espaço à coordenação nacional e às autonomias de estados, municípios e escolas. Nesse contexto situa-se a Proposta Curricular da educação municipal de Sorocaba. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p.35).

Assim, o currículo chega às escolas como um pacote completo e fechado que deve apenas ser executado e, como apresenta Abensur (2009), estabelecendo uma relação de hierarquia entre teoria e prática, na qual o professor é um executor e a prática é determinada pela teoria. Os conhecimentos selecionados pelos especialistas estabelecem as suas visões de mundo e os seus ideais de homem e de sociedade. Os conhecimentos dos educandos, dos educadores e da realidade em que estão inseridos são negados, estabelecendo a crença de que os conhecimentos propostos no currículo são os conhecimentos universais que devem ser validados por todos. Abensur considera que:

[...] não lhes permitindo um contato crítico com a realidade e substituindo o conhecimento subjetivo por informações e conceitos políticos oficiais de como se consegue vencer e ter sucesso na vida por si mesmo, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades para tornar-se empregável. Vemos, então, que as pressões pela produtividade inerentes do mercado de trabalho influenciam de forma direta o cotidiano escolar. (ABENSUR, 2009, p. 47).

O currículo prescrito pelas instâncias governamentais e obrigatório às escolas representa o autoritarismo da política educacional brasileira, além de ser um processo de desumanização e de alienação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, exercendo a dominação e delegando a eles a condição passiva de executores. Nesse sentido, o objetivo não

é a educação para emancipação e para a libertação dos homens das situações que oprimem, ao contrário, o objetivo é a opressão e o condicionamento para a manutenção das estruturas de poder vigentes na sociedade. Não há transformação, há conformação.

Finalizando as análises em torno das áreas de conhecimento e a relação com a educação emancipatória na Matriz Curricular e no Marco Referencial, é importante destacar que uma educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades está comprometida com a formação de sujeitos para o mercado de trabalho capitalista e com a manutenção da estrutura social. Não há compromisso com a transformação.

A educação na perspectiva freirena de emancipação tem compromisso com a transformação social. Assim, as seguintes reflexões são pertinentes: como estabelecer relação entre uma educação para o desenvolvimento de competências e habilidades que visa ao ajustamento social e uma educação emancipatória que visa à transformação social? O Marco Referencial não apresenta ênfase no conceito de competências e habilidades, já a Matriz Curricular deixa bem explícito no texto a perspectiva da educação para o desenvolvimento de competências e habilidades. Contudo, não explica que esse conceito está voltado para a formação de sujeitos para o mercado de trabalho Capitalista e ainda apresenta que a rede municipal de ensino de Sorocaba considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, capazes de buscar respostas às próprias perguntas compreendendo a história como possibilidade e não como determinação. Fica evidente o uso ideológico de conceitos no sentido de ocultar seus verdadeiros significados. A Matriz Curricular oculta o compromisso da educação com o desenvolvimento de competências e habilidades para criar a compreensão de que é possível estabelecer diálogo e relação entre esta educação e a educação comprometida com a emancipação. Por isso, também, faz uso ideológico do conceito de emancipação ao deixar lacunas na compreensão dessa concepção que possibilite o desenvolvimento da práxis.

Fica evidente que a Matriz Curricular utiliza o Marco Referencial, quando afirma que o esforço da rede municipal de Sorocaba de construção curricular é demarcado pelos fundamentos teóricos do referido documento, buscando justificativas para o desenvolvimento dos conceitos de competências e habilidades e para o desenvolvimento do conceito de emancipação, mas, ocultando o verdadeiro significado desses conceitos, para com isso afirmar que é possível estabelecer relação entre uma educação na perspectiva emancipatória e uma educação na perspectiva do desenvolvimento de competências e

habilidades. Para encerrar o capítulo da análise desenvolvida na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) e no Marco Referencial (2011), apresenta-se logo abaixo uma síntese das análises desenvolvidas.

Quadro Síntese	
Marco Referencial	Matriz Curricular
Concepção de Currículo	Concepção de Currículo
<p>Refletindo a respeito das análises do Marco Referencial (2011) e constatando que há um diálogo com a perspectiva freireana de educação, é importante problematizar: qual a contribuição metodológica do documento? Apesar de ocorrer esse diálogo, o documento em estudo não consegue apontar por meio de suas reflexões teóricas qual é o movimento a ser desenvolvido pelas escolas e pelos sujeitos para o desenvolvimento de um currículo e de uma educação comprometida com a emancipação.</p>	<p>O currículo é um processo permanente de construção que envolve todos os sujeitos do processo educativo. Não se trata de normativas, prescrições e decisões tomadas por instâncias superiores e, muito menos deve chegar às escolas como um pacote pronto que deve ser aplicado pelo professor em sala de aula. O currículo é o movimento que envolve todo o fazer na escola e está comprometido com a problematização da realidade para que os sujeitos possam refletir sobre ela para o desenvolvimento de novas formas de nela agir.</p>
Concepção de Diálogo	Concepção de Diálogo
<p>Não é explicitado no Marco Referencial o diálogo enquanto metodologia e tão pouco qual é o trabalho a ser desenvolvido por uma escola que busca uma educação e um currículo emancipatório. É possível analisar que o documento em estudo trabalha com categorias freireanas, diz que defende a educação que visa à humanização, à libertação e à emancipação, mas não se aprofunda nas reflexões. Aborda os conceitos de forma superficial, vazia de significados e nada contribui para que a escola possa desenvolver uma práxis na perspectiva da emancipação.</p>	<p>O diálogo como categoria freireana é o fundamento de uma educação emancipatória e se estabelece na relação entre os seres humanos, relação em que não há aquele que sabe mais ou melhor que o outro. Por meio do diálogo e mediados pelo mundo, os homens buscam desvendar a realidade, buscam a construção do conhecimento, de novos conhecimentos e novas formas de estar no mundo e com o mundo. Sem o diálogo que considera a fala do outro, a educação torna-se uma narrativa, uma extensão daqueles que julgam saber para aqueles que julgam nada saber.</p>

Concepção de Realidade e de Conhecimento Científico	Concepção de Realidade e de Conhecimento Científico
<p>É possível considerar que esta categoria é apresentada de forma relevante no documento em estudo e consegue enfatizar a importância deste conceito na perspectiva freireana. Contudo, não há articulação com as demais categorias apresentadas no documento e nem a relação dela com a educação e o currículo na perspectiva emancipatória. Não fica claro também, a importância da realidade como mediação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. E quanto ao conhecimento científico, é possível analisar que o documento apresenta considerações significativas a respeito do conhecimento na perspectiva da emancipação, contudo não relaciona esta categoria às demais categorias freireanas e não oferece o aprofundamento necessário para o desenvolvimento de uma práxis educativa coerente com essa concepção.</p>	<p>Na concepção freireana, a realidade é uma construção histórica e humana. Ela é a mediação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa relação estabelecida com a realidade, educadores e educandos aprendem em conjunto. A intenção é desenvolver a consciência e a conscientização, ou seja, compreender a realidade e nela agir. O conhecimento científico está a serviço de desmitificar a realidade, contribuindo para desvelar ideologias e construir entre os sujeitos novas formas de compreender e de produzir a realidade.</p>
Concepção de Emancipação	Concepção de Emancipação
<p>Considerando que trata-se de um documento que apresenta muitas contribuições de Paulo Freire, é importante destacar que a categoria emancipação aparece em alguns trechos, contudo sem maiores aprofundamentos a respeito da sua importância na perspectiva freireana de educação. O documento não demonstra o significado e a relevância desta categoria para a concepção freireana de educação, não apresentando contribuições significativas para a práxis no contexto educacional.</p>	<p>Na matriz, há a afirmação de que na perspectiva freireana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de uma realidade mais justa e igualitária. A educação libertadora de Freire é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade para denunciar as situações de desumanização e anunciar a humanização.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa nasceu das minhas vivências, reflexões e experiências, ora como aluna, ora como educadora. Todas as minhas experiências e reflexões me constituem como educadora e, principalmente, me constituem como ser humano. Como já relatado, o interesse em desenvolver a análise da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) está relacionado com a minha trajetória profissional na rede municipal de ensino de Sorocaba. É importante relatar aqui, nestas considerações que o desenvolvimento desta pesquisa contribuiu significativamente para a construção de novos conhecimentos e para o desenvolvimento da minha conscientização.

A pesquisadora que iniciou este trabalho de pesquisa não é mais a mesma. Hoje continuo sendo ser humano, estudante, educadora, supervisora de ensino que atua na Secretaria da Educação de Sorocaba, mas não mais a mesma, pois as reflexões que este trabalho de pesquisa me proporcionou fazem compreender-me cada vez mais como ser em processo. As reflexões me proporcionaram, também, novas práticas e o desenvolvimento da práxis.

Neste sentido, é importante anunciar, neste momento, que este trabalho de pesquisa me fez reconhecer os limites de atuação da ação da supervisão de ensino em um sistema educacional, as contradições, reproduções, condicionamentos e determinações às quais está sujeita. Contudo me fez reafirmar a possibilidade de resistência e de diálogo no desenvolvimento do trabalho, ainda que sujeita às determinações de um sistema. Anuncio, então, o problema a que me proponho investigar, como possibilidade de trabalho e de pesquisa: é possível uma supervisão de ensino dialógica? Fica registrado esse anúncio e essa possibilidade, para que então, retome as considerações deste trabalho de pesquisa.

Retomando as contribuições, não posso deixar de registrar as significativas contribuições do Grupo de Estudos Paulo Freire da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. O objetivo da pesquisa foi investigar qual a concepção de educação emancipatória que está presente na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. A pesquisa buscou analisar as contribuições do Marco Referencial no sentido de fundamentar a Matriz Curricular, principalmente, no que diz respeito à concepção de educação emancipatória. A análise levou às reflexões e problematizações relacionadas com os fundamentos teóricos deste

trabalho, sejam eles a Teoria Crítica, o conceito de ideologia e a concepção de educação freireana, tendo como referência o conceito de emancipação.

As categorias analisadas foram concepção de currículo, de diálogo, de realidade dos sujeitos, de conhecimento científico e de emancipação, além de ser analisada a relação ente os PCNs, competências, habilidades e a relação com a educação emancipatória.

As análises quanto à categoria currículo constataram que a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) considera o currículo como normativas, prescrições e decisões tomadas por instâncias superiores que devem chegar às escolas como um pacote pronto para ser aplicado pelo professor em sala de aula. Apresenta o currículo numa relação hierárquica entre teoria e prática em que a prática fica determinada pela teoria e coloca o professor como um mero executor.

Na categoria diálogo, a Matriz Curricular, diferentemente da concepção freireana, apresenta o diálogo como uma troca de ideias ou como uma conversa. Para Freire, o diálogo é o fundamento de uma educação emancipatória, se estabelece na relação entre os seres humanos de pronunciar o mundo, de dizer a sua palavra, de problematizar a realidade e de juntos buscarem conhecimentos e novas formas de produzir a existência. E na relação direta com o diálogo está o estudo e a problematização da realidade e das visões de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esta categoria não aparece na matriz curricular na perspectiva de problematização. A matriz trata a realidade como um dado que deve ser constatado pela escola, deve ser conhecido e identificado. Não trabalha a realidade como possibilidade de intervenção e, tampouco, a ação e a reflexão para que os sujeitos envolvidos no ato educativo se reconheçam como construtores da sua própria história de vida, para que percebam a realidade sempre como possibilidade e não como determinação.

Quanto ao conhecimento científico, a matriz apresenta a contextualização para que os conhecimentos sejam aplicados no cotidiano dos alunos e para que esses se tornem participantes da cultura. O conceito que a matriz apresenta é de cultura e conhecimentos universais que devem ser transmitidos pelo professor e apreendidos pelos alunos.

E quanto à categoria emancipação, essa não é apresentada na Matriz Curricular a partir da perspectiva freireana. Há poucas citações quanto a uma educação e um currículo nesta perspectiva. O que se constata é o uso ideológico dessa concepção, sem o compromisso de romper com a concepção de educação tradicional, historicamente construída e marcada

pela reprodução social ideológica para assumir concepções e práticas educativas socialmente significativas e comprometidas com a transformação social.

Todas as categorias analisadas na Matriz Curricular foram também analisadas no Marco Referencial e a partir das análises foi possível constatar que o documento trabalha com categorias freireanas, diz defender a educação que visa à humanização, à libertação e à emancipação, mas não se aprofunda nas reflexões, não apresenta a articulação entre as categorias e nem a relação delas com o currículo na perspectiva freireana. Assim, aborda os conceitos de forma superficial, vazios de significados e nada contribui para que a escola possa desenvolver uma práxis na perspectiva da emancipação.

E as análises em ambos os documentos quanto às áreas de conhecimento pautadas no modelo dos PCNs e o desenvolvimento de competências e habilidades, constata que não apresenta possibilidade de diálogo com a perspectiva de educação freireana que visa à libertação, à humanização, à emancipação e a não reprodução das situações de opressão e que desumanizam. O modelo apresentado pelos PCNs e o desenvolvimento de competências e habilidades está em consonância com os acordos internacionais e ligados aos ideais do mercado capitalista. Nesse modelo, o currículo é prescrito pelas instâncias governamentais e obrigatório às escolas. Representa o autoritarismo da política educacional brasileira, além de ser um processo de desumanização e de alienação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, exercendo a dominação e delegando a eles a condição passiva de executores. Nesse sentido, o objetivo não é a educação para emancipação e para a libertação dos homens das situações que oprimem, ao contrário, o objetivo é a opressão e o condicionamento para a manutenção das estruturas de poder vigentes na sociedade.

Considerando o exposto, é importante retomar conceitos já apresentados, que fundamentam este trabalho de pesquisa e dão sustentação para as análises desenvolvidas. Quanto à educação como possibilidade de emancipação, a Teoria Crítica apresenta o trabalho de análise da realidade, a orientação para o comportamento crítico e a emancipação do indivíduo, pois considera a realidade como um processo histórico em transformação pela ação dos homens, apresenta a possibilidade da crítica social e do desvelamento das contradições sociais. A Teoria Crítica é comprometida com a emancipação dos homens e o combate das desigualdades e das injustiças sociais.

Nesse contexto, é importante retomar o conceito de ideologia, quando Chauí (1980) apresenta que a ideologia é produzida pelas relações sociais, possui razões

determinadas para surgir, não se trata de um amontoado de ideias falsas, mas, sim, uma certa maneira de produção de ideias pela sociedade. A ideologia é criada com a intenção de fazer com que os homens acreditem que suas vidas são o que são e que existem em si e por si e que devem se submeter às condições em que se encontram na vida. É papel da ideologia fazer com que os homens acreditem que as ideias são autônomas, não foram criadas por ninguém e que representam realidades autônomas, ou seja, que a realidade é algo pronto e acabado. E, ainda na perspectiva da educação para a emancipação, Freire (2002) considera que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Reconhecer a força da ideologia, suas artimanhas, armadilhas e a ocultação da realidade por meio do uso da linguagem e tornar os sujeitos míopes.

Por meio das análises do Marco Referencial, foi possível constatar um diálogo com a perspectiva freireana de educação, contudo o documento não conseguiu, efetivamente, apontar qual o movimento que precisa ser desenvolvido pelos sujeitos para a concretização de um currículo e de uma educação, verdadeiramente, comprometida com a emancipação. As reflexões teóricas do documento deixam uma lacuna para a efetivação da práxis, o que dificulta a compreensão dos sujeitos para o desenvolvimento de uma práxis na perspectiva da emancipação. A constatação dessa lacuna no documento evidencia a apropriação ideológica do conceito de emancipação. Evidencia o ocultamento da práxis na perspectiva da educação emancipatória.

Já a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, apesar de apresentar a consideração de que foi desenvolvida a partir das contribuições teóricas e filosóficas do Marco Referencial, não foi possível nas análises desenvolvidas, estabelecer um diálogo entre os dois documentos e tampouco com uma educação na perspectiva da humanização, da libertação e da emancipação. O que sugere é uma aproximação forçada entre os documentos e o esvaziamento do significado de uma educação verdadeiramente comprometida com a emancipação. Assim, é possível concluir, por meio das análises aqui apresentadas, que os documentos em estudo apontam contradições entre os diferentes pressupostos e que fazem uso ideológico das contribuições de Paulo Freire e da educação na perspectiva emancipatória.

O trabalho de pesquisa buscou desvelar ideologias que ocultam a verdadeira concepção de emancipação, que retiram do conceito o seu real significado, que criam lacunas e dificultam a compreensão do currículo e da educação na perspectiva da emancipação. As

análises desenvolvidas desvelaram o uso ideológico e a apropriação ideológica do conceito de emancipação. Nesse sentido, é importante refletir sobre o uso e a apropriação ideológica do conceito de emancipação e o que isso representa no contexto educacional.

A apropriação ideológica do conceito de emancipação contribui para o fortalecimento das ideias dominantes e para o exercício de poder e de dominação. As ideias criadas e difundidas por uma classe dominante para garantir seu poder se escondem nas ideologias e são uma estratégia para garantir sua dominação. A classe dominante se apropria ideologicamente de conceitos para a manutenção de poder. Ao se apropriar e fazer uso ideológico do conceito de emancipação, a classe dominante deturpa o real significado do conceito dificultando a consciência e a conscientização. É importante refletir que essa apropriação só acontece no sentido de contribuir para a alienação dos sujeitos, dificultando os movimentos de resistência para a manutenção das estruturas sociais de poder.

O sujeito emancipado é aquele que compreende a realidade como processo histórico de construção humana, compreende as relações de poder e de dominação construídas pelos homens. Ao compreender e ao tomar consciência da realidade como construção humana possível de intervenção para a transformação, para a construção de novas formas de se produzir a realidade, o sujeito pode agir e transformar a ordem estabelecida de dominação e, é exatamente isso, que a apropriação ideológica quer dificultar.

Por meio da educação, é possível se transmitir as ideias necessárias para a reprodução social e para inculcar nos sujeitos as ideias dominantes, contudo, por meio da educação é possível desenvolver um trabalho na perspectiva crítica que desvele a realidade e as ideologias e que em diálogo e por meio da ação-reflexão-ação se construa com os sujeitos os conhecimentos que possibilitem a intervenção na realidade social para a construção de novas formas de ser, de existir e de estar no mundo.

Por meio da apropriação ideológica, a classe dominante faz uso do conceito de emancipação ocultando seu real significado e compromisso, contribuindo para a compreensão da educação como transmissão, como reprodução do que está estabelecido socialmente. A apropriação ideológica é uma estratégia de defesa dos interesses dominantes.

Mediante o exposto, é importante retomar uma citação de Freire (1986), já utilizada neste trabalho de pesquisa, na qual ele afirma que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica e adverte da força da ideologia ao utilizar a linguagem para ocultar a verdade e tornar os seres humanos míopes.

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa me proporcionou o aprofundamento teórico para melhor compreender o sentido da educação para Paulo Freire, que não foi o criador de um método de ensino, mas sim, de uma teoria educacional que compreende o ser humano como um ser sempre em processo e, na educação, a possibilidade dos seres humanos desenvolverem a reflexão sobre a produção da realidade e da existência humana para o desenvolvimento da consciência e da conscientização das formas de opressão e de desumanização.

Como apresenta Dussel (2000), o pensamento de Freire trata-se de uma revolução em Pedagogia que ainda está longe de ser compreendido. Para o autor, Freire desenvolve um processo educativo integral e universal. Para ele, Freire não é somente um pedagogo, é um educador da consciência ético-crítica dos oprimidos em comunidade. É uma pedagogia planetária que propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica que se origina nos oprimidos por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. Por isso o educando não é só a criança, mas também o adulto e, particularmente, o oprimido, considerando que a ação pedagógica se efetua no horizonte comunitário, mediante à transformação das estruturas que oprimem o educando.

No processo ensino-aprendizagem, educador e educandos, todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo ensinam e aprendem ao mesmo tempo, mediados pela realidade, pelo mundo que deve ser problematizado. Esse processo busca o desenvolvimento de sujeitos capazes de desvendar as ideologias que mascaram a realidade e as situações de opressão para que possam agir e construir novas formas de existir no mundo. E para o desenvolvimento desse processo educativo, a escola precisa da autonomia para a construção curricular e a participação da comunidade nesse processo.

A escola, nessa perspectiva, não é local em que se ensina conteúdos e o currículo não é uma prescrição inflexível de conteúdos a serem ensinados. O currículo é um movimento de construção dialógica e democrática que envolve todos os sujeitos do processo educativo, seus contextos de vida, saberes, conhecimentos cotidianos, a diversidade cultural e o conhecimento científico. Nesse sentido, não há espaço para programas prontos e currículos construídos por especialistas distantes da realidade escolar. A escola deve ser um local de produção de saberes, de discussões e decisões de seu currículo. O currículo deve considerar o estudo da realidade local, que seja significativo para a comunidade e que respeite a sua

identidade e dos indivíduos que lá vivem e que foi construída ao longo de suas trajetórias de vida.

A educação e o currículo, na perspectiva freireana de educação, compreendem o desenvolvimento de uma política curricular fundamentada na dialogicidade, concebem o conhecimento como processo de construção permanente, veem o educador e o educando como sujeitos ativos dessa construção. O currículo descontextualizado e vazio de significados para os sujeitos do processo educativo torna-se objeto de uma educação que desumaniza e trabalha para o desenvolvimento de sujeitos condicionados e passivos diante da realidade opressora.

O currículo reduzido a objetivos a serem atingidos, grades curriculares, tópicos de conteúdos, carga horária, métodos e técnicas de ensino, avaliação de objetivos estabelecidos e definidos em gabinetes pela Secretaria da Educação ou pelas diferentes instâncias governamentais; que chega às escolas como prescrições que devem ser aplicadas pelos professores na sala de aula aos alunos, não possibilita o desenvolvimento de uma educação para emancipação, ao contrário, trabalha no sentido de desenvolver uma educação para a conformação dos sujeitos.

O currículo organizado por especialistas de forma autoritária estabelece uma única visão de mundo, favorece a transmissão do conhecimento, despreza o conhecimento da comunidade escolar ou qualquer outro conhecimento que não esteja dentro do rol de conteúdos estabelecidos e que são considerados como universais e válidos. Nega a identidade construída pelos sujeitos que compõem o contexto escolar, nega o contato crítico com a realidade e a possibilidade de nela intervir para o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam tão somente aos objetivos do mercado capitalista que visa à formação de mão-de-obra que seja empregável.

A escola é uma instituição social e nesse sentido pode ser responsável pela reprodução das situações opressoras e de desigualdades em nossa sociedade ou, ao contrário, pode ser o instrumento que trabalha no sentido de provocar nos sujeitos a possibilidade da transformação das injustiças. O currículo deve ser o movimento de uma educação emancipatória, libertadora e humanizadora que construa com os sujeitos a possibilidade da transformação. Não pode ser reduzido a uma pura seleção programática de conteúdos, pois é um processo de interação de todas as práticas e de todas as reflexões que caracterizam o processo educativo, que parte do conhecimento que o educando possui ao chegar à escola

e o conduz à construção de novos conhecimentos que sejam relevantes e significativos para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

E, à guisa de encerramento, mas não de conclusão, porque o ser humano está sempre em processo. Ele não existe apenas no mundo, porque existindo no mundo o ser humano faz e refaz continuamente o seu processo de desenvolvimento, a sua existência e o próprio mundo. Faz e refaz no pensar, no refletir e no agir, simplesmente existindo a cada dia. E enquanto houver vida, enquanto houver existência humana, sempre haverá o processo contínuo de fazer e refazer, de construir e reconstruir, de transformar...

REFERÊNCIAS

- ABAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 1998. 1026 p.
- ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. A Construção curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema – SP. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2012. 190 p.
- AMARY, Renato. Trajatória. Disponível em: < <http://www.renatoamary.com.br>>. Acesso em: <11 nov. 2015>.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU. São Paulo, 2005. 128 p.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Tradução de Vinicius Figueira. Artmed. Porto Alegre, 2008. 248 p.
- APPLE, Michael. Repensando a ideologia e o currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo cultura e sociedade. 2ª. ed. rev. Cortez. São Paulo, 1995. 154 p.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 18 dez. 2014.
- BRASILEIRA. Partido da Social Democracia. História do partido. Disponível em: < <http://www.psdb.org.br>>. Acesso em < 10 nov. 2015>.
- BRENER, Jayme. 1929: a crise que mudou o mundo. Ática, 1998. 202 p.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. Brasiliense. São Paulo, 1980. 143 p.
- CHAUÍ, Marilena. A Ideologia da competência. Autêntica. São Paulo, 2014. 224 p.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. Ática. São Paulo, 2000. 567 p.
- CHAUÍ, Marilena. Café de ideias. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch>>. Acesso em: 24 mai. 2015.
- CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/viewFile/24574/14151>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 3ª. ed. Petrópolis. Vozes, 2006. 144 p.

DESCARTES, René. Discurso do método. Tradução J. Guinsburg & B. P. Júnior. 3ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 128 p.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis. Vozes, 2000. 672 p.

ESCANES, Vanessa Garcia. Educação para emancipação: um breve estudo dos conceitos em Paulo Freire e Theodor W. Adorno. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ESTADÃO. Mudança de secretariado. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br>>. Acesso em <12 já. 2016>.

FREIRE, Instituto Paulo. Currículo institucional. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: <09 nov. 2015>.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 120 p.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. Recife: Universidade do Recife, 1959. 141 p.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981. 97 p.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo. Cortez e Moraes, 1979. 53 p.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979. 46 p.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983. 65 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1986. 54 p.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 6ª. ed. São Paulo. Cortez, 2005. 144 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1984. 107 p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2003. 116 p.

FREITAS, Verlaine. Adorno e a arte contemporânea. Rio de Janeiro. Zahar, 2003. 72 p.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Atlas, 2008. 200 p.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo. Atlas, 2002. 220 p.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura popular e a pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo. Cortez, 2001. 175 p.

GUIOT, André Pereira. Um ‘Moderno Príncipe’ para a burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFF, 2006.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. São Paulo. Abril Cultural, 1975. 169 p.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro. Zahar, 2001. 212 p.

KONDER, Leandro. A questão da ideologia. São Paulo. Companhia das Letras, 2002. 170 p.

LIPPI, Vitor. Trajetória. Disponível em: < <http://www.vitorlippicom.br>>. Acesso em: <11 nov. 2015>.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: história do regime militar brasileiro. São Paulo. Contexto, 2013. 154 p.

MELLO, Guiomar Namó. Uma vida de educadora. Disponível em: < <http://www.namodemello.com.br> >. Acesso em 10 nov. 2015>.

MORA, José Ferrater. Dicionário de filosofia. Rio de Janeiro. Martins, 1996. 302 p.

NOBRE, Marcos. A teoria crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 73 p.

NOBRE, Marcos. Cultura marcas. Disponível em: < <https://www.youtube.com>>. Acesso em: <28 junh. 2015>.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. Disponível em: < <http://www.unimep.br>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo. Atlas, 2012. 334 p.

SAUL, Ana Maria. “Escuta”. In: Streck, D.R., Redin, E. e Zitkoski (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 439 p.

RONCONI, Surlei. Democracia e participação no sistema educacional paulista: do discurso à prática – Penápolis, um estudo sobre o processo de reorganização das Diretorias de Ensino. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, 2008.

SILVA, Antônio F. G. da. A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Curitiba. Gráfica Popular, 2007. 207 p.

SILVA, Antônio F. G. da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405 p. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999. 154 p.

SOROCABA. Marco referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba. Secretaria da Educação, 2011. 75 p.

SOROCABA. Matriz curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba. Secretaria da Educação, 2012. 256 p.

SOROCABA. Legislação de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional. Conselho Municipal da Educação, 2001.

VILELA, Rita. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade. Lições de Theodor Adorno para o currículo. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: <20 set. 2014>.

ANEXOS

Anexo I

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Anexo II

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. §1º Caberá a União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. §2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios [...]. Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios. Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e

instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União seu sistema de ensino [...]. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Anexo III

O Município de Sorocaba instituiu seu sistema de ensino em 1998, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação através do Parecer nº 197/98. A ideia de organização do sistema municipal de ensino aparece na Constituição Federal de 1988 e Constituição Estadual de 1989, mas somente após a promulgação da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, e a vigência da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou claramente definida a amplitude dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino. Ao instituímos o sistema, partimos do pressuposto de que sistema é uma reunião intencional de elementos, que interagem para determinado fim. No caso do sistema municipal de ensino, os elementos constitutivos são: as instituições municipais de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e as particulares de educação infantil: os órgãos municipais de educação – Secretaria da Educação e Conselho Municipal da Educação. (Fonte: Conselho Municipal de Educação de Sorocaba).

APÊNDICE
QUADROS DE ANÁLISES DOS DOCUMENTOS

Quadro de Análises				
Categorias Freireanas	Currículo	Diálogo	Realidade e Conhecimento	Emancipação
Articulações Conceituais	Movimento que envolve todos os sujeitos.	Por meio do diálogo, educandos e educadores apresentam suas visões de mundo.	Nesta perspectiva, a realidade é mediadora entre educando e educador. E o conhecimento está a serviço de desvendar a realidade.	Neste sentido, o ser humano é capaz de agir na realidade para transformar as situações de opressão, buscando a libertação.
Matriz Curricular	O Brasil é um país complexo. [...] Estabelecer currículos nessa realidade é uma tarefa nada trivial, que a LDB inicia e ordena em duas perspectivas. (p. 5).	A entrega às escolas públicas municipais de uma Proposta Curricular tem o sentido de tomar a iniciativa para cumprir sua missão legal, dar continuidade ao diálogo [...]. (p. 09).	A contextualização não pode ser um fim em si mesma. Se a transposição didática se limitar ao contexto, o conhecimento constituído pode ficar refém do imediato, do sentido particular daquele tempo e lugar e essa não é a finalidade última do currículo. (p. 41).	Num mundo caracterizado pela complexidade e fluidez, o papel das ciências humanas no currículo escolar é oportunizar conhecimentos e competências que despertem o autoconhecimento, a compreensão e a responsabilidade, a fim de promover a emancipação e a autonomia dos jovens em formação. (p. 84)
Meus Comentários	O sentido de coletivo no currículo que visa à emancipação é o envolvimento de todos os sujeitos no processo de construção e de desenvolvimento do currículo.	Entrega e diálogo? Como pode haver diálogo se há a entrega de um documento que deve ser construído coletivamente.	A educação para a emancipação não busca a mera contextualização e tão pouco tornar o aluno mero participante da cultura. A educação visa o estudo e a problematização da realidade para a construção de novas formas de agir e de construir a realidade.	Na perspectiva da educação emancipatória, o conhecimento está a serviço de desvendar a realidade. Está comprometido com a reflexão para a superação de visões de mundo alienadas.

Quadro de Análises				
Categorias Freireanas	Currículo	Diálogo	Realidade e Conhecimento	Emancipação
Articulações Conceituais	Movimento que envolve todos os sujeitos.	Por meio do diálogo, educandos e educadores apresentam suas visões de mundo	Nesta perspectiva, a realidade é mediadora entre educando e educador. E o conhecimento está a serviço de desvendar a realidade.	Neste sentido, o ser humano é capaz de agir na realidade para transformar as situações de opressão, buscando a libertação.
Marco Referencial	Admitimos, portanto, o currículo como objeto pedagógico crítico, onde se revelam conflitos, tensões, intenções, valores e contradições, éticas e estéticas que nos permitem (re) planejá-lo, construir novas ações. (p. 42).	Na sala de aula, por exemplo, pode-se exercitar esses contextos favorecedores do diálogo aprofundado sobre a própria cultura, sobre as suas origens, sobre os seus sonhos, desejos, expectativas de vida, de trabalho, de aprendizagens e sobre as suas visões de mundo. (p. 43).	Ao fazer a “Leitura do Mundo” do contexto, problematiza-se a realidade, discutem-se os diferentes significados dos múltiplos sentidos do real, promovendo o reconhecimento dos símbolos e das nossas representações culturais, vivenciam-se experiências de aproximações e de afastamentos identitários, conforme o grau de comunicação que as suas linguagens permitem. (p. 43).	[...] construção do conhecimento que promova a emancipação de cidadãos e cidadãs. (p. 44).
Meus Comentários	Currículo como movimento, construção e reconstrução.	Diálogo sobre a vida e sobre as visões de mundo.	Leitura de mundo, problematização da realidade.	Construção do conhecimento para a emancipação dos sujeitos.

Quadro de Análises				
Categorias Freireanas	Currículo	Diálogo	Realidade e Conhecimento	Emancipação
Articulações Conceituais	Movimento que envolve todos os sujeitos.	Por meio do diálogo, educandos e educadores apresentam suas visões de mundo.	Nesta perspectiva, a realidade é mediadora entre educando e educador. E o conhecimento está a serviço de desvendar a realidade.	Neste sentido, o ser humano é capaz de agir na realidade para transformar as situações de opressão, buscando a libertação.
Matriz Curricular	O currículo equilibra prescrição, indicação e autonomia. (p. 18).	[...]estimular a pergunta, problematizar a realidade, aprender a pensar e aprender a aprender são a tônica dessa perspectiva. Por outro lado, para ser significativa, a aprendizagem deve ser importante para o projeto de vida do estudante”. (p. 39).	Organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto requer relacionar o conhecimento científico, por exemplo, a fatos presentes na vida real do aluno, considerando a multiplicidade de condições que estes apresentam. (p. 40).	Uma rotina pedagógica de trabalho bem estruturada e planejada e avaliada todos os dias com a participação das crianças [...] constitui como instrumento construtivo de sua independência e autonomia fortalecendo os vínculos e os combinados, favorecendo a sua socialização e o conhecimento da vida social. (p.202).
Meus Comentários	Na perspectiva da educação para a emancipação, o currículo não é um documento prescritivo e indicativo. O currículo é o todo que acontece na escola. O currículo está em permanente construção pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. E o trabalho com a realidade para a conscientização das situações de opressão e das situações de vida dos sujeitos visa à emancipação, ou seja, a autonomia dos sujeitos.	Problematizar a realidade, estimular a pergunta. Perspectivas da educação emancipatória.	O conhecimento científico não está apenas relacionado ao contexto do aluno. O conhecimento científico está a serviço da aprendizagem sobre a realidade, sobre a desmitificação da realidade, para novas formas de agir e de construir novas realidades e novos conhecimentos.	Autonomia e conhecimento da vida social são fundamentos importantes para a concepção de educação emancipatória. O sujeito emancipado é o sujeito autônomo.

Quadro de Análises				
Categorias Freireanas	Currículo	Diálogo	Realidade e Conhecimento	Emancipação
Articulações Conceituais	Movimento que envolve todos os sujeitos.	Por meio do diálogo, educandos e educadores apresentam suas visões de mundo	Nesta perspectiva, a realidade é mediadora entre educando e educador. E o conhecimento está a serviço de desvendar a realidade.	Neste sentido, o ser humano é capaz de agir na realidade para transformar as situações de opressão, buscando a libertação.
Marco Referencial	O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. (p. 41).	[...] criação de espaços e tempos de encontro, onde o diálogo entre as pessoas é estimulado. Ao fazer a “Leitura do Mundo” do contexto, problematiza-se a realidade, discutem-se os diferentes significados dos múltiplos sentidos do real. (p. 43).	[...] conhecimentos da língua materna, da matemática ou das ciências, mas, também, outros saberes necessários à construção de uma sociedade mais justa, democrática, feliz, mais solidária (p. 44).	[...] o exercício da cidadania ativa desde a infância, o que se faz na perspectiva de uma educação emancipadora. (p. 44). [...] construção do conhecimento que promova a emancipação de cidadãos e cidadãs. (p. 44).
Meus Comentários	O currículo enquanto construção e que considera a experiência dos sujeitos.	Diálogo entre os sujeitos, leitura de mundo e problematização.	Conhecimentos científicos a serviço da transformação social.	Construir conhecimentos e emancipação.