



EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS: CONSTITUTIVAS DO CURRÍCULO E REVELADORAS DOS FINS E DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Ivania Cover - UPF¹
Ionara Soveral Scalabrin - UPF²

Resumo: Pensar sobre o currículo na sua relação com os fins e o sentido da educação, tornou-se primordial. Os princípios da universalização e da democratização transformaram a escola. A diversidade e pluralidade que compõem a vida em sociedade, não estão ausentes do cenário que compõe o espaço educacional. Na perspectiva da educação emancipadora, à escola cabe a formação do ser humano na sua integralidade de forma a tornar-se capaz de conviver e de protagonizar sua existência nessa sociedade cada vez mais plural, com consciência crítica, responsabilidade e ética. O presente texto propõe reflexões a partir das contribuições de Walter Esteves Garcia a cerca dos fins e do sentido da educação, numa perspectiva histórica, bem como, com base nas concepções e ideias pedagógicas de Paulo Freire, dialogar sobre o pilar que define e dá sustentação às experiências pedagógicas promovidas e vivenciadas no espaço educacional, que é o currículo viabilizado pela escola.

Palavras Chave: fins e sentido da educação, currículo, emancipação.

Considerações iniciais

A discussão em torno do currículo da escola, reconhecida sua importância, permanece atual e central no universo educacional. Seja colocado na pauta das discussões de forma explícita ou implícita, através dele se organizam as práticas pedagógicas. O currículo não deixa de ser um dos instrumentos básicos que a escola dispõe para organizar e efetivar sua ação. Além do programa curricular, engloba todas as ações educativas desenvolvidas pela escola. Desde a seleção e definição dos conteúdos ao planejamento e execução das aulas, envolvendo objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, relações e experiências vivenciadas, até as normas, valores e concepções que fundamentam o fazer pedagógico, constituem o currículo da escola.

Propõe-se neste texto uma reflexão voltada para questões que se colocam como centrais na perspectiva de uma educação que objetiva a emancipação humana. Perspectiva

¹ Mestre em Educação e docente da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo UPF. E-mail: ivaniacover@upf.br.

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, UPF, sob orientação do Professor Doutor Altair Alberto Fávero. Bolsista Capes. E-mail: io@via-rs.net.

essa que requer a tomada de decisão e a opção por práticas pedagógicas dialógico-reflexivas que evitem ao máximo, posturas meramente reprodutoras. Educação emancipadora objetiva a formação de seres humanos autônomos, conscientes, capazes de conviver com a diversidade, de tomar decisões éticas que valorizem não apenas o plano individual, mas também as necessidades da coletividade. Capazes de aprender permanentemente, criativos, criadores, protagonistas do próprio processo de formação.

É preciso considerar que o cenário social no qual estamos inseridos atualmente sugere um sentido para a existência humana voltado para o imediatismo. A realização do ser humano está vinculada à possibilidade de consumir. A escola através de seu currículo, de suas práticas pedagógicas, pode, ou não, contribuir para a formação do ser humano na perspectiva reprodutora do sistema e dos valores por este sugeridos.

Nesse cenário a discussão e a preocupação com os fins e com o sentido da educação numa perspectiva emancipadora não tem estado no centro das políticas públicas de educação e nem nas definições didático-pedagógicas. Reflitamos: A definição dos saberes a serem construídos, tem acontecido de que forma? Quais são os saberes considerados necessários? Que saberes são valorizados ou priorizados? O que a escola ensina e para que ensina? Qual o currículo que a escola torna possível?

Como concebe Paulo Freire no decorrer de suas práticas e reflexões, não existem práticas pedagógicas neutras e um currículo neutro. A seleção do conteúdo e a prática pedagógica têm intencionalidades e finalidades as quais revelam os fins e o sentido atribuídos à educação. Sentido esse que precisa ser questionado e compreendido claramente, pois constitui o pilar central de sustentação e referência para o currículo que a escola efetiva através das experiências pedagógicas nela vivenciadas.

Para nortear a reflexão a cerca do sentido e dos fins da educação, buscamos as contribuições da pedagogia freiriana e de Valter Esteves Garcia, especialmente de sua obra *Educação: visão teórica e prática pedagógica*.

Fins e sentido da educação: pilares de sustentação para as experiências pedagógicas vivenciadas na escola

Para Garcia, dois sentidos têm marcado, historicamente, as teorias e as práticas pedagógicas. Um sentido é decorrente da ideia de que educar é transmitir e acrescentar ao indivíduo algo externo para poder dar-lhe condições de se desenvolver. Esse sentido deriva do

verbo latino *educāre*, que significa alimentar, criar, no sentido de algo que é dado a alguém. Outro sentido derivado de *educere*, verbo também latino, “expressa a ideia de conduzir para fora, fazer sair, tirar de. [...] sugere a liberação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona” (GARCIA, 1977, p. 1). Neste aspecto, Garcia observa que, na educação tradicional, os significativos problemas voltam-se ao professor, ao programa, à disciplina, ou seja, para algo que é externo ao educando, o qual tem a tarefa de cumprir as determinações, enquanto que, na educação nova, as preocupações são centradas no educando, buscando investigar e compreender como acontece o processo de aprendizagem. O educando, com seu ritmo de desenvolvimento, com suas peculiaridades, é ponto de referência para toda a ação educativa.

Para o autor, as concepções tradicionais de educação concebem o processo educativo como algo exterior a ser acrescentado no indivíduo para enriquecê-lo. Nesta ótica, a educação é “vista como um bem em si, independentemente da validade que possa ter para com a vida atual ou futura do educando” (GARCIA, 1977, p. 4). Assim compreendida, a educação justifica-se por si mesma, coloca-se acima das necessidades e problemáticas sociais, é indiferente, alheia a qualquer posicionamento que possa vir dos indivíduos. Ao analisar esse sentido da educação, Garcia o faz observando as diferentes conotações que se apresentam.

A primeira delas é a “educação como produto” (GARCIA, 1977, p. 5), que tem, como preocupação central, o produto final que será obtido no processo educativo, não sendo relevante a forma pela qual esse resultado é alcançado. A tarefa pedagógica não vai além de “atualizar’ os elementos que estão latentes no indivíduo” (idem), através de modelos previamente definidos. Nessa compreensão, o educando é visto como um ser imaturo que só atingirá a verdadeira emancipação após o recebimento das orientações adequadas. Esta formação não pode ser atingida senão com muita disciplina, elemento necessário por ser capaz de “ajustar corpo e espírito àquilo que se entende por educação” (GARCIA, 1977, p. 5). Nesse sentido, a educação enseja desenvolver o homem de acordo com um modelo preestabelecido, não considerando as influências sociais e culturais que podem interferir no seu desenvolvimento. Por isso, as práticas são fundadas em exemplos. O importante é que o produto final da formação esteja o mais “próximo possível do ideário que o inspirou” (GARCIA, 1977, p. 6), significando que os fins ligados a essa concepção não só estão desvinculados dos indivíduos como sujeitos, como também impedem que ele venha a buscar novos caminhos que possam significar mudanças e transformações.

A segunda conotação, enunciada por Garcia, é a “educação enquanto preparação para a vida” (GARCIA, 1977, p. 6) que também é tradicional. Diferencia-se da conotação anterior

porque enfatiza o aspecto da imaturidade, compreendendo a idade cronológica como fundamental. Acredita-se, neste caso, que é necessário um longo período de preparação até chegar à idade adulta, requisito capaz de dar autonomia e independência ao indivíduo. Essa preparação é entendida como cuidados que se deve dispensar ao homem na sua infância, já que tem um período de dependência mais longo até atingir o referido amadurecimento. É uma ideia que parte do pressuposto de que a criança já tenha, em si mesma, tudo aquilo que será realizado em plenitude na idade adulta. Assim, o período da infância e da adolescência é concebido como momento ideal para ser transmitida a maior quantidade possível de conhecimentos, atitudes e valores considerados como necessários à idade adulta. Não há uma maior preocupação com o produto final, pois se acredita que é resultado natural do processo que segue passos pré-determinados.

Uma terceira conotação dentro da educação tradicional é a “educação como ajustamento social” (GARCIA, 1977, p. 8). Nesse sentido, a educação cumpre com o seu papel à medida que “ajustar o indivíduo à ordem social” (GARCIA, 1977, p. 9) e der continuidade ao social, em termos de suas orientações dominantes. A escola precisa dar conta de oferecer os elementos dominantes numa determinada época. Dessa forma, a educação tende a transmitir os valores, as crenças, os conhecimentos daqueles que a promovem e não atende às necessidades daqueles que a recebem. Compreende que é necessário transmitir aquilo que os adultos entendem ser importante e necessário para a nova geração. Assume valor, então, a moralidade compreendida como os valores prescritos pelo poder dominante como algo superior, não questionável, nem substituível. Compete, dessa maneira, à educação, transmitir aquilo que é definido pelo poder dominante, ficando claro que o educando é um simples receptor dos conteúdos e dos valores preestabelecidos. O ajustamento social é o ponto de partida e de chegada da educação, não havendo espaço ou possibilidade para o trabalho com as diferenças e as diversidades.

A educação nova, como descrita anteriormente, parte do sentido proposto pelo conceito de *educere*, que significa “tirar de, fazer sair” e percebe o educando como “o centro de todo o processo educativo, onde os limites da educação são as possibilidades e as potencialidades individuais” (GARCIA, 1977, p. 13). O que fundamenta as atividades educacionais, nesta concepção, são dois conceitos: a educação como processo e a educação como desenvolvimento individual.

A “educação como processo” (GARCIA, 1977, p. 13) é uma concepção que surge como resultado das grandes modificações que ocorreram na humanidade em termos de desenvolvimento da indústria, da urbanização, do desenvolvimento da ciência e outras

transformações que decorreram destas e caracterizaram as sociedades num processo de aceleradas transformações. Nestas, a industrialização aponta para um novo estilo de vida e novos valores, assim como para uma nova educação. Nesta perspectiva, a educação como processo entende todas as fases do desenvolvimento individual como importantes e merecedoras de atenção. A infância não é apenas o período de passagem até atingir a maturidade e a aprendizagem é concebida como progressiva. Cabe enfatizar que, mesmo assim, os objetivos estabelecidos pela ordem social devem ser respeitados, pois seria contraditório se a educação não atendesse a um determinado contexto. Nesses moldes, segundo o autor, “poderíamos chamar de ‘educação do mundo’, já que coloca o educando numa situação de contínua reformulação de atitudes e comportamentos, tal a soma de transformações que diariamente ocorrem” (GARCIA, 1977, p. 14-15).

Como síntese, poderíamos afirmar que compete à educação a incorporação da perspectiva de mudança contínua como um dos requisitos fundamentais para preparar o indivíduo para o mundo atual. O homem, portanto, está no centro das transformações e a evolução acontece como resultado das capacidades desse homem. Nessa concepção que foi tomando corpo na década de setenta, também teve destaque, ou uma maior preocupação, a questão da metodologia que se utilizava no ensino, pois, através dela, se poderia obter uma eficiência maior.

A “educação como desenvolvimento individual” (GARCIA, 1977, p. 16) apoiou-se, sobretudo, no desenvolvimento da psicologia, com mais ênfase para os estudos sobre as diferenças individuais. Os educadores passaram a compreender que a infância e a adolescência apresentavam características e um ritmo próprio de desenvolvimento não menos significativo do que a idade adulta, abrindo caminho para estudos e percepções mais específicas sobre as diferenças individuais. A partir dessa compreensão, o homem passou de espectador da natureza a ser capaz de dominá-la e usufruir os benefícios do meio. O homem, de repente, sentiu-se capaz de “fazer-se sozinho” (GARCIA, 1977, p. 17) e isso lançou-o para o horizonte das descobertas, das invenções.

No campo educacional, estas ideias refletiram-se de forma a fazer com que os educadores sentissem que há possibilidade de promover, de fazer uma sociedade mais justa, mais igualitária, desenvolvendo cada indivíduo conforme as suas próprias capacidades, através do processo pedagógico. Vislumbrar essa possibilidade despertou um olhar mais crítico para a educação tradicional que foi vista como um mecanismo para defender uma ordem social injusta e provocou também um maior desejo por uma educação capaz de libertar e romper os padrões tradicionais.

De acordo com Garcia, examinando o problema da educação atual, observamos que, em certa medida, existe convergência entre interesses dos indivíduos e interesses da sociedade que apontam para a necessidade de um novo conceito de educação que possa melhor identificar a realidade na qual vivemos. Sugere assim outro sentido para a educação: a educação permanente.

O pesquisador afirma que a educação permanente não é apenas uma definição, um conceito, mas significa um desejo da sociedade em oferecer a cada indivíduo oportunidades de educação sem um tempo, um momento definido e específico, fazendo-o de acordo com as necessidades sentidas pelo indivíduo. Para Garcia, nessa perspectiva, a educação supera as dicotomias da educação tradicional e nova e apresenta-se mais condizente com o modo como vêm se configurando as relações entre o homem e o mundo tecnológico. Nesse sentido, a educação concebe

[...] o homem com toda a sua inteireza imerso em sua problemática existencial, onde os aspectos biológicos e sociais são importantes, da mesma forma que são relevantes aqueles que dizem respeito à história de vida de cada um, que se realiza independentemente de alguém estar ou não na escola (GARCIA, 1977, p. 20-21).

Garcia segue afirmando que a ideia que melhor define o ponto de partida da educação permanente é da totalidade, o que parece estar de acordo com a necessidade sentida de uma educação para a mudança, já que este é um fato inevitável para os seres humanos. As novas tecnologias, os processos de produção, o desenvolvimento científico apontam para a necessidade de constantes mudanças em lugar da acomodação. É exigida do homem a capacidade de criar e de se integrar ativamente como constante desafio.

A partir dos sentidos da educação, na abordagem de Garcia, podemos, de modo sintetizado, pontuar que: a educação tradicional compreende o educando como um objeto, procura moldá-lo, formá-lo para um universo já definido, estabelecido, objetivando preservar a visão de mundo e a posição que cada indivíduo, nele, ocupa. A educação nova, ou renovada, entende o educando como o centro da educação e objetiva fazê-lo crer que as próprias oportunidades são ilimitadas e que, através da educação, é possível uma vida feliz e mais digna.

Em continuidade, ao tratar dos fins da educação, Garcia esclarece que o faz à luz da compreensão de que os fins dizem “respeito a algo que conduz o curso de uma ação, a intenção que preside determinada direção” (GARCIA, 1977, p. 25). Os fins não deixam de

expressar também os valores que conduziram a decisão por determinadas opções, o que significa que os fins revelam as concepções e princípios gerais que “nor-teiam o curso da ação educativa” (GARCIA, 1977, p. 26). Há, portanto, um caráter prospectivo ou de expectativa que orienta, que dá sustentação e auxílio para a busca e a construção do futuro. O conceito de fim educativo está relacionado e comprometido com um processo e um meio social, onde a educação está inserida, o qual não se dissocia do presente e do futuro do ser humano tanto na esfera individual como também na esfera da coletividade.

Na concepção tradicional da educação, fica claro que ela embasa-se e fundamenta-se na ideia de que a formação do ser humano precisa atender determinados fins que não se preocupam “com o aqui e o agora da vida de cada um” (GARCIA, 1977, p. 27-28), que não correspondem à realidade, à vida em seu processo de evolução. Isso revela a posição assumida que coloca o educando em segundo plano e que busca alcançar os fins determinados pelo sistema dominante, sendo que os fins são estabelecidos sem considerar o que pensam os sujeitos do processo educativo, são “colocados fora do alcance e acima do poder de decisão daqueles a quem eles presumivelmente devem atender” (GARCIA, 1977, p. 28).

Ocorre que, na realidade educativa, o caráter prospectivo das teorias educacionais manifesta-se pelo próprio significado do ato educativo. Na relação entre educador e educando, em que o educador acredita que deve e pode contribuir para o enriquecimento do educando, incorporam-se a ideia e o desejo de aperfeiçoar o seu trabalho e, ao mesmo tempo, o educador dá-se conta que a realidade é complexa. Assim, vão se constituindo novas correntes, novas doutrinas com vistas a superar o existente, mas que também geram inquietações em relação ao futuro. A crítica ao presente e a inquietação em relação ao futuro resultam em desafio para os educadores no sentido de buscar saídas para estas angústias do cotidiano. Caracteriza-se, desse modo, a inadequação entre a realidade cotidiana e os fins que lhe são propostos. De acordo com o autor, a escola, ao se sentir pressionada por essas angústias, apresenta uma tendência de se “apegar ao passado como forma de assegurar a continuidade da práxis” (GARCIA, 1977, p. 31) que, da forma como se estabelece nas escolas, representa algo que “todas desejam e não pretendem modificar” (idem). Embora as correntes, como a escola nova, acreditassem que a educação tivesse poderes ilimitados, a realidade revela que os esforços não tiveram êxito na modificação da práxis por se alicerçarem em “posicionamentos seculares” (idem). Ainda há que se considerar que os grupos políticos e econômicos que representam os interesses dominantes encarregam-se de fazer o possível para manter as escolas afastadas das discussões e crises em foco no mundo contemporâneo. Essas questões promovem certo

alheamento das escolas em relação aos focos de tensão da realidade, o que gera angústias e reflete-se em práticas contraditórias.

Nessa realidade, “a participação do educador no processo mediatório que se estabelece entre os fins da educação e as necessidades do ser em formação, é por demais importante para continuar sendo tratada como habitualmente” (GARCIA, 1977, p. 32). Na educação tradicional, as necessidades do educando não são consideradas e, na educação nova, não há uma compreensão apropriada das novas orientações, o que significa, portanto, que esse processo mediatório não acontece. Pode-se concluir, dessa maneira, que há uma inadequação nos fins que se propõe, sem considerar as necessidades do educando. Os fins são colocados como algo externo, não vinculado às atividades que são desempenhadas. Segundo Cirigliano (*apud* GARCIA, 1977, p. 34), institui-se uma forma de trabalhar em que existe uma ânsia por terminar, por acabar o que se faz e isto passa a ser a meta do fazer pedagógico, perdendo-se, assim, a vida. Não há, pois, um sentido para o que se faz. Faz-se apenas para obter o resultado.

Os fins reais que decorrem da interação entre educadores e educandos, pais, ambiente e outros elementos deste contexto educativo não coincidem sempre com o que é apontado como desejável, promovendo uma inadequação entre o que se pensa e o que efetivamente se faz, numa “duplicidade de valores” (GARCIA, 1977, p. 34) que, de acordo com Garcia, já foi identificada por Anísio Teixeira como a existência de “valores reais” que decorrem da interação dos diversos elementos envolvidos na situação educativa e de “valores proclamados” (*idem*) que se revelam através dos propósitos definidos e enunciados. Para Garcia, essa dicotomia só será superada quando os fins forem determinados a partir dos interesses e das expectativas dos sujeitos da atividade educativa. Assim posto, a escola irá, de fato, representar algo significativo, envolverá o educando e poderá ajudá-lo a encontrar o seu “lugar no mundo” ao invés de representar apenas um “lugar de passagem” (GARCIA, 1977, p. 35) com a preocupação apenas em cobrar conhecimentos adquiridos. É também importante ressaltar que essa mudança de uma educação com fins que revelam essa dicotomia para uma educação que pretenda a autonomia, não depende e nem acontecerá somente com a vontade e o envolvimento dos educadores. Existe todo um conjunto da vida social que é um fator muito relevante. Na realidade, a escola está, atualmente, encarregada de realizar os ideais de vida almejados pela sociedade de um modo geral e tem sido vista como um sustentáculo relevante para o processo de industrialização e rápido crescimento urbano, sem que, no entanto, fosse preparada para essa tarefa e há um erro em lhe atribuir funções que não tem.

Analisar os fins educativos através da práxis das escolas evidencia a distância que existe entre o que se quer e o que, de fato, se realiza. Podemos verificar que a educação tem se voltado para alguns fins que merecem uma atenção especial. Um deles é a educação compreendida como uma “forma de cultivar automatismos do educando” (GARCIA, 1977, p. 37). Em um curto período de tempo, a escola, com seu sistema de ensino voltado para as elites, passou ao atendimento de muito mais educandos com a universalização do acesso à escola para todas as crianças e adolescentes. No entanto, a diversificação e a ampliação dos alunos matriculados nas escolas não alterou ou pouco alterou a organização escolar no sentido de propiciar a modificação dos fins aos quais deve se propor. Temos, assim, um sistema destinado a uma minoria atendendo as maiorias. Os objetivos essenciais de ler, escrever e calcular que se destinavam para as pessoas que deles usufruíam desinteressadamente, passam a ser também para as pessoas que precisam aprender para ganhar a vida. A escola preocupa-se e ocupa-se com a memorização, a repetição, a realização de tarefas, ou seja, é a escola preocupada com os automatismos e não com o desenvolvimento do pensar.

Num mundo industrializado as constantes mudanças e avanços criam necessidade de uma educação mais longa. Assim, é mais prático manter crianças e adolescentes nas escolas, mesmo que traga consequências como as taxas de evasão. De acordo com Garcia, nessa perspectiva da educação como um fim em si mesma, como uma forma de “preencher o tempo de crescimento e amadurecimento da criança e do adolescente, está conduzindo a uma situação radicalmente oposta à que tínhamos há alguns anos e que os manuais de pedagogia sempre salientaram” (GARCIA, 1977, p. 40). A sociedade está cada vez mais oferecendo assistência aos jovens, resultando numa dependência maior e retardando a sua entrada na vida adulta.

À luz dessa problemática sistematizada por Garcia, procuramos situar alguns elementos no cenário do cotidiano da escola que revelam e legitimam a crise nos fins e no sentido da educação. Neste sentido, o processo é feito identificando-nos como sujeito desse contexto que vivencia cotidianamente o universo da escola pública.

Um elemento muito significativo é que a discussão sobre a temática está praticamente ausente. As equipes docentes das escolas nos momentos destinados à formação e às reuniões pedagógicas tendem a se ocupar dos assuntos considerados mais urgentes, mais necessários, que mais precisam de soluções ou decisões imediatas, qual sejam problemas do cotidiano ou demandas e exigências do sistema. Problemas, ou sintomas de problemas mais complexos, são pauta: indisciplina dos alunos, falta de interesse e motivação para os estudos, baixo rendimento constatado normalmente por notas baixas e pela quantidade crescente de alunos

que, mesmo nos anos finais do ensino fundamental, não conseguem ler e compreender textos, nem se comunicar pela escrita, situações diversas de violência, desrespeito às diversidades, ausência – e, em muitas vezes, categorizada como irresponsabilidade – dos pais diante da vida escolar dos filhos, entre outros. Quando não são essas questões carregadas de angústias e frustrações, são questões que, em grande proporção, são demandas dos órgãos superiores do sistema de ensino, como, a reestruturação de documentos e planos de acordo com os novos parâmetros, as reformulações de planos curriculares voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências, e outras demandas que a escola, normalmente para atender, busca assessoria de profissionais especializados para orientar o trabalho.

É ainda relevante a dificuldade enfrentada pelas escolas em relação ao seu envolvimento com a comunidade escolar. É mais comum a escola chamar os pais dos alunos quando existem problemas com os filhos do que envolvê-los através da participação efetiva.

A discussão sobre as práticas e relações pedagógicas, chega em pequena proporção à relação direta que acontece entre educador e educando no cotidiano da sala de aula, entre os próprios educadores e deles na sua relação com a construção do conhecimento, bem como às relações que permeiam o universo educacional macro que, muito além dos limites da escola, envolve desde as políticas públicas de educação e os órgãos competentes, até os gestores nas diferentes esferas desse cenário.

As práticas pedagógicas que acontecem no universo escolar parecem estar carentes de uma discussão mais consistente. É uma discussão que, cada vez mais, vai ficando para um segundo plano posto que os educadores, nas escolas, ocupam-se da discussão de problemas mais emergentes. A formação continuada, espaço em que questões relevantes poderiam ser discutidas e analisadas, não têm acontecido de uma forma consistente que envolva, que comprometa os sujeitos, de forma significativa, e promova essas discussões. Os educadores em grande proporção já desacreditados, ou desesperançosos, resistem à própria formação continuada. As políticas públicas, as definições didático-pedagógicas deixaram de ter, em seu núcleo fundante, a preocupação com os fins e o sentido da educação para uma perspectiva emancipadora. Vemos efetivados modelos de educação que atendem muito mais a uma racionalidade técnica interessada pela preparação do educando para o mundo do trabalho. O próprio currículo com o conteúdo das aprendizagens propostas revela essa preocupação. As práticas pedagógicas, que se efetivam, evidenciam a tendência de aplicar atividades e metodologias que são apresentadas como modelos que trazem a perspectiva de novidade, de melhor adequação e promessa de melhores resultados, de despertar maior interesse do aluno, mas que, em alguns casos, refletem apenas alguns modismos.

As propostas pedagógicas das escolas não são frequentemente retomadas, revisitadas ou são pauta de discussão. Em muitas vezes, são entendidas como um documento que teve de ser construído para atender a uma exigência externa e que, como já está pronto, foi cumprida a tarefa. As concepções que norteiam os processos pedagógicos permanecem neste importante documento, mas não existe preocupação com desvelar essas concepções, discuti-las, significá-las, ressignificá-las, fazê-las presentes, vivas, no universo escolar. Existe insegurança, tendência a apenas cumprir as exigências, a desacreditar no potencial de mudanças, pois se pensa que mesmo mudando o que está nos documentos, na prática, tudo continuará como antes.

A postura assumida por muitos educadores, estejam eles nas equipes gestoras ou nas salas de aula, traduz bem as fragilidades constituídas no decorrer do processo. Sem deixar de ressaltar que não é apenas no âmbito das escolas que a discussão e a preocupação com os fins e o sentido da educação estão praticamente ausentes. Nas políticas públicas de educação, na sua efetivação, não são núcleo fundante.

Decorre disso que, não havendo esse núcleo de sustentação definido no processo de formação, torna-se mais fácil ancorarmo-nos em concepções e tendências que não exijam um compromisso maior. É mais simples reproduzir os modelos já definidos, é mais cômodo, não compromete politicamente, não exige a tomada de decisão com a organização do trabalho pedagógico como um processo contínuo que, para muito além de ideias, exige engajamento e comprometimento.

A não participação efetiva na tomada de decisões legitima uma concepção de educação como instrumento de reprodução. Nesse sentido o currículo não pode ser visto como um elemento neutro. Através do conteúdo em torno do qual se efetivam as práticas pedagógicas e as relações de construção do conhecimento se define o sentido atribuído à educação. Pelo currículo se transmitem concepções, se produzem identidades individuais e coletivas. O currículo não é apenas o conjunto dos temas a serem trabalhados na escola. É preciso considerar que ele é o resultado da seleção daquilo que alguém, ou algum grupo, entendeu como conhecimento necessário para alguma finalidade. É produto também de valores culturais, políticos e econômicos compreendidos como necessários para um determinado tempo histórico. Há, portanto, uma opção, uma decisão política que antecede a definição do currículo e que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

As questões levantadas no decorrer do texto indicam a necessidade de que a escola busque promover práticas que não excluam a nenhum dos sujeitos, ou seja, práticas democráticas. As definições a cerca do currículo da escola em torno do qual se organiza o fazer pedagógico, poderão estar voltadas para práticas emancipadoras, se considerarem os sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como o contexto no qual se inserem. Nesse sentido trazemos algumas contribuições de Paulo Freire, à luz das quais registramos questões relevantes.

A escola se constitui muito mais do que por sua estrutura física, pelos sujeitos que dela fazem parte: alunos, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade. Se estes não forem considerados com sua trajetória histórica, entendidos como seres humanos portadores de experiências, de saberes, de concepções e com potencial para transformar, continuaremos atribuindo à educação o sentido e a finalidade de reproduzir, de apenas transmitir informações e conhecimentos considerados importantes e válidos por sujeitos ou grupos aos quais cabe a função de tomar as decisões. É necessário considerar a todos os sujeitos. Todos os saberes e conhecimentos precisam ser valorizados, sejam eles científicos ou não. O educador também precisa saber o que acontece no cotidiano dos educandos, conhecer os seus sonhos, a linguagem e a forma que se utilizam para se defender e sobreviver no seu contexto. Deve saber: “O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 1998, p. 98). Assim, não é concebível que o educador imponha a sua leitura, a sua compreensão de mundo como o marco de referência para o ensino dos conteúdos. Deve salientar que existem outras leituras de mundo, diferentes da sua. É necessário que esteja claro para o educador, que o ensino dos conteúdos, sem os quais, de acordo com Freire, não há prática educativa, não pode ser feito autoritariamente “como se fossem *coisas*, saberes que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos” (FREIRE, 1998, p. 98, grifo do autor).

A prática democrática, assinala Freire, não pode ter como característica a dicotomia entre discurso e prática. Não há escola que se faça democrática pelo discurso e, por isso, entende que uma virtude indispensável para o “educador progressista é a coerência entre o discurso e a prática” (FREIRE, 1999, p. 122), sendo importante encurtar a distância entre estes. Um discurso bonito sobre democracia não democratiza a escola, as relações que, nela, acontecem.

Nesse sentido, a obra *A educação na cidade* que se compõe de entrevistas de Paulo Freire, relacionadas ao período em que foi secretário de educação do município de São Paulo,

traz muitas referências à democratização da escola e ao sentido atribuído à educação. Em diferentes momentos expressa que era preciso mudar a cara da escola, mas que, para isso, era fundamental que a escola fosse respeitada, se fizesse sujeito da própria história. O autor afirma-se convencido de que essa mudança, essa superação, não poderia dar-se autoritariamente, que não seria possível democratizar a escola por portarias ou decretos. Em continuidade, afirma que, para reinventar a escola, para “mudar sua cara” é preciso “reformular o currículo” (FREIRE, 1999, p. 55).

Na concepção freiriana, o currículo da escola vai muito além de uma listagem de conteúdos programáticos:

Na verdade, 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. No currículo oculto o ‘discurso do corpo’, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito (FREIRE, 1999, p. 123).

O educador pode estar teoricamente convicto do respeito que deve ter em relação ao aluno como um sujeito que traz conhecimentos, que tem uma identidade cultural e, no entanto, a ideologia autoritária que se hospeda nele pode ser tão forte que vença a sua clareza teórica. Por isso, Freire (1999, p. 123) considera-se absolutamente convencido de que não há tarefa mais importante para a formação permanente do educador do que pensar criticamente sobre a própria prática pedagógica.

O currículo oculto, nesta concepção, pode ser até mais forte do que o currículo explícito das escolas. No seu entendimento, mudar, recriar a escola requer decisão política que compreende outra dimensão profundamente imbricada no conceito de democracia: a gestão democrática, participativa e decidida a promover um currículo em diálogo com todos os sujeitos do universo escolar. É preciso que os gestores mesmos, por decisão e convicção política, assumam o seu papel de promover a participação de todos. Os pacotes, as receitas feitas em gabinetes para serem seguidas ou executadas pelos educadores não têm nada a ver com as práticas democráticas. Ressalva, porém, que é, de fundamental importância, a participação dos especialistas, pois sem dúvida a sua contribuição é valiosíssima, mas apenas estudos de gabinete não sustentam a reinvenção da escola. Especialistas não podem ser os proprietários do saber, visto que é essencial dialogar com diretores, educadores, supervisores,

merendeiras, vigias, zeladores, mães, pais, lideranças da comunidade e com educandos.

Justifica:

É preciso que falem a nós de como vêem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário (FREIRE, 1999, p. 43).

A gestão democrática não pode impor um determinado perfil de escola que idealize, qualquer que seja ele, tendo em vista que o fato de impor já expressa a opção política feita. Guiados pela perspectiva emancipadora da educação, os extremos não podem ser aceitos: nem o autoritarismo, a imposição, nem a licenciosidade ou o espontaneísmo. É o “diálogo aberto e corajoso” (FREIRE, 1994, p. 44) que clarifica as opções políticas e sustenta as práticas democráticas. Essas opções e decisões políticas caracterizam o projeto pedagógico da escola, o currículo que escola torna possível.

A compreensão de todos os sujeitos como capazes de pensar, de tomar decisões, de intervir na realidade é uma primeira e fundamental concepção a orientar as práticas pedagógicas. Freire afirma que: “Todo o projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia” (1999, p. 44). Por isso, é fundamental definir

[...] que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quem, como ensinar. [...] quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores [...] na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (FREIRE, 1999, p. 45).

Evidencia-se uma dupla perspectiva democrática: a democratização tanto da escolha dos conteúdos, quanto de seu ensino. A presença crítica dos sujeitos no debate e na discussão sobre o projeto pedagógico que a escola decide efetivar implica-lhes que se inscrevam, de fato, como sujeitos históricos, com o direito de partilhar e também de superar os “saberes de experiência feito”, bem como o direito de participar de alguma forma da “produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 1992, p. 111). Nessa relação, está implicado o ato de aprender e de ensinar, compreendido pela pedagogia freiriana, como dimensões do processo maior que é o ato de conhecer. Aprender e ensinar fazem parte da prática educativa e “não há educação

sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. [...] Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém” (FREIRE, 1992, p. 110).

Daí decorre a importância da compreensão da perspectiva democrática do currículo, que não pode permitir “a tentação ingênua” (FREIRE, 1992, p. 112) de neutralizar os conteúdos, de querer depositá-los nos educandos como se eles fossem objetos, seres vazios e sem capacidade de pensar, de serem protagonistas da construção do conhecimento.

Em torno do conteúdo acontece o diálogo pedagógico entre os sujeitos, o qual, segundo Freire (1992, p. 118), não pode ser apenas um bate-papo que se dê de forma descomprometida, guiada pelo acaso. O diálogo pedagógico demanda tanto o saber sobre o conteúdo ou o objeto que está sendo conhecido, quanto as reflexões e as discussões que dele resultarão.

Referências bibliográficas

BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Walter Esteves. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hil do Brasil, 1977.