

A FUNDAMENTAÇÃO ÉTICO-DEMOCRÁTICA DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: ADAPTAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?

FURLAN, Agélica Bellodi Sant'Ana *

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da **

RESUMO

Por acreditar que somente uma educação ética e democraticamente organizada pode tornar os educandos agentes de transformações sociais, o presente trabalho procura compreender que concepção de educação emoldura a proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Ciências e se ela está de acordo com princípios ético-críticos que conferem qualidade política e social à prática educativa. Para isso, foi realizada uma análise documental à luz da ética de Dussel, do diálogo de Freire e da emancipação de Adorno. Concluiu-se que a proposta curricular em questão se distancia de tais princípios por não explicitar o papel social da educação, por não se posicionar ética e politicamente a favor dos grupos sociais mais vulneráveis e por não caracterizar a escola e a comunidade onde está inserida. Devido a seu caráter normativo, a referida proposta e seu material de apoio limitam a autonomia da escola, podendo ser considerados tão somente como documentos antidemocráticos por não levar em conta as demandas de todas as partes interessadas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo. Ética. Democracia. Diálogo.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil (UFSCar/Sorocaba-SP) e graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela mesma Universidade. Natural de Campinas-SP, atua como Professora de Educação Básica do Estado de São Paulo e da Prefeitura Municipal de Campinas-SP. E-mail: angel_furlan@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Natural de São Paulo-SP, atua como Professor do Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação) da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil (UFSCar/Sorocaba-SP). Como pesquisador, investiga as áreas de Currículo Crítico, Políticas Curriculares e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e de Biologia E-mail: gova@uol.br

THE ETHICAL-DEMOCRATIC FOUNDATION OF THE CURRICULAR PROPOSAL OF THE STATE OF SÃO PAULO FOR THE TEACHING OF SCIENCES: ADAPTATION OR EMANCIPATION?

FURLAN, Angélica Bellodi Sant'Ana^{*}

SILVA, Antonio Fernando Gouvea da^{**}

ABSTRACT

Because it believes that only a socially committed and democratically organized education can make learners agents of social transformations, the present work seeks to understand which conception of education frames the curricular proposal of the State of São Paulo for Science Teaching and if it is in agreement with Ethical-critical principles that confer political and social quality on educational practice. For this, a documentary analysis was carried out, referenced in the ethics of Dussel, in the dialogue of Freire and in the emancipation of Adorno. It was concluded that the curricular proposal in question distance itself from such principles by not making explicit the social role of education, by not positioning itself ethically-politically in favor of a particular social group and by not characterizing the school and community where it is inserted. Due to its normative character, the aforementioned proposal and its supporting material limit the autonomy of the school presenting itself as anti-democratic documents for not considering the demands of the interested parties in the teaching-learning process.

Keywords: Curriculum. Ethics. Democracy. Dialogue

^{*} Master's Degree in Education by the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of São Carlos, Sorocaba campus, São Paulo, Brazil (UFSCar/Sorocaba-SP) and graduated in Full Degree in Biological Sciences by the same University. Born in Campinas, São Paulo, she teaches Basic Education in the State of São Paulo and the Municipality of Campinas-SP. E-mail: angel_furlan@hotmail.com

^{**} PhD in Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), Bachelor and Licensed of Biological Sciences from the University of São Paulo (USP). Born in São Paulo, Brazil, he is Professor of Higher Education (undergraduate and postgraduate) at the Federal University of São Carlos, São Paulo, Brazil (UFSCar/Sorocaba-SP). As a researcher, he investigates the areas of Critical Curriculum, Curricular Policies and Methodology of Teaching Natural Sciences and Biology. E-mail: gova@uol.br.

=====

LA FUNDAMENTACIÓN ÉTICO-DEMOCRÁTICA DE LA PROPOSTA CURRICULAR DEL ESTADO DE SÃO PAULO PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS: ADAPTACIÓN O EMANCIPACIÓN?

FURLAN, Angélica Bellodi Sant'Ana*

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da**

RESUMEN

Por creer que sólo una educación ética y democráticamente organizada puede hacer que los educandos agentes de transformaciones sociales, el presente trabajo busca comprender qué concepción de educación enmarca la propuesta curricular del Estado de São Paulo para la Enseñanza de Ciencias y si ella está de acuerdo con principios ético-críticos que confieren calidad política y social a la práctica educativa. Para eso, se realizó un análisis documental a la luz de la ética de Dussel, del diálogo de Freire y de la emancipación de Adorno. Se concluyó que la propuesta curricular en cuestión se aleja de tales principios por no explicitar el papel social de la educación, por no posicionarse ética y políticamente a favor de los grupos sociales más vulnerables y por no caracterizar la escuela y la comunidad donde está inserta. Debido a su carácter normativo, la referida propuesta y su material de apoyo, limitan la autonomía de la escuela, pudiendo ser considerada tan sólo como documentos antidemocráticos por no tener en cuenta las demandas de todas las partes interesadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Currículo. Ética. Democracia. Diálogo.

* Maestría en Educación por el Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de São Carlos, campus Sorocaba, São Paulo, Brasil (UFSCar/Sorocaba-SP) y graduada en Licenciatura Plena en Ciencias Biológicas por la misma Universidad. Nacida en Campinas, actúa como profesora de Educación Básica del Estado de São Paulo y del Ayuntamiento Municipal de Campinas-SP. E-mail: angel_furlan@hotmail.com

** Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Bachiller y Licenciado en Ciencias Biológicas por la Universidad de São Paulo (USP). Nacido en São Paulo-SP, actúa como Profesor de Educación Superior (licenciatura y posgrado), Universidad Federal de San Carlos, São Paulo, Brasil (UFSCar / Sorocaba-SP). Como investigador, investiga las áreas de Currículo Crítico, Políticas Curriculares y Metodología de la Enseñanza de Ciencias Naturales y de Biología E-mail: gova@uol.br

1 INTRODUÇÃO

A atual política curricular para o Estado de São Paulo afirma em seu documento oficial que “ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhada” devem fazer parte da constituição de uma escola (SÃO PAULO 2012, p. 11). Adotando um discurso de valorização da participação, cabe investigar em que medida esse material contribui concretamente para a democratização da construção curricular por ele defendida e anunciada.

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. No momento em que se conclui o processo de universalização do Ensino Fundamental e se incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro, a escola, para ser democrática, tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados (SÃO PAULO, 2012, p. 15).

Ciente da relevância de um posicionamento crítico diante das demandas educacionais e sociais vivenciadas por estudantes das escolas públicas do Estado de São Paulo, este trabalho se propõe a abordar o pensamento pedagógico de Paulo Freire, a filosofia de Enrique Dussel e a crítica social de Theodor Adorno como contribuições teórico-metodológicas para uma educação em Ciências socialmente significativa e para a construção de um currículo ético-crítico.

Para que essa educação se edifique, a lógica autoritária da construção de políticas curriculares deve ser rompida, democratizando de fato o processo de construção curricular entre as partes mais interessadas, propiciando um terreno fértil para que o “inédito viável” (FREIRE, 1987) da escola pública popular democrática se concretize.

De acordo com Lima (2002), fundamentado em Freire (1987), a participação coletiva na construção de uma educação crítico-transformadora não deve ser uma figuração ou uma execução de tarefas pré-pensadas heteronomamente, mas configurar-se na participação autodeterminada pelos que constroem, executam e avaliam sua prática curricular em um processo contínuo de construção curricular como “exercício livre de sujeitos autônomos” que pressupõe

=====

insubordinação à gerência de outrem, numa práxis autogerida, edificando uma “democracia radical”.

Assim, uma substancial democratização da escola não consiste apenas em “ser igualmente acessível a todos” (SÃO PAULO, 2012, p. 11) e ampliar o acesso ao conhecimento, como afirma a atual proposta curricular. Significa, isto sim, que os processos organizacionais e decisórios no que tange à prática curricular sejam democratizados e participativos, abrindo espaço para que as escolas tenham voz na definição dessas práticas e dessas políticas (SAUL; SILVA, 2011).

Apesar dos esforços e de avanços na literatura e no discurso das políticas públicas educacionais, em tese, cada vez mais progressistas, a escola permanece imersa numa democracia meramente formal, em que pesem outros segmentos escolares, além da gestão, poderem atuar – tais como Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Comissões de Pais e Alunos. A ocupação desses espaços de maneira consistente ainda está muito aquém do desejado, possivelmente porque não se apropriam do conceito e tampouco da prática da democracia. A ausência de uma cultura democrática na população brasileira permeia aqueles que vivenciam a escola (GASPARELLO, 2002), que não se apropriam dela por não se sentirem sujeitos de seu processo de democratização, construção curricular e gestão. Há um medo da liberdade (ALVES, 2014) que impede que processos democráticos avancem e inovações curriculares se instalem na organização escolar.

[...] os sujeitos oprimidos, e inautênticos, têm em si o vestígio de seus opressores, na medida em que pensam como eles e seguem o que esses lhes propõem como apropriado. Assim, marcados por uma falta de autonomia e de autenticidade, temem a possibilidade de assumirem sua liberdade, uma vez que isso significaria assumir a responsabilidade pelos seus pensamentos e ações. Assim, passivos ao que é determinado por outros, os educadores que pouco tem desenvolvido sua autonomia, distanciando-se da sua liberdade, encontram na submissão um terreno fértil para uma suposta segurança, mesmo sabendo que o preço a se pagar será a sua renúncia. As formas como os educadores, geralmente, têm selecionado os conhecimentos científicos, pauta-se em adotar parcial ou integralmente os conteúdos escolares que os livros didáticos ou cadernos das redes de ensino têm lhes sugerido. Deste modo, têm renunciado a possibilidade de escolher os conhecimentos científicos de modo autônomo e assim, [...] tem reproduzido uma cultura tradicional de seleção de conhecimentos ao qual é subordinado (ALVES; SILVA, 2015, p.188).

Assim, a fundamentação de um currículo edificado sobre princípios éticos (DUSSEL, 2007) e dialógicos (FREIRE, 1987) se mostra como instrumento de luta por processos democráticos substanciais e não meramente formais. Defende-se uma organização em que os sujeitos tenham igualdade e liberdade de participação desde o levantamento de demandas da comunidade até a identificação de critérios para a seleção de conteúdos pertinentes a essas demandas (ALVES, 2014); que os processos decisórios que dizem respeito à vida escolar cotidiana sejam democratizados de maneira a institucionalizar a participação permanente da comunidade escolar, ou seja, só há democracia curricular com autonomia pedagógica; que a escola – e a prática curricular – seja feita “pelos” alunos e demais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e não “para” os alunos.

[...] as escolas democráticas são consideradas espaços de educação crítica, de participação e de cidadania democrática, elementos de revitalização da esfera pública. Enquanto tal são forçosamente espaços abertos e propiciadores da participação de professores e alunos, de pais e mães e de outros sectores da comunidade local; não de uma participação encenada, ou reduzida a formalismos e a rituais eleitorais que periodicamente se repetem, nem de uma participação subordinada, sujeita a vigilância e a controle, qual técnica ou instrumento de gestão. Mas sim de uma participação real, verdadeira, interveniente no processo da tomada de decisões, orientada não apenas para alcançar resultados ou produtos, mas também, substantivamente, enquanto processo educativo e prática pedagógica [...] (LIMA, 2002, p. 92).

O Currículo atualmente proposto para as escolas públicas do Estado de São Paulo parece concordar com essa concepção emancipada de educação ao afirmar que “a autonomia para gerenciar a própria aprendizagem [...] deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos [e que essa educação precisa estar a serviço do desenvolvimento pessoal, através da construção] da identidade, da autonomia e da liberdade” (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Diante dessa defesa de uma educação para a autonomia – sem, no entanto, fazer referências diretas à concepção de currículo ou em qual conceito político-pedagógico está se fundamentando, tampouco que critérios foram adotados para a seleção dos conteúdos escolares –, torna-se indispensável submeter o atual currículo e seus pilares políticos, pedagógicos e epistemológicos a uma análise crítica. Que implicações sociais e éticas há no modelo de processo educativo sugerido por esses documentos? Como esse currículo oficial e seus materiais de apoio

pretendem proporcionar essa educação voltada para o pensamento autônomo tão defendida em seus registros?

De acordo com Freire (1987), uma educação democrática deve ser voltada àqueles que mais sofrem com a falta de democracia na sociedade; deve fazer da opressão e das demandas sociais objeto de reflexão do oprimido, deve tomar os problemas sociais como problemas educacionais, chamando para si a responsabilidade de engajá-los na luta por sua liberdade. Assim, a suplantação dos condicionantes que limitam a autonomia da escola só pode ser feita a partir de políticas curriculares mais descentralizadoras, visto ser impossível superar o autoritarismo da escola autoritariamente (FREIRE, 2000).

Diante dos limites de um currículo tradicionalmente imposto, pelo qual a arbitrária padronização do ensino público há tempos vem sendo denunciada, e diante das consequências sociais de sua não contestação, mostra-se necessário conduzir a discussão curricular para o terreno axiológico, sendo esta a principal pretensão deste trabalho. Objetiva-se ainda caracterizar as bases filosóficas, político-pedagógicas e epistemológicas que podem fundamentar um currículo ético e crítico que vise a uma educação emancipatória; identificar, a partir dessas bases, parâmetros ético-críticos que possam subsidiar a análise do atual currículo; identificar se a contextualização e o diálogo se fazem presentes na proposta curricular do Estado de São Paulo enquanto pressupostos para a formação de sujeitos emancipados.

Uma educação que esteja verdadeiramente comprometida com a transformação das situações de exploração, injustiça e desigualdade presentes na realidade de uma sociedade socialmente estratificada como a brasileira precisa, sobretudo, de referenciais críticos para se fundamentar.

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

Nesse sentido, a ética de Dussel pode ser a fundamentação filosófica dessa educação, posto que toma a preservação da vida humana e das bases justas em que ela deve ser vivida como cerne de todo e qualquer processo educativo. A emancipação dos sujeitos proposta por Adorno deve ser tomada como sua finalidade político-social, uma vez que se insere num contexto político e economicamente opressivo; e o caminho metodológico a ser seguido por ela, para que permaneça ética e se faça emancipatória, deve ser o diálogo proposto nas obras de Freire. Essas três dimensões, ao se articularem, podem se configurar como a tríade elementar de uma prática curricular ético-crítica emancipatória e democrática, anunciada aqui como forma de superação dos condicionantes que limitam a autonomia da escola.

Sem ele [o diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação [...]. Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes [...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. [...] nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios (FREIRE, 1987, p. 46 e 47).

Para o autor, o diálogo entre educador e educando tem início na seleção do conteúdo programático que, por sua vez, deve ser organizado em resposta às contradições sociais vivenciadas e apresentadas pelos educandos em suas falas significativas (SILVA, 2004). Ao compreender que o mundo material e as condições de vida são construções históricas e, portanto, passíveis de transformações reais por meio da ação humana, o diálogo entre educando e professor é uma premissa ética para discutir a realidade e transformá-la. É imprescindível salientar que, para Freire, diálogo consiste num pressuposto epistemológico para que o conhecimento se construa, não podendo ser tomado como uma mera opção pedagógica. Isto é, trata-se de uma exigência para que o conhecimento possa ser coletiva e horizontalmente construído, ancorando, dessa forma, sua prática na ética. Nessa perspectiva, Freire delineia ainda uma educação emancipatória, na qual educador e educando se libertam, respectivamente, da alienação de um ensino operacionalizado e de uma aprendizagem passiva (FURLAN, 2015).

=====

Por fim, este trabalho procura apontar os limites epistemológicos de um currículo tradicionalmente antidialógico e descontextualizado, cuja produção e implementação historicamente centralizadas e fiscalizadoras se caracterizam como um entrave para a atuação autônoma de toda a comunidade escolar. Para isso, esse estudo se propõe a evidenciar que uma educação em Ciências humanizadora e fundamentada nos princípios ético-críticos aqui identificados requer mudanças na construção curricular que visem, sobretudo, à contextualização dos conteúdos de Ciências a partir das contradições sociais vivenciadas pelos sujeitos em sua realidade existencial, o que requer maior democratização do processo de seleção desses conteúdos.

1.1 Caracterizando parâmetros ético-críticos para a práxis curricular

Os estudos sobre o currículo, em especial as Teorias Críticas do currículo da década de 1960, evidenciaram que a formação de sujeitos por meio da educação básica está intimamente associada com a manutenção da forma como a sociedade está organizada (SILVA, 1999). A educação escolar foi amplamente denunciada como um dos mecanismos sociais responsáveis pela reprodução da vida social estratificada (BOURDIEU; PASSERON, 2010), que solapadamente conduz os sujeitos a uma forma de pensar e agir que os manterá enquadrados em suas (pré) determinadas classes sociais. As relações de poder existentes na sociedade de classes foram anunciadas como inerentes ao processo de escolarização (ALTHUSSER, 1985) e a partir de então, olhar para o currículo escolar como um documento norteador neutro e desinteressado seria “cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços” (FREIRE, 2002, p. 27).

A escolha de determinados conteúdos, a forma como são ministrados, a pouca ou nenhuma discussão sobre aspectos sociais, a ausência de questionamentos políticos que reflitam a desigualdade social, a disseminação e legitimação de valores pertencentes à classe média, a imposição de uma cultura alheia às classes menos favorecidas (FURLAN, 2014), levando ao “fracasso escolar alunos pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários” (CEREZER, 2007, p. 02) são alguns dos artifícios dos quais a escola se apropria para tornar os sujeitos ali em formação em “[...] membros disciplinados de um sistema que oprime” (DUSSEL, 2007, p. 440).

Assim, a educação não é uma atividade neutra com interesses formativos exclusivamente cognitivos, mas visa também à formação política ou apolítica dos sujeitos (FURLAN, 2015).

Diante disso, pretende-se anunciar a importância de se atrelar à prática curricular uma postura docente ético-crítica que vise a uma educação com qualidade social, uma vez que os diferentes posicionamentos pedagógicos têm implicações que podem ser socialmente adaptativas ou emancipatórias (ADORNO, 1995).

Assim, parte-se do pressuposto de que a prática educativa em Ciências, assim como em qualquer outra área do conhecimento, envolve escolhas, opções e decisões que exigem um posicionamento ético, emancipatório e dialógico do educador curricularista, uma vez que os diferentes posicionamentos pedagógicos têm implicações que podem ser socialmente adaptativas ou emancipatórias para os sujeitos em formação (ADORNO, 1995). Quando a problemática a ser focada é a humanização, torna-se uma exigência questionar-se a respeito dos princípios axiológicos que devem orientar o processo de construção curricular, a prática pedagógica e os interesses a serviço dos quais uma determinada opção educacional está.

Frente ao caráter pouco efetivo da qualidade social da educação pública atual – por estar baseada numa concepção pedagógica tradicionalista, “bancária” e descontextualizada –, e por acreditar na relevância educacional e social de discutir as bases axiológicas sobre as quais tem se dado essa educação, o presente estudo tem como objetivo considerar a negatividade e escassez em que se encontra a materialidade da vida humana em suas práticas pedagógicas. Diante disso, o presente trabalho, baseado em investigações anteriores, pode vir a contribuir para a qualificação de práticas curriculares que defendam as necessidades humanas concretas e que, fundamentadas em pressupostos ético-críticos, resultem na formação de sujeitos emancipados e conscientes da importância de sua atuação cívica (FURLAN, 2015). Se, e somente se, a educação que a escola oferece for socialmente comprometida haverá a possibilidade de os educandos serem sujeitos plenos de seu processo formativo e agentes de transformações sociais.

Numa perspectiva tradicional e conservadora de educação, as políticas curriculares internas das escolas – apesar de exibirem discursos progressistas – apresentam-se de maneira autoritária, na medida em que sugerem conteúdos acabados que não foram selecionados pelos sujeitos que colocam em prática o fazer docente, mas sim por personalidades estranhas à

=====

realidade escolar. Trata-se de um sistema de ensino que nega a concretude da vida humana, seus conflitos e contradições socioeconômicas, mas supervaloriza o conhecimento científico, exclui e humilha aqueles que não enxergam na ciência documentada a solução para seus problemas.

Uma prática educativa pautada na educação tradicional, na medida em que apresenta aulas transmissivas e conteudistas, dificulta o estabelecimento de relações entre as disciplinas e aspectos econômicos, políticos e sociais, limitando e condicionando os alunos a pensarem de maneira mecânica e acrítica. Dessa forma, um sistema de ensino que nega a concretude da vida humana, seus conflitos e contradições socioeconômicas, mas supervaloriza o conhecimento científico e a racionalidade instrumental, nos termos da Teoria Crítica (APPLE, 1999), exclui e humilha aqueles que não enxergam na ciência documentada a solução para seus problemas.

[...] o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos ou de aprendizagem, fracassam na escola (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 2)

Será que os problemas educacionais, entre eles o chamado “fracasso escolar”, se relacionam com o fato de a educação não trabalhar com as bases concretas em que a vida humana tem se estabelecido em sociedade?

Nesse contexto, o que significa então adotar a ética como referência para uma prática curricular crítica e emancipatória em Ciências? Enrique Dussel, filósofo crítico do pensamento eurocêntrico e da “coisificação” dos não europeus pela colonização, defende a instituição de uma nova ordem em que seja possível a inclusão das “vítimas do sistema-mundo globalizado” (DUSSEL, 2007). Isto é, que o pobre, o negro, o índio, a mulher, o ancião e demais espoliados do sistema econômico vigente sejam vistos com a alteridade que lhes é de direito e com a solidariedade que é própria da humanização. Eis o princípio da alteridade que, sob uma ótica ético-crítica, deveria reger não só as relações humanas interpessoais, como as educacionais.

Nessa perspectiva, ser ético no processo educativo público é basear-se na dialogicidade,

partindo da visão de mundo que o “outro” tem acerca da realidade. É com a identificação das demandas socioculturais locais e a conseqüente contextualização do ensino que deveria estar preocupada a educação e não com a quantificação do conteúdo científico memorizado. Sem essa “consciência ético-crítica” (DUSSEL, 2007) por parte do educador não há uma prática autônoma e tampouco emancipatória para o discente.

Paulo Freire é um autor, e educador, que pode ser tomado como uma referência teórica ético-crítica das relações existentes entre educação, política curricular e contexto socioeconômico. Sua Pedagogia Libertadora possui bases epistemológicas na dialética e seus pressupostos político-filosóficos, condizentes com a Teoria Crítica proposta pela Escola de Frankfurt, estabelecem diretrizes educacionais progressistas voltadas à emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos.

De acordo com Freire (1987), é fundamental a compreensão de que a luta pela igualdade, justiça social e qualidade de vida da coletividade, e não apenas de uma minoria favorecida, deveria ser o objetivo de todo e qualquer processo educativo que esteja inserido numa sociedade desigual e estratificada. Primeiramente, por ser uma visão pedagógica mais significativa e, portanto, coerente, mas, sobretudo por ser uma proposta pedagógica ética.

Eis a importância de se identificar as demandas locais a fim de devolver o sentido ao processo educativo e proporcionar uma educação política e social aos sujeitos, a fim de que atuem na transformação de sua realidade concreta em busca de melhor qualidade de vida. Este é o cerne de uma prática ética, emancipatória e humanizadora.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões nos corações dos bairros ricos [...]? Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? [...] por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? [...] porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos [...] (FREIRE, 2002, p. 15).

=====

Para o autor, no contexto de uma educação democrática e libertadora, escolher conteúdos arbitrariamente e “doá-los” aos educandos de nada contribui para a formação de um sujeito crítico e político. Ao fazer isso, os conteúdos selecionados contemplam a visão de mundo do educador e, na maioria das vezes, não têm significação para os educandos. Quando somente a visão docente é levada em consideração, segundo Freire (1987), essa prática educativa converte-se em prática invasiva e dominadora.

Mas, numa concepção crítica de educação, cuja metodologia referencia-se na dialética, a sociedade, a educação e o conhecimento estão inter-relacionados e são concebidos como construções humanas em função do contexto histórico, social e econômico de cada época. Ao aceitar que o mundo e o real são construções históricas passíveis de mudanças por meio da ação humana, o diálogo entre educando e professor é uma premissa ética para discutir a realidade e transformá-la (FURLAN, 2015).

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

Essa educação emancipatória, vista como um caminho possível para uma crítica social permanente e as transformações concretas na sociedade desigual, foi, no contexto internacional, temática reflexiva do frankfurtiano Theodor Adorno. Por ter testemunhado a barbárie dos regimes totalitários e marcar seus escritos com um profundo estarecimento com o holocausto, Adorno anuncia como obrigação da educação orientar as novas gerações para que a barbárie não se repita – o que, na visão do autor, seria perfeitamente possível, tendo em vista que as condições de opressão, submissão e exploração do homem pelo homem ainda não foram totalmente extintas das sociedades (ADORNO, 1995).

Segundo o autor, é importante salientar que as inúmeras análises de inspiração marxista da sociedade capitalista e suas relações com a educação já deixaram um legado muito claro que

permite inferir que a barbárie não se resume à sua máxima mais cruel – o holocausto – , mas se revela também na fome e demais necessidades dos espoliados; na submissão do trabalhador ao sistema fabril; na marginalidade do negro, do índio, do pobre; na ausência de saneamento básico; no desemprego cruel e desesperador; na vulgarização da mulher submissa à sociedade machista; no bombardeio da mídia pró-consumo sobre a primeira infância e até mesmo na imposição cultural científica sobre os sujeitos em formação na escola.

Por meio do convencimento da superioridade do conhecimento científico sobre o senso comum, a escolarização legitima sua forma impositiva, negando a cultura dos sujeitos que ali se apresentam, suas significações construídas historicamente em seu contexto de vida, praticando uma homogeneização cultural simbólica (SILVA, 2004) e edificando a opressão de uma forma silenciosa.

Ao se pensar numa educação tradicional que oculta sua posição política ao impor a cultura científica aos educandos, espoliando a cultura desses, remete-se ao que Freire chamou de invasão cultural (FREIRE, 1987), uma violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON 2010) ou ainda uma forma barbarizada de ensino, por considerar o conteúdo escolar anterior ao próprio aluno. De acordo com Adorno, essa educação auxilia num tipo peculiar de barbárie: a divisão dos homens entre o braçal e o intelectual (ADORNO, 1995), por distribuir um conhecimento que será válido apenas àqueles que já cultivam a cultura dominante, excluindo a grande maioria que passa silenciada pelo processo de escolarização, que o finaliza pronta para servir ao sistema fabril com mão-de-obra barata, cuja desqualificação lhe é inculcada como infortúnio individual.

Assim, a educação contra a barbárie, tão defendida por Adorno, se traduz numa educação para a resistência e transformação das inúmeras situações desumanas de injustiça social a que está sujeita a classe menos favorecida, pois se a sociedade atual estratificada se deu historicamente, então é historicamente que ela pode se emancipar (FURLAN, 2015).

Nesse sentido, a “ética” de Dussel pode ser o princípio filosófico de uma educação para a resistência e para a crítica social; a “emancipação” de Adorno sua finalidade e o “diálogo” em Freire sua metodologia. Ao se imbricarem, essas três categorias podem se configurar como a fundamentação teórico-metodológica necessária para uma prática curricular humanizadora e socialmente significativa.

=====

Nesse contexto, cabe investigar, a partir dos pressupostos identificados no pensamento dos autores citados, que concepção de educação emoldura o Currículo do Estado de São Paulo proposto pela Secretaria da Educação. Essa proposta está de acordo com os princípios ético-críticos, dialógicos e emancipatórios aqui identificados e defendidos? Ela é efetivamente democrática?

Para caracterizar a qualidade ética do currículo escolar é preciso identificar alguns parâmetros de análise indispensáveis ao que se entende por um currículo ético-crítico. Assim, identificou-se, a partir dos referenciais teóricos adotados, uma série de diretrizes e critérios considerados ético-críticos e, portanto, indispensáveis a uma educação ética, emancipatória e dialógica (FURLAN, 2015). A análise documental de um exemplar – proposta para o Ensino de Ciências – do Currículo do Estado de São Paulo foi realizada à luz desses critérios.

Ao identificar tais categorias teórico-metodológicas nos referenciais adotados, esta pesquisa buscou não apenas investigar o caráter emancipatório do atual currículo estadual, mas, sobretudo, contribuir com uma fundamentação teórica capaz de alicerçar uma prática curricular ético-crítica que seja politicamente comprometida com a transformação social de comunidades que lutam por qualidade de vida.

Para atingir esse objetivo de caracterizar as bases filosóficas e epistemológicas que podem vir a fundamentar um currículo ético e crítico que vise a uma educação humanizadora, torna-se relevante evidenciar neste trabalho como as diretrizes e os critérios aqui identificados podem ser incorporados à construção de uma proposta curricular, na tentativa de, para além de compreender a denúncia dos limites de uma prática pedagógica antidialógica, assegurar o anúncio de uma prática curricular transformadora. Passa-se, então, a descrever as diretrizes e categorias selecionadas.

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

Assim, para incorporar esse critério na construção de uma prática curricular ético-crítica, é necessário compelir os sujeitos a desafiar as forças sociais que historicamente vigoram, levando-os a agir política e socialmente (FURLAN, 2015). Se a escola tem se comprometido a formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho, então ela também seria capaz de formar cidadãos ativos, participantes e conscientes de que suas ações podem direcionar a vida social para uma esfera mais justa e de qualidade.

De acordo com Freire (1987), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, o que significa que é possível reproduzir a ideologia dominante colaborando com a manutenção da sociedade de classes ou desvelar suas intenções e meios de ação. Para isso, é necessário que a educação, o currículo e os atores escolares assumam seu papel social questionador e transformador, pois “o fato de as escolas, normalmente, parecerem neutras e serem explicitamente separadas dos processos políticos e do debate ideológico [...] pode tornar a escola insensível às necessidades das comunidades locais e a uma nova ordem social” (APPLE, 1999, p. 139).

ii. Posicionamento Ético-Político: a construção de um currículo ético-crítico deve passar pelo entendimento de que todo processo de ensino sofre influências socioculturais e econômicas e atende a interesses político-educacionais de diferentes contextos históricos, não se restringindo ao espaço escolar. Portanto, é necessário ter claramente definido a quem tais políticas curriculares irão favorecer. No contexto freireano de uma “educação como prática da liberdade”, isso se encontra muito bem definido: as classes menos favorecidas e excluídas historicamente são o foco do processo de ensino-aprendizagem, sendo a realidade social a mediadora desse processo, o educador o seu condutor e o conhecimento científico o meio para superação de contradições e injustiças sociais.

Evidentemente que uma educação transmissiva e “bancária” talvez seja mais cômoda e vantajosa por incentivar a simples transmissão de conhecimentos já sistematizados por sujeitos alheios à realidade, facilitando o trabalho docente e diminuindo a carga de preocupações e análises. Certamente essa perspectiva é mais confortável e conveniente ao educador, mas seria justa e, sobretudo ética para com os educandos? Segundo Freire (apud BRANDÃO, 1981, p. 36), o educador ético deve sempre se submeter à seguinte indagação: “a quem sirvo com minha

=====

ciência?”. Se a resposta for a uma minoria já socialmente privilegiada e dominante, então é bem possível que o caráter ético dessa ação esteja comprometido.

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

Nesse sentido, para incorporar o critério do posicionamento ético-político na construção de uma prática curricular é necessário que o currículo parta da negatividade e escassez em que se encontra a grande maioria da humanidade, expressando assim seu comprometimento ético com a superação de situações desumanas de exploração, desigualdade e opressão (FURLAN, 2015).

iii. Assunção do contexto escolar como realidade concreta: o compromisso ético de uma educação pode ser identificado quando seus esforços estão direcionados para delimitar as dificuldades que uma comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas de vida. Portanto, é com as bases sobre as quais a vida é vivida que uma educação humanizadora deve se preocupar. Assim, a caracterização da comunidade deve ser uma das primeiras preocupações de um currículo ético-crítico.

As demandas da realidade em que a escola está inserida devem ser tomadas como problemáticas educacionais, pois numa perspectiva crítica de educação a superação de contradições sociais deve ser a finalidade de todo processo educativo. Se a educação não contestar a realidade social e a forma desigual pela qual a sociedade está organizada, bem como os problemas da concretude local, pouco significado ela assumirá frente à vida dos sujeitos. Os educadores não podem conhecer a realidade local a não ser com os educandos como também sujeitos desse conhecimento. Isto é, somente por meio da percepção dos sujeitos sobre sua própria realidade e dos problemas ali vivenciados é que o processo educativo pode se iniciar (SILVA, 2004).

Assim, é necessário que os educadores-pesquisadores levantem dados quantitativos e qualitativos locais por meio de conversas com lideranças ou representantes da população, bem como identifiquem possíveis problemáticas sociais de acordo com suas visões, mas, sobretudo, na perspectiva dos próprios moradores e alunos. Para a organização desse processo, talvez seja necessária a elaboração de um roteiro de observações e de entrevistas, que por sua vez resultarão em falas significativas que explicitam limites explicativos acerca das problemáticas ali vivenciadas. Com as características da comunidade identificadas e evidenciadas por meio das falas dos sujeitos, pode-se organizar um processo educativo que vise à superação dessas situações limites (SILVA, 2004), conferindo significado político e social a essa prática.

[...] só aceitando e discutindo as dimensões políticas, cívicas, éticas, que marcam indelevelmente a educação, as práticas pedagógicas, a interação na sala de aula, a gestão curricular e a programação didática, os modelos de avaliação e progressão dos alunos, os modelos de gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico, é possível abrir caminho à democratização da escola, à intervenção da comunidade e à participação dos não especialistas, assim repolitizando e amplificando as vozes pedagógicas (LIMA, 2002, p. 93).

Uma prática educativa que tome as categorias aqui identificadas como eixo fundamental de seu processo de construção curricular, configura-se claramente como uma possibilidade de democratização da prática curricular, posto que seu caráter investigativo acerca das necessidades locais e dos conhecimentos científicos pertinentes a essas necessidades torna a ação dos educadores e da comunidade local indispensável. Não há como a escola ser autônoma se não tiver espaço e incentivo para atuar autonomamente, posto que não é possível aprender a participar não participando.

=====

Diretrizes indissociáveis de um currículo ético-crítico	Categorias	Destaque do referencial teórico priorizado para a fundamentação
i. Explicitar o papel social da educação	Emancipação	“(…) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 1995, p.183).
ii. Posicionamento Ético-Político	Ética como práxis pedagógica	“O critério material universal [da ética] poderia ser enunciado da seguinte maneira: aquele que atua humanamente sempre e necessariamente tem como conteúdo de seu ato alguma mediação para a produção, reprodução, a proteção e desenvolvimento da vida humana [...] é um princípio universal, melhorável em sua formulação, mas não falseável [...] é a única forma de vida que se vive eticamente” (DUSSEL, 2007, p. 134 -140).
iii. Assunção do contexto escolar como realidade concreta	Diálogo como exigência para a prática curricular crítica	“Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência, social que os alunos têm como indivíduos? [...] assim, como não posso ser professor, sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, [...] reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Este é apenas um momento da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto (...) o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los” (FREIRE, 2002, p. 40).

Tabela 1: Síntese das diretrizes e categorias de análises identificadas a partir do referencial teórico-metodológico e utilizadas para a análise documental do Currículo do Estado de São Paulo.

2 METODOLOGIA

Pautado essencialmente numa abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ; LÜDKE, 1986), o presente estudo foi organizado inicialmente em uma parte teórica, buscando, por meio de um levantamento bibliográfico, investigar o que significa adotar parâmetros éticos, emancipatórios e dialógicos para a organização didático-pedagógica de um currículo crítico. Diante dessa identificação *a priori* feita a partir da literatura iniciou-se a parte prática.

A coleta de dados se deu especificamente pela análise documental do Currículo do Estado de São Paulo (2012) e de um de seus materiais didáticos de apoio apresentado no formato de *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2014), assumido como exemplo para a análise da proposta para o Ensino de Ciências, a fim de verificar como a problemática do currículo, enquanto prática ética para a emancipação, é tratada no plano teórico dos registros oficiais, os quais devem nortear a escola e a prática educativa.

A escolha da proposta oficial para o Ensino de Ciências deveu-se ao fato de que a área, numa perspectiva tradicional conteudista, contribuiu – e segue contribuindo – fortemente para a reprodução de uma sociedade desigual e injusta, reforçando a neutralidade da Ciência e do pesquisador quanto às demandas sociais. Isentando-se da responsabilidade ética de investir seus esforços na construção de uma visão crítico-social do papel da Ciência diante das necessidades básicas das populações, corrobora, ideologicamente, o agravamento dos problemas econômicos, sociais e ambientais, mesmo diante do crescente desenvolvimento científico e tecnológico.

Diante das necessidades sociais que emergem nos contextos em que as escolas públicas estão inseridas, a visão de ciência altruísta deve ser desmistificada e as demandas humanas devem ser os pontos de partida para uma educação em ciências ético-crítica voltada a ações sociais responsáveis, com uma “explícita consciência dos valores que a orientou” (KONDER, 1998, p. 41). Para isso, o processo de construção curricular deve ser deslocado das cúpulas governamentais para dentro da própria escola, democratizando-o.

Toda a investigação e análise dos dados foram pautadas em parâmetros analíticos considerados indispensáveis a um currículo ético-crítico aqui defendido, os quais foram estabelecidos a partir da interpretação dos pressupostos éticos, emancipatórios e dialógicos, respectivamente identificados nos pensamentos de Dussel (2007), Adorno (1995) e Freire (1987).

3 RESULTADOS PARCIAIS: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Questionamentos a respeito de quais princípios devem orientar o processo curricular e a favor de quem deve estar a educação, a prática pedagógica e o currículo na qual ela é pautada são inevitáveis quando o assunto é educação (SILVA, 2004), sobretudo se a problemática a ser focada são as políticas públicas curriculares e a democratização de seu processo de construção.

As respostas a quaisquer questões que envolvam a escola, seus objetivos e métodos deveriam, na perspectiva de uma educação democrática, ser construídos coletivamente pelo corpo gestor, docentes, alunos, pais e comunidade. Acerca disso, a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96) orienta em alguns de seus artigos:

=====

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

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

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

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

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

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12, grifos nossos).

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

Apesar da importância de esse aspecto participativo ser sinalizado pela LDB, a qualidade ou natureza dessa participação não é expressa no Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino de Ciências, e tampouco é possível identificar referências diretas à práxis participativa e democrática em sua apresentação. Ao contrário, foi possível verificar seu caráter verticalizado no seguinte recorte:

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

Não há em nenhum momento da proposta curricular referências diretas à concepção político-pedagógica em que se fundamenta, ou que critérios foram levados em consideração para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino de Ciências, sendo possível supor que para os autores da referida proposta, currículo seja apenas um compilado de conteúdos a serem esgotados ao longo do ano letivo.

Pode-se inferir que a proposição de um currículo básico a todas as escolas estaduais carrega em si uma concepção curricular prescritiva que pouco colabora com uma educação com qualidade política e social, tendo em vista que a seleção dos conhecimentos científicos – únicos saberes considerados sem justificativas sobre as escolhas. Ao serem sugeridos pelos órgãos públicos e aceitos pelo corpo docente e gestor sem questionamentos sobre as consequências dessa passividade pedagógica, os conteúdos contribuem para que educadores e educandos convertam-se em objetos de uma prática pautada na heteronomia, criando uma política e prática de dependência de documentos descontextualizados.

Contraditoriamente, o currículo para o Ensino de Ciências, ao mesmo tempo em que normatiza o que deve ser ensinado nas escolas públicas, afirma que “não há liberdade sem a possibilidade de escolha” (SÃO PAULO, 2012, p. 11). Que possibilidade de escolha têm os sujeitos escolares com um currículo normativo atrelado a um sistema de avaliação externa e bonificações salariais aos que o executam? A autonomia dos professores é claramente subjugada ao serem convertidos em tarefeiros que executam as atividades pedagógicas prescritas pela proposta curricular, e a liberdade dos sujeitos subtraída por uma política curricular imposta por documentos oficiais, avaliações externas, cobrança de resultados quantitativos e bonificação de acordo com esses resultados.

A Proposta Curricular se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os *Cadernos do Professor*, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2012, p. 09).

=====

Ao trazer uma exacerbada preocupação com a formação científica dos sujeitos, bem como com a apreensão dos conteúdos previamente selecionados, o currículo do Estado de São Paulo se apresenta (supostamente) como neutro quanto a questões políticas e sociais, uma vez que não explicita se está socialmente comprometido com os extratos sociais menos favorecidos. No entanto, essa suposta neutralidade acaba corroborando com as forças opressoras vigentes na sociedade, uma vez que a aprendizagem passiva, a formação de sujeitos subservientes e preferencialmente apolíticos é a expressão concreta dos interesses da classe dominante (GIROUX, 1983).

Por não se restringir aos conteúdos, mas também ser um meio pelo qual as relações de poder existentes na sociedade se manifestam, não convém que a natureza política do currículo seja ocultada frente a uma sociedade politicamente polarizada. O poder de uma determinada classe social sobre outra se revela quando assume o conhecimento de poucos grupos dominantes (eurocentrismo epistemológico), bem como a forma de assimilá-los (transmissiva) como válidos, desconsiderando a história e a cultura de outros grupos (africanos, indígenas, latino-americanos).

Diante de sua suposta neutralidade – há tempos denunciada por teóricos críticos da educação – a proposta curricular estadual não atende ao primeiro critério para que um currículo possa ser considerado ético e emancipatório de acordo com os referenciais adotados: “explicitar o papel social da educação”, o que é possível inferir a partir da análise dos seguintes excertos da proposta para o Ensino de Ciências:

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

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

Tão importante quanto o desenvolvimento da leitura, da escrita e da articulação da aprendizagem com o mundo do trabalho é a formação política dos sujeitos, bem como sua

emancipação frente a uma sociedade da heteronomia e da desigualdade (FURLAN, 2015). Ao explicar como princípio central o desenvolvimento de competências, a proposta curricular sugere uma educação nada esclarecedora em termos políticos e sociais, resultando em educandos politicamente esmorecidos e pouco atuantes na sociedade.

Evidentemente, a escola deve se comprometer em abordar o conhecimento científico por se tratar de um patrimônio cultural humano e todos devem gozar do direito de acesso a essa produção histórica, mas, ao se restringir a ele e ignorar as adversidades da realidade social, a escola ignora as atribuições políticas e sociais que deveria ter a prática educativa (FURLAN, 2015). Assim, ao não explicitar o papel social da educação que pretende oferecer frente à sociedade estratificada na qual se insere, o currículo se coloca favorável à ordem vigente. Nesse sentido, Freire (2002) pode amparar essa análise ao declarar:

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

E Giroux (1983, p. 262) ainda corrobora ao afirmar que “dentro da cultura dominante, [...] a natureza historicamente contingente da realidade social aparece como autoevidente e fixa”, levando os sujeitos a aceitarem o modo opressivo em que a vida é vivida com naturalidade, uma vez que já nascem sob essas condições, passando a enxergar com normalidade sua condição existencial.

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

=====

Ora, ao tratar a escola como se ela estivesse em um vácuo político e social (GIROUX, 1983), o currículo não atende também ao segundo critério tomado como fundamental a uma prática curricular emancipatória: o seu posicionamento ético-político. Segundo Carnoy (1988), fundamentado em Althusser, o Estado tem uma capacidade importante e estratégica: mascarar as relações de luta de classes que afloram na sociedade. Por meio da individualização política dos sujeitos por meio do voto, por exemplo, o Estado dissemina o individualismo como um de seus valores, levando os indivíduos a lutarem por interesses particulares e abandonarem os interesses em comum, os interesses de classe – que poderiam levar à melhoria coletiva da qualidade de vida (FURLAN, 2014).

Quando uma classe não é representada, ela tende a arrefecer socialmente, tornando seus indivíduos desvalorizados enquanto cidadãos. Eis a importância de um currículo elaborado para escolas públicas se posicionarem politicamente a favor dos extratos sociais menos favorecidos a fim de diminuir o abismo socioeconômico entre eles e a classe dominante, assumindo-se tal fato como um processo emancipatório contra a barbárie (FURLAN, 2015).

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

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

Adorno corrobora nesse sentido ao afirmar que a emancipação se dará na medida em que os poucos intelectuais orgânicos interessados nisso despendam sua energia para formular uma educação para a contestação e resistência (ADORNO, 1995), isto é, uma educação política. Esse molde de educação poderia ser uma alternativa para que se alivie a condição desumana em que se encontram os segmentos sociais menos favorecidos, oferecendo-lhes instrumentos epistemológicos e políticos para a luta constante por melhorias em suas realidades.

[...] O currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem

adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia, etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. [...] valorizar o desenvolvimento de competências [...] implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos [...] e saberes próprios de sua disciplina [...] visando [...] instigar desdobramentos para a vida adulta (SÃO PAULO, 2012, p. 12).

As competências desenvolvidas na escola preparam os alunos para compreender as adversidades oriundas do sistema econômico vigente, tais como desigualdade e seletividade? Diante de um processo de ensino-aprendizagem acrítico, os alunos perceberão que o desenvolvimento científico e sua aplicabilidade servem às demandas econômicas e não às necessidades humanas? Como preparar os alunos para que exercitem sua autonomia mediante uma metodologia que preza exercícios de fixação do conteúdo? Autonomia requer pensamento reflexivo e estímulo à capacidade criativa e propositiva dos sujeitos e não passividade via memorização.

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

Sob a justificativa de orientar a gestão escolar, o trabalho docente e a aprendizagem dos educandos, a Proposta Curricular do Estado para o Ensino de Ciências e seu material didático chegam à escola como um receituário salvacionista ao sugerir métodos e maneiras de trabalho, subestimando a prática docente e o exercício de sua autonomia.

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

=====

Divida a classe em grupo de até quatro alunos e peça que montem um esquema seguindo as regras da questão 1 a seguir. Depois, proponha as demais questões para que aprofundem seus conhecimentos sobre o tema (SÃO PAULO, 2014, p. 19).

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

Descrevendo como deve ser o trabalho docente passo a passo, o currículo se converte em um manual, perdendo seu caráter norteador. Diante do comodismo de uma aula pronta e da facilidade de sua aplicabilidade, o professor é sutilmente convidado a abdicar de sua capacidade crítico-reflexiva, de sua autonomia e de seus pressupostos pedagógicos, esvaziando sua prática de sentido, significado e relevância. Eis a depreciação do papel do professor e de sua função problematizadora no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de se apresentarem como documentos orientadores e não como impositivos ao trabalho docente, o sistema de avaliação externa estatal (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP), seguido de bonificações anuais às escolas que se dedicarem a aplicar esse material, garante, por meio do convencimento via recompensa financeira, que a política curricular seja efetivada na prática. Essa política de persuasão sob uma moeda de troca converte o currículo em produto, a educação em mercadoria, o aluno em consumidor e os docentes em tarefeiros executores de uma proposta pré-concebida.

A partir das considerações feitas aqui, somadas aos excertos retirados do Currículo do Estado para o Ensino de Ciências, pode-se concluir que, ao se apresentar como um currículo básico para todas as escolas estaduais, aspectos importantes em termos de uma educação democrática estão sendo negligenciados nessa perspectiva curricular, não contemplando, assim, o terceiro critério ou parâmetro identificado como indispensável a um currículo ético-crítico: a assunção do contexto escolar como realidade concreta.

Ao trazer o que ensinar, como e quando fazer, independentemente da realidade na qual deverá ser aplicado, o currículo ignora as particularidades do contexto onde cada escola se insere, além de não mencionar a importância de sanar as demandas materiais, políticas, econômicas e sociais daquela comunidade. Não há espaço para o reconhecimento da alteridade dos sujeitos em

formação, para uma ética centrada na vida humana e para a democratização dos processos escolares frente a um currículo normativo.

Somente com uma política curricular que assuma o currículo escolar como processo democrático, coletivo e quando os problemas socioeconômicos são tomados como problemas da educação cria-se um terreno fecundo para que transformações sociais possam ocorrer.

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

Pode-se concluir que a proposta curricular aqui analisada, por se apresentar de forma ampla e genérica como um currículo comum a todas as escolas estaduais, além de ser normativa, prescritiva e verticalizada, não demonstra preocupação com as situações concretas vivenciadas em cada comunidade, além de não tomar a educação como um processo de construção coletiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos referenciais teórico-metodológicos adotados, uma prática pedagógica democrática só pode ser considerada ética, dialógica e emancipatória na medida em que considera a negatividade e escassez em que se encontra a materialidade da vida humana, devendo ser essa forma de existência o ponto de partida para que os sujeitos em formação compreendam a razão de sua condição de explorados. Como tornar os educandos “protagonistas de sua história” (SÃO PAULO, 2014, p. 03), se as mazelas vivenciadas por eles são ignoradas em função do cumprimento de um cronograma conteudista?

Ao padronizar o ensino de Ciências e das demais áreas do conhecimento, a diversidade cultural do Estado e as demandas locais são ignoradas, pressupondo que todos, a qualquer tempo, espaço ou condição de existência, aprendam do mesmo modo e tenham as mesmas necessidades socioeducacionais. Apesar de, no discurso, se mostrar favorável à adequação da proposta à diversidade brasileira, o currículo se contradiz ao implementar “ações de avaliação e

=====

monitoramento da utilização dos diferentes materiais” (SÃO PAULO, 2014, p. 03), demonstrando vestígios de uma concepção tecnicista e fiscalizadora do ensino por ela proposto.

Assim, na lógica de um currículo produto, educador e educando visitam a realidade em vez de fazerem dela seu objeto de estudo, enquanto que num currículo ético com pretensões emancipatórias, as necessidades imanentes da realidade devem aparecer como objeto da investigação curricular. Ou seja, os conteúdos científicos deveriam ser selecionados de acordo com a pertinência para sanar as demandas previamente identificadas no real. Nesse sentido, no que tange à análise da proposta curricular do Estado como uma política pública que visa proporcionar uma educação em Ciências com qualidade social, é possível inferir que ela se mostra “bancária”, descontextualizada e antidialógica. Insuficiente, portanto, em termos de uma educação ética e emancipatória.

Parodiando Freire, estamos aprendendo a fazer democracia e nesse processo de construção de uma sociedade democrática deve estar a luta contra todo tipo de autoritarismo. Se a democracia não se institui, mas se constrói; ela exige, portanto, como todo processo de construção, diálogo entre as partes interessadas. Eis a importância de uma proposta curricular alinhada com práticas pedagógicas menos normativas e pré-moldadas; apostando em práticas mais dialógicas entre a Secretaria de Educação e a gestão escolar, entre a gestão e corpo docente, mas, sobretudo, entre docente e educando.

Portanto, a proposta do Estado de São Paulo para o Ensino de Ciências se apresenta aquém do desejável em relação à democratização da prática curricular, visto que considera democracia como sinônimo apenas de acessibilidade à escola e diversidade no trato para com os sujeitos.

Apesar de possuir um discurso com pretensões democráticas, o currículo se mostra normativo e verticalizado, os sujeitos (educandos e educadores) são convidados a abandonar o pensamento reflexivo e criativo, tendo em vista que todo o processo educacional é previamente pensado, falado e produzido por outros atores sociais que não eles. O desinteresse por parte dos educandos é uma consequência imediata desse processo de ensino do qual eles não são sujeitos, mas sim objetos, levando-os inevitavelmente ao fracasso escolar. Pior, a responsabilidade por esse fracasso é depositada nos próprios alunos por “seu desajuste ao sistema de ensino”

(DUSSEL, 2007).

Em seu texto de apresentação, a proposta curricular estadual afirma que “a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo” (SÃO PAULO, 2012, p. 10), mas sugere um processo educativo em que os professores pratiquem uma educação colonizadora ao aplicarem o *Caderninho do Aluno*, que explicitamente estabelece “o que” e “como” ensinar, como se os docentes não fossem profissionais aptos e capazes de exercer sua profissão sem cartilha de instrução.

Como uma educação pode estar a serviço do desenvolvimento da autonomia e da liberdade se a identidade da comunidade é negada, se a autonomia dos professores é subjugada e a liberdade dos sujeitos de ensinarem e de aprenderem é subtraída ao terem seu rendimento escolar atrelado a avaliações externas? Onde se encontra o incentivo ao pensamento autônomo se o currículo normativo proposto para as escolas públicas está atrelado a bonificações salariais aos docentes que o executam integralmente?

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

=====

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. (1951). **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W. [1971]. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. (1973). **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, Anaí H. B. **Manifestações de Obstáculos Gnosiológicos para a Seleção de Conteúdos na implementação de um Currículo Crítico em Ciências**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.
- ALVES, Anaí. H. B.; SILVA, Antonio F. G. (2015). Manifestações de Obstáculos Gnosiológicos para a Seleção de Conteúdos na Implementação de um Currículo Crítico em Ciências Naturais. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 8(1), 181-207. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p181/29305>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BOURDIEU, Pierre F.; PASSERON, Jean-Claude. [1975] **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- CEREZER, Osvaldo M. Documentos de Identidade. **Revista Aulas**, Dossiê Foucault. n. 3. 2007.
- DUSSEL, Enrique [1998]. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo R. N. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 5.

ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 136 -194.

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

FREIRE, Paulo R. N. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

FURLAN, Angélica. B. S. O Pensamento Pedagógico de Pierre Bourdieu. In: LIMA, P. G. (Org.). **Fundamentos da Educação**: Recortes e Discussões. Volume 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. Cap IX: p.145-164.

FURLAN, Angélica. B. S. **Concepção de um Currículo Crítico**: a Ética como Referências Praxiológica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos: Sorocaba, 2015.

GASPARELLO, Vânia M. (UERJ). **A pedagogia da democracia de Paulo Freire**. ANPED 25ª reunião anual. Caxambu, MG: 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/vaniamedeirosgasparellot05.rtf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

GIROUX, Henry A. [1983]. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

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

KONDER, Leandro A. M. C. O Ensino de Ciências no Brasil: um breve resgate histórico. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. (Org). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998, p. 25-67.

LIMA, Licínio. Paulo Freire e a governação democrática da escola: organização, participação e autonomia. **Revista Fórum**. Janeiro/junho 2002. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/arq05.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2017.

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

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

SAUL, Ana M.; SILVA, A. F. G. da. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das

=====

políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7, n. 3, dezembro 2011.

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

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Artigo recebido em 27/09/2017.

Aceito para publicação em 04/11/2017.