

O DIREITO DE APRENDER NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA

AGUIAR, Denise Regina da Costa*

RESUMO

A pesquisa objetivou investigar os pressupostos que presidem a estrutura curricular numa concepção crítico-emancipatória e analisar uma proposta político-pedagógica para o ensino fundamental que considera a diversidade cultural, a desigualdade social existente e o direito de todas as crianças à aprendizagem na escola pública. Trata-se de uma mudança na lógica da escola, um processo sócio-histórico-cultural vislumbrando a construção de uma escola pública, popular, democrática, com qualidade social. A função social da escola objetiva a aquisição de conhecimentos e valores, a formação humana e a formação cidadã, o direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo e tem como horizonte a construção de uma escola mais justa e solidária. Por fim, a educação popular e a estrutura curricular crítico-emancipatória condicionam uma mudança radical na estrutura organizacional no cotidiano da escola e na proposta de gestão da política pública em um sistema de ensino.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Currículo Crítico Emancipatório. Aprendizado.

* Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP (2011). Integra o grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire/PUCSP, coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Maria Saul. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ciências Ambientais e do curso de graduação Pedagogia da Universidade Brasil/SP. Brasil. Email: costaag@uol.com.br

=====

THE RIGHT TO LEARN IN THE PUBLIC SCHOOL DAILY LIFE

*AGUIAR, Denise Regina da Costa**

ABSTRACT

The research aimed to investigate the precepts that preside the curricular structure in a critical-emancipatory conception and to analyze a political-pedagogical proposal for elementary school that considers cultural diversity, existing social inequality and the right of all children to learning in the public school. It is a change in the logic of the school, a socio-historical-cultural process, envisioning to build public popular and democratic school with social quality. The social function of the school aims at the acquisition of knowledge and values, human formation and citizen training, the right to voice, participation, reinvention of the world and has as a horizon the construction a fairest school. Finally, popular education and the critical-emancipatory curricular structure condition a radical change in the organizational structure in the daily life of the school and in the proposal of public policy management, in a system of education.

Keywords: *Elementary Education. Emancipatory Critical Curriculum. Learning.*

* *PHD in Education (Curriculum) from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP He is part of the research group of the Paulo Freire / PUCSP Chair, coordinated by Prof. Dr. Ana Maria Saul. Teacher and Researcher of the Stricto Sensu Post-Graduation Program. Master's Degree in Environmental Sciences and the undergraduate course at the University Brasil / SP. Email: costaag@uol.com.br*

EL DERECHO DE APRENDER EN EL COTIDIANO DE LA ESCUELA PÚBLICA

AGUIAR, Denise Regina da Costa *

RESUMEN

La investigación objetivó investigar los supuestos que presiden la estructura curricular en una concepción crítico-emancipatoria y analizar una propuesta político-pedagógica para la escuela primaria que considera la diversidad cultural, la desigualdad social existente y el derecho de todos los niños al aprendizaje en la escuela pública. Se trata de un cambio en la lógica de la escuela, un proceso sociohistorico-cultural, viendo parte la construcción de una escuela pública, popular, democrática, con calidad social. La función social de la escuela objetiva la adquisición de conocimientos y valores, la formación humana y la formación ciudadana, el derecho a la voz, la participación, la reinención del mundo y tiene como horizonte la construcción de una escuela más justa y solidaria. Por último, la educación popular y la estructura curricular crítico-emancipatoria condicionan un cambio radical en la estructura organizacional en el cotidiano de la escuela y en la propuesta de gestión de la política pública, en un sistema de enseñanza.

Palabras clave: Escuela Primaria. Currículo Crítico Emancipatorio. Aprendizaje.

* Doctora en Educación (Currículo) por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo - PUC-SP . Integra el grupo de investigación de la Cátedra Paulo Freire / PUCSP, coordinado por la Prof^a Dr^a Ana Maria Saul. Docente e Investigadora del Programa de Postgrado Stricto Sensu Maestría Profesional en Ciencias Ambientales y del curso de graduación Pedagogía de la Universidad Brasil / SP. Email: costaag@uol.com.br

=====

1 INTRODUÇÃO

Este texto objetiva apresentar os pressupostos que presidem a estrutura curricular em uma concepção crítico-emancipatória e evidenciar uma proposta político-pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental que considera a diversidade cultural, a desigualdade social existente e o direito de todas as crianças à aprendizagem na escola pública.

Trata-se de uma mudança na lógica do *quefazer* cotidiano da escola, um processo sócio-histórico-cultural objetivando a construção de uma escola pública, popular, democrática, com qualidade social. A função social da escola busca garantir a aquisição de conhecimentos e valores, a formação integral humana e a formação cidadã, o direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo e tem como horizonte a construção de uma escola mais justa e solidária.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL

Os direitos políticos e sociais necessários às condições dignas da vida humana estão garantidos no texto legal da Constituição Brasileira, texto este promulgado em 05 de outubro de 1988, em um momento histórico em que o Estado Brasileiro rompeu com um período de ditadura e com um regime de exceção, para consolidar o processo de redemocratização do país pela concretização de um Estado Democrático de Direitos.

A Constituição Brasileira expressa em seu texto legal, no artigo 6º, a garantia dos direitos sociais:

Art. 6º: **São direitos sociais** a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, s/p, grifos meus).

Em específico, na questão do direito à educação e do dever do Estado, a Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece que:

Art.205: A educação, **direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p, grifos meus).

Para a garantia do direito à educação, a Constituição Federal, no artigo 206, estabelece que todos os sistemas de ensino, municipais ou estaduais, ao elaborarem suas propostas de políticas públicas deverão contemplar os princípios básicos para o ensino: *de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais de ensino, gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade.*

Na perspectiva da garantia do padrão de qualidade, o artigo 210 da Constituição Federal fixa para o Ensino Fundamental uma formação básica, *de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

Entretanto, se todos têm os direitos sociais e culturais garantidos na lei, espera-se que, *a fortiori*, todos os direitos sejam garantidos efetivamente, na prática das escolas públicas e pela administração pública na implantação e implementação de suas propostas político-pedagógicas.

Pode-se assim, inferir que, apesar da garantia explícita, no texto legal da Constituição Brasileira, do direito e do dever, evidencia-se um paradoxo na realidade social brasileira, uma vez que, na prática, empiricamente, o Brasil ainda se encontra, em termos de garantia dos direitos sociais, longe de ser um Estado Democrático de Direitos.

Portanto, considerando todo o conjunto da legislação vigente, cada sistema de ensino implanta e/ou implementa sua proposta de política pública educacional de acordo com a sua ideologia, sua intencionalidade e politicidade. Dessa realidade, emerge a questão: *a favor do quê e a favor de quem, contra o quê e contra quem, para quê e para quem se consolida a proposta de política pública educacional e com qual paradigma curricular?*

O Estado Democrático de Direitos garante, em toda a legislação, o pluralismo de ideias, de múltiplas concepções e de diferentes paradigmas para a organização curricular nos sistemas de ensino.

=====

Assim, contraditória e ambigualmente, evidenciam-se propostas de políticas públicas educacionais estaduais e/ou municipais com diferentes matizes para o ensino fundamental, ou seja, tanto a concepção autoritária, conservadora, domesticadora e neoliberal quanto a concepção crítico-libertadora estão presentes e consolidadas no mesmo estado democrático de direitos. Nesse contexto, é importante ressaltar que a estrutura dos sistemas de ensino condiciona a proposta curricular e o fazer cotidiano na escola pública.

Para Freire,

A educação autoritária, domesticadora não é irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na história. Está em relação com a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização, como distorção daquela vocação. Há uma qualidade diferente nas duas formas de ser responsáveis, de entender e assumir a responsabilidade. Em outras palavras, a responsabilidade na prática educativa domesticadora exige de seus agentes competência científica e astúcia política tanto quanto educadoras e educadores progressistas necessitam de conhecer o que e como fazer ao lado da perspicácia política. Os primeiros, porém, a serviço dos interesses de quem domina. Os segundos, em nome do sonho ou da utopia de ser mais de mulheres e homens (FREIRE, 1995, p. 90-91).

Numa perspectiva de garantia dos direitos e deveres sociais, da democratização do ensino, mais especificamente, da humanização, de uma ética humana, é que Freire (1995) propõe a construção *de uma educação como prática da liberdade*, alicerçada em um paradigma curricular crítico-dialógico e numa práxis libertadora, em contraposição à ética mercadológica, à ideologia neoliberal e à pedagogia da transferência instituída na educação brasileira.

Nas palavras de Freire: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa* (2007, p. 99). E, ainda:

Os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela nada pudesse, não haveria porque falar nos seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo pode alguma coisa. A nós, educadores e

educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar (FREIRE, 2001b, p. 30).

Trata-se de uma proposta educacional que tem como horizonte a construção de uma escola pública mais justa e humana, porque busca, no limite da contradição da situação existencial e na realidade concreta, a possibilidade de construção da conscientização, da solidariedade e da justiça social, na intencionalidade de superar a política e a prática da submissão e da opressão enraizada historicamente na escola, por meio de uma educação bancária e domesticadora.

3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA

O currículo crítico-emancipatório funda-se na ética universal humana, comprometido com a defesa rigorosa da dignidade da vida humana e com uma prática político-pedagógica coerente, em prol dessa dignidade.

O currículo crítico-emancipatório objetiva a superação das injustiças sociais e das práticas desumanizantes, tanto dentro quanto fora dos muros da escola.

Trata-se de uma concepção que compreende o ser humano como um sujeito social, construtor e transformador da realidade histórica em que vive, o que significa que a história é uma construção humana, é um tempo de possibilidades e não de determinismo de uma ideologia dominante. A história não é inexorável.

É, pela ação e na ação, na realidade e com o outro, que o homem se constrói. Portanto, para ser, tem que *estar sendo*.

Nesse sentido, Paulo Freire propõe uma educação como defesa de um projeto de ser humano na perspectiva de *ser mais*, da ética universal do ser humano – que Freire define como uma ética maior, de vocação ontológica *do ser mais*, em contraposição à ética do mercado, à ética neoliberal, imposta pela sociedade capitalista, *a ética menor*.

Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional, começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais

=====

da nova ordem mundial, como naturais e inevitáveis. (...) A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória, de raça, de gênero, de classe (FREIRE, 2001a, p. 17).

O sistema capitalista defronta-se com duas situações totalmente contraditórias, díspares e extremas. De um lado, o tempo da revolução tecnológica, da era da expansão da informática em todos os setores da sociedade, do desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento, da ideologia neoliberal, da globalização da economia, do imenso acúmulo de capital por uma pequena parcela de uma elite dominante no poder.

De outro, a miséria, a fome, a discriminação, elevados registros de violência, um abismo nas condições de vida para a maioria da população, a vida humana sendo dilacerada e marginalizada por escassez total das necessidades básicas para a sobrevivência, a desumanização, a coisificação, a banalização e a negação da vida para a maioria.

Nas palavras de Freire:

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso tem mais e que é preciso ser pacientes, pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também (FREIRE, 1995, p. 92).

Uma grande maioria da população, no mundo globalizado, que exacerba a individualidade, a eficiência e a competitividade como estratégia para a desumanização está proibida de ser e de viver com dignidade.

De acordo com Freire, a desumanização é a distorção *do ser mais*.

É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2004, p. 30).

O currículo em uma concepção crítico-emancipatória estrutura-se dentro de uma ética maior, de *ser mais*, pois tem como princípio a humanização e a inclusão de todas as crianças e jovens na escola, a garantia do direito ao acesso e à permanência de todos dentro da escola, com uma educação de qualidade social. Trata-se de uma dívida histórica, sobretudo com as crianças e jovens das camadas populares, um compromisso ético e político com a aprendizagem de todos os envolvidos no processo: governo, educadores, educandos, família e comunidade.

O currículo crítico-emancipatório tem como pressuposto a formação do ser humano. Para Freire (2004, p. 62), *os homens são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se*. A ética humana é a essência do currículo crítico-emancipatório, por isso, educadores e educandos devem se orientar no sentido de efetivar sua vocação para a humanização.

Freire utiliza-se de um conceito proposto por Erich Fromm para explicar que a educação deve provocar o desenvolvimento da *biofilia*, ou seja, o desenvolvimento pleno da vida humana.

Todo ser humano é inacabado, incompleto, inconcluso, por isso, é inerente à vida humana um permanente processo de formação, de busca, de conscientização de sua inconclusão, de conhecimento de si mesmo, de reconhecimento do outro na relação eu-tu e de conhecimento do mundo, para a formação da vocação ontológica de *ser mais*. O ser humano se constrói nas relações sociais e históricas.

Nesse processo de formação permanente todo ser humano é concebido como um ser capaz de aprender, aprende de diferentes formas, por isso, o processo de aprendizagem não pode acontecer de uma única maneira.

Há uma formação integral, o ser humano se forma na sua inteireza, uma formação que considera os conhecimentos relacionados à dimensão do corpo, à corporeidade, o corpo em movimento, que envolve o desenvolvimento físico/motor, artístico, afetivo, emocional, inventivo, curioso, estético – inseparáveis do conhecimento, da cultura, dos valores e da formação humana.

Sendo assim, para a construção de um outro jeito de fazer escola, é preciso uma escola de Ensino Fundamental que rompa com a opressão, seletividade e a excludência, combata os elevados índices de reprovação e de evasão escolar e que supere o fracasso escolar legitimado, até então, pela educação bancária. Educar não se reduz ao puro treinamento técnico.

=====

4 PRESSUPOSTOS DO CURRÍCULO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO

A organização curricular é uma das ações inerentes a um projeto educativo amplo e coletivo de construção de uma escola pública, popular e democrática.

Administrar a educação e gerir as escolas, tanto como ensinar, são tarefas político-pedagógicas, implicando um trabalho educativo; ora tal como Paulo Freire deixou muito claro, o trabalho educativo não pode existir sem opção política (LIMA, 2002, p. 103).

A construção do currículo é um processo político-pedagógico, substantivamente democrático, expressa a intencionalidade da participação por todos os envolvidos no processo de tomada de decisão e, conseqüentemente, a autonomia da escola.

As escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes (APPLE, 2001, p. 21).

A organização curricular parte do pressuposto de que democratizar o ensino não é somente ampliar o acesso e o número de vagas na escola, mas garantir a permanência da criança na escola com qualidade social de ensino, sobretudo, pelos princípios da participação e da autonomia da escola. O desenvolvimento da autonomia está imbricado com a construção do saber, com a construção e a sistematização do conhecimento por meio da participação de todos os envolvidos no processo educativo.

A organização da escola precisa caracterizar-se como uma *pedagogia em movimento*, de mobilização popular, participativa e democrática, escrita e reescrita criticamente, com ética, compromisso e intencionalidade político-pedagógica por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: educadores, educando, pais, comunidade e secretaria de educação.

A escola pública deve se constituir como um espaço democrático, de construção coletiva, de criatividade, de criação e recriação de cultura, em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e aprenda, com rigorosidade metódica, com alegria e com seriedade.

Uma escola democrática necessita da disponibilidade de educadores para diminuir a distância entre o discurso teórico e a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a reformulação do trabalho, no conjunto da escola e no cotidiano da sala de aula.

No conjunto da escola, se requer a superação do trabalho individual, a partir da articulação de um trabalho coletivo entre os educadores, de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes anos, para, no coletivo, garantirem a efetiva aprendizagem de todos os educandos, de acordo com seus ritmos de aprendizagem e faixa etária.

O trabalho está imbricado com a continuidade e a articulação, por meio de retomadas constantes dos conteúdos e temáticas significativas, relacionando-os e considerando os conhecimentos que devem ser construídos, respeitando-se e valorizando-se a diversidade cultural e a multiculturalidade existente.

Na sala de aula, o educador, permanentemente, de maneira dialética e dialógica, com rigorosidade metódica, precisa reinventar a relação educador-educando, propor uma relação horizontal, com amorosidade, para que os educandos possam perguntar, pensar, pesquisar, criar, compartilhar, agir, recriar o mundo, sem medo e com ousadia.

O educador, ao envolver os educandos no planejamento dos trabalhos, na escolha do conteúdo programático, necessita explicitar claramente seus objetivos e intencionalidades da aprendizagem.

Na visão de Freire (2001a), ensinar inexistente sem aprender, não há docência sem discência e vice-versa. Assim, ensinar é uma relação de A com B, entre dois sujeitos cognoscíveis, numa relação dialógica, mediatizados pelo mundo, por objetos de conhecimentos cognoscíveis e que gera conhecimento novo.

Na educação libertadora, educadores e educandos são sujeitos do processo histórico, são sujeitos do mundo, no mundo e com os outros. Não existe a dicotomia entre o conteúdo e a forma de ser histórica, entre consciência e mundo. O processo de conscientização não dicotomiza a consciência, de um lado, e o mundo e a ação, do outro.

=====

O homem só pode ser compreendido em sua relação com o mundo, *um ser-em-situação*, o homem é um ser da práxis, da ação-reflexão-ação, em um tempo histórico, em um lugar e época.

O conhecimento científico é histórico e se encontra em permanente processo de construção. Todo ato educativo, num *quefazer* crítico-libertador, pressupõe o conhecimento do conhecimento existente produzido pela humanidade, para a construção de outro conhecimento novo.

Nas palavras de Freire, “ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (2001a, p. 31).

Para Freire, há dois momentos que determinam o ciclo gnosiológico, aquele “em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o, em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (2001a, p. 31).

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2004, p. 84).

Não há dicotomia entre a objetividade da realidade e a subjetividade humana, mas uma unidade dialética entre ambas, de acordo com o contexto histórico-cultural e a unidade espaço-tempo.

Da mesma forma, não há dicotomia entre educador e educando, pois ambos são sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos cognoscíveis, que realizam atos de conhecimentos, atos cognoscentes na criticidade, no pensar certo, na educação autêntica.

Para Freire (2006), ensinar não é burocratizar a mente, pelo contrário, é reconstruir o caminho para a curiosidade, para o corpo consciente, sensível, emocionado e crítico.

Ensinar e aprender, portanto, são processos indissociáveis, pois *ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar* (FREIRE, 2001a, p. 26), ou seja, o ato de aprender,

historicamente, precedeu o de ensinar. Ao mesmo tempo, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. É nessa relação dialética e dialógica, horizontalizada, que existe a possibilidade de se estruturar uma prática educativa inovadora e uma lógica escolar diferenciada.

5 ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM E ESPAÇOS ESCOLARES

O currículo crítico-emancipatório evidencia a necessidade de redimensionamento na utilização dos espaços da escola para a aprendizagem de todos, com ênfase na organização de um trabalho diferenciado e interdisciplinar na sala de aula, e demais espaços como sala de leitura, sala de recursos, sala de informática, Educação Física e Educação Artística, ateliês, pátios, entre outros.

A escola deveria organizar espaços que propiciassem a convivência entre as crianças em ambientes em que a cultura, as vivências, experiências, os movimentos, as histórias de vida, o contato com a diversidade cultural, o contato com diferentes materiais, pessoas, interesses e necessidades de aprendizados fossem considerados.

Organizar os espaços de modo que sejam acolhedores, bonitos, desafiadores, instigadores, que possibilitem a escolha, a participação, a pesquisa, o estudo, a decisão, a manifestação corporal, a liberdade de expressão das crianças é importante para o percurso formativo, de aprendizagens múltiplas, de formação integral.

Como consequência, é preciso romper com o tempo cronológico para a aprendizagem, fator responsável pela fragmentação do conhecimento escolar no regime seriado, um conhecimento anacrônico e descontextualizado, resignificando, assim, o tempo de aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessária a reorganização do tempo da escola, um tempo da vida, um tempo de permanência para aprendizagens, em que se efetive a construção e reconstrução do conhecimento significativo para todos os educandos, como assinala Freire.

=====

Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto, a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educandos, mas na experiência inteira, diária da criança na escola (FREIRE, 2001b, p. 54).

A prática educativa, numa concepção epistemológica freireana, parte do *saber de experiência feito*, do conhecimento que o educando traz, das experiências de vida, das vivências socioculturais, do saber popular, articulando-os com o saber científico, para que a apreensão do conhecimento seja significativa e relevante para o educando.

Assim, não há hierarquização política do conhecimento, ou seja, todo conhecimento tem valor, não há uma supervalorização do conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular ou a supervalorização de uma cultura em detrimento da outra.

A escola pública, com essa concepção do conhecimento, deve estimular o educando a perguntar, a criticar, a ser curioso, a construir e reconstruir conhecimentos, a criar e recriar cultura, a conviver com os diferentes, a pensar certo e a ler o mundo.

O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] Proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2001b, p. 83).

O tempo de aprender caracteriza-se por um processo contínuo, ininterrupto, que não se fragmenta e está relacionado ao tempo de formação – próprio do desenvolvimento humano –; uma formação integral, dentro da faixa etária em que os educandos se encontram. Há uma progressão contínua de conhecimentos interdisciplinares e flexibilização do tempo de aprendizagem, como possibilidade de superação da organização sequencial dos conteúdos desenvolvida num determinado tempo e da aprendizagem medida pela quantidade de conteúdos prevista no programa curricular para cada ano.

A flexibilização do tempo escolar é condição para que a aprendizagem se efetive, o que provoca também uma mudança no tempo da aula.

A aula caracteriza-se como espaço e tempo de ação cultural, como círculos de cultura, de investigação temática, de desenvolvimento da problematização, da curiosidade epistemológica, de construção do conhecimento coletivo, a partir do saber de experiência feito do educando e do conhecimento científico, das questões emergidas, das curiosidades, da pesquisa e das dúvidas levantadas sobre a temática significativa.

A aula caracteriza-se, assim, como um espaço de desenvolvimento da autonomia, da autoria, da leitura da palavra, da leitura de mundo, da apreensão crítica da realidade pelos educandos para a transformação radical da realidade social, para o que Freire denomina de *empowerment* social de classe social.

A aula, portanto, deve provocar o educando para a pergunta, o risco intelectual, o pensar crítico e o agir, a reflexão e a ação, a criação do conhecimento, a motivação de aprender, a curiosidade.

Pensar uma organização curricular que respeite o desenvolvimento dos educandos significa pensar um outro fazer pedagógico, um outro jeito de se fazer escola, de se organizar a escola no ensino fundamental, de se fazer currículo na diversidade cultural, com outra qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A organização curricular precisa ser flexível para respeitar o educando, seu ritmo de aprendizagem, de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Cada educando aprende de um jeito, de uma maneira, dependendo de suas experiências, do conhecimento que o educando adquire anteriormente à escola, do seu saber de experiência feito.

Para Freire (2001a, p. 37), *educar é substantivamente formar*, formar o ser humano, um sujeito histórico-social, consciente da sua realidade, capaz de valorar, escolher, ler o mundo, criticar, de ser curioso e criativo. Para isso, a escola precisa flexibilizar o tempo e o espaço para a aprendizagem, para que o educando, na interação com os materiais, com outro educando e com o educador, vivencie diferentes experiências, estratégias, linguagens e construa conhecimentos significativos para sua vida.

Além do desenvolvimento cognitivo de construção de conhecimento significativo, a escola tem a função de socialização das crianças e do desenvolvimento afetivo, de formação de valores como solidariedade, amizade, respeito e justiça social.

=====

6 A ORGANIZAÇÃO DE AGRUPAMENTOS DIFERENCIADOS

A organização de agrupamentos para a realização das atividades escolares pode ser feita com agrupamentos diferenciados: agrupamento-referência, agrupamento por interesse, agrupamento por necessidade.

O agrupamento por referência/turma deve ser formado heterogeneamente, com educandos de uma mesma faixa etária, com um mesmo educador-referência. Nesse agrupamento, ocorre uma rotina pedagógica mais fixa em sala de aula, ou seja, com o educador da turma, com objetivos a serem atingidos ao longo do ano.

Há uma rotina pedagógica definida na escola, que precisa ser observada por todos os educadores para a organização da rotina da aula, no seu agrupamento-referência.

O educador precisa criar o hábito de dialogar com os educandos sobre a rotina pedagógica a ser desenvolvida, escrevê-la no canto da lousa e fazer a leitura com o grupo.

Observa-se, também, que a rotina deve ser planejada e tem uma intencionalidade educativa, com momentos de atividades individuais e coletivas, atividades que são coordenadas pelo educador e atividades que são coordenadas pelas crianças, favorecendo assim o desenvolvimento da autonomia do educando.

Além disso, a organização da sala, dos materiais pedagógicos e a disposição das carteiras deve favorecer o acesso, numa diversidade que possibilite a exploração, a descoberta e a aprendizagem das crianças. As salas de aula podem ter um quadro mural, para o educador fixar trabalhos das crianças, calendários, curiosidades, de modo a favorecer os questionamentos, as dúvidas, a pesquisa e as aprendizagens das crianças (AGUIAR, 2011).

O agrupamento por interesse, também denominado oficinas, deve ser formado heterogeneamente, com crianças com faixas etárias diferenciadas, com periodicidade de uma vez por semana, e organizado de acordo com a manifestação do interesse da criança em participar. A inscrição no agrupamento pode ser feita mediante uma pesquisa com os educandos para identificar as atividades de que gostam. O educador organiza o trabalho de acordo com seu

conhecimento e habilidade. É importante observar que deve haver o respeito à escolha da criança para participar da atividade, o respeito à autonomia do educando (AGUIAR, 2011).

O agrupamento por necessidade, também denominado de oficinas, deve ser formado heterogeneamente, com crianças com faixas etárias diferenciadas, com periodicidade de uma vez por semana. O educador organiza o trabalho, de acordo com seu conhecimento e habilidade, porém, o professor do agrupamento-turma estabelece a atividade para cada educando, de acordo com o percurso de aprendizagem individual, considerando as necessidades individuais de aprendizagens (AGUIAR, 2011).

Portanto, é fundamental o papel do educador, que vai além de oferecer estrutura material. O educador deve ter algumas virtudes: ser participante, observador, estabelecer uma relação horizontal e dialógica, ter uma escuta atenta, ter amorosidade, respeitar os saberes de experiência feito dos educandos, ser solidário, ser problematizador, provocador de situações que façam os educandos pensarem criticamente e agirem no combate a toda forma de violência e discriminação cultural, de classe social, étnica e de gênero.

7 CONCLUSÃO

A organização curricular, em uma perspectiva crítico-emancipatório, funda-se na ética humana, na formação humana e nos princípios de participação e autonomia no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a estrutura curricular propõe um *quefazer* crítico-emancipatório para o cotidiano da escola no ensino fundamental, num processo de construção coletiva na elaboração, nas decisões e ações sobre a proposta curricular.

Articula teoria e prática por meio da ação-reflexão-ação sobre as práticas e experiências curriculares, objetivando uma análise crítica do currículo para localizar pontos vulneráveis, obstaculizadores da ação, que precisam de modificações e, a partir da fundamentação teórica crítica, revê práticas para superá-las.

A organização da escola pressupõe o respeito ao educando, ao ritmo de desenvolvimento humano, à formação integral, ou seja, cognitiva, social, cultural e afetiva dos sujeitos. Para Freire,

=====

educar é substantivamente formar, formar o ser humano, um sujeito histórico-social, consciente da sua realidade, capaz de valorar, escolher, refletir, ler o mundo, criticar, transformar a realidade existencial opressora.

Por fim, a estrutura curricular crítico-emancipatória condiciona uma mudança radical na estrutura organizacional cotidiana do Ensino Fundamental e na proposta de gestão da política pública em um sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino**: Contribuições de Paulo Freire, 2011, 362f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- APPLE, Michael; BEANE, James (Org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.
- _____. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 2006.
- _____. **Política e educação**: ensaios. 8. ed. São Paulo. Villa das Letras, 2007.
- LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Artigo recebido em 07/10/2017.

Aceito para publicação em 05/12/2017.

=====