

VALTER MARTINS GIOVEDI

**O CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR COMO FORMA DE
RESISTÊNCIA E DE SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA
CURRICULAR**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2012

VALTER MARTINS GIOVEDI

**O CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR COMO FORMA DE
RESISTÊNCIA E DE SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA
CURRICULAR**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de doutor em **Educação: Currículo**, sob a orientação da professora doutora Ana Maria Saul.

SÃO PAULO

2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Saul (orientadora)

Prof^o. Dr^o. Alípio Casali

Prof^o. Dr^o. José Cerchi Fusari

Prof^a Dr^a. Branca Jurema Ponce

Prof^o Dr^o. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Dedico esse trabalho

Aos meus familiares (pai Walter, mãe Dora, irmã Mara, irmão Ricardo). Se hoje me sinto forte é porque vocês me fizeram forte.

À vó Amélia que, neste ano nos deixou: com a mesma serenidade com que viveu.

À Alessandra. Todos os dias partilhamos o que aprendemos. Assim nos renovamos. Assim nos acompanhamos. Assim nos amamos.

À minha orientadora Ana Saul e ao colaborador da Cátedra Paulo Freire Antônio Fernando Gouvêa da Silva. Abriram-me as portas da pedagogia freireana. Com vocês aprendi a freirear na sala de aula. Pelos olhares dos meus alunos, tenho a impressão de que eles também lhes agradecem.

Ao meu amigo, meu irmão, Diogo Rios. Sua práxis é a utopia realizando a sua obra. Obrigado por ensinar a sua capacidade infinita de amar.

Aos meus alunos e alunas (da escola pública e da FIT). Em vocês deposito muitas esperanças na construção de “um mundo em que seja menos difícil amar”.

À Paulo Freire. Não o conheci pessoalmente. Mas às vezes esqueço disso e acho que o conheci.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha história pessoal, profissional e acadêmica e que, portanto, estão presentes (de diferentes maneiras) neste trabalho. Mencionei algumas delas, ainda que fique aqui a minha gratidão por todos aqueles que contribuíram com a minha trajetória.

Diante disso, deixo o meu agradecimento:

Aos professores Alípio Casali e José Cerchi Fusari pela dedicação e respeito que demonstraram no exame de qualificação em relação a mim e ao meu trabalho. Suas contribuições foram preciosas. Não só o conteúdo do que disseram, mas, sobretudo, a forma com que disseram, foram marcantes, e passaram a pertencer ao meu currículo vivido.

À professora Branca Jurema Ponce por ter aceitado o convite para a defesa e pela amizade, conhecimentos e experiências compartilhadas em suas aulas.

A todos os professores do Programa de Educação: Currículo da PUC-SP, sobretudo àqueles com os quais convivi por ocasião do cumprimento dos créditos desde os tempos de mestrado: Maria Malta Campos, Mere Abramowicz, Mario Sérgio Cortella, Marcos Masetto, Ivani Fazenda, Antonio Chizotti, Branca J. Ponce, Ana Maria Saul e Alípio Casali.

A todos os colegas de turma que ingressaram comigo no doutorado e que fizeram parte de um momento extremamente divertido da minha vida. Quantas risadas, quantas aprendizagens. Sempre lembrarei com alegria dos “momentos de Ensino Médio” da nossa turma de doutorado. Em especial quero agradecer: ao Marcelo Leal e à Carol Arantes por terem se tornado amigos para toda a vida (apesar da distância das nossas cidades, espero encontrá-los periodicamente); ao Francisco Josivan pela amizade e pelos diálogos temperados por Enrique Dussel; à Cecília Cocco pelas caronas e pelas nossas conversas durante os nossos retornos para casa; e à Maria Dolores Fortes, pelas conversas nos intervalos das aulas.

A todos que passaram várias vezes pela Cátedra Paulo Freire nesses últimos quatro anos (Denise, Silvana, Alexandre, Adriana, Mariluz, Angélica, Edilene...). Pessoas que compartilharam um espaço que aprecio e no qual semanalmente “encontro a minha turma”.

A todos os educadores e amigos que conheci na REDE FREIREANA DE PESQUISADORES. Por meio dela, diferentes educadores do Brasil estão interligados por um mesmo objetivo: estudar e divulgar a presença de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do nosso país.

Às minhas amigas queridas: Nilda da Silva Pereira, Ketty Viana, Julciane Rocha e Márcia Kay. Vocês (cada uma à sua maneira) são daquelas pessoas com quem tenho certeza de que posso contar na vida pessoal e na luta por um mundo mais bonito. Obrigado pela amizade de vocês.

Aos amigos e amigas da COMUNA: Milene, Guiomar, Carol, Rafa, Lia, Av., Diga... Pode ser que eu esteja enganado, mas tenho a impressão de que, mesmo à distância, estamos cultivando “a mais linda roseira que há”.

Ao meu amigo Fábio Leonel de Paiva. Amigo desde a 6ª série. Um amigo que eu posso ficar anos sem ver. Porém, quando nos encontramos, é como se a convivência fosse diária.

Ao melhor professor que tive na minha educação básica: Valther Maestro. A pessoa que, na minha adolescência, abriu os meus olhos para o mundo “fora da bolha”. O maior “culpado” por eu ter virado professor.

Ao meu cunhado Nelsinho. No tempo em que eu e a Alessandra estivemos procurando o nosso lugar, sempre nos ajudou a levantar e ajeitar o novo acampamento. Um grande artista, um grande amigo.

Aos amigos e alunos da FIT (Faculdade de Itapeverica da Serra), em especial: à profª Ivete Picarelli, pela confiança que depositou em mim ao me convidar para lecionar lá; à profª Ivete Vidigoi, pela amizade e alegria; e ao profº Mauro, pelas conversas nas tardes que antecedem o horário das aulas.

Ao meu amigo João Ostrowski e **amiga** Solange Soares do Colégio Dominus. Atenuaram as minhas crises enquanto eu ainda lecionava na escola particular.

Por fim,

À CAPES pela bolsa de estudos que tornou possível o meu ingresso e permanência no **Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo** da PUC-SP. Espero ter contribuído com a construção de conhecimento no campo da educação.

PROVOCAÇÕES

A primeira provocação ele agüentou calado. Na verdade, gritou e esperneou. Mas todos os bebês fazem assim, mesmo os que nascem em maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão. A **segunda provocação** foi a alimentação que lhe deram, depois do leite da mãe. Uma porcaria. Não reclamou porque não era disso. **Outra provocação** foi perder a metade dos seus dez irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo. Mas ficou firme. Era de boa paz. **Foram lhe provocando** por toda a vida. Não pôde ir à escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem, gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça. Na cidade, para onde teve que ir com a família, era **provocação de tudo que era lado**. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme. Queria um emprego, só conseguiu um subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos. Para conseguir ajuda, só entrando em fila. E a ajuda não ajudava. **Estavam lhe provocando**. Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar pra roça. Ouvira falar de uma tal reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a idéia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa. Terra era o que não faltava. Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. **Concluiu que era provocação**. Mais uma. Finalmente ouviu dizer que desta vez a reforma agrária vinha mesmo. Para valer. Garantida. Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir. Estava disposto a aceitar qualquer coisa. **Só não estava mais disposto a aceitar provocação**. Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. Talvez no próximo ano... Então protestou. Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele:

VIOLÊNCIA NÃO!

Luis Fernando Veríssimo

A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida.

Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida.

*(Paulo Freire, **Pedagogia do Oprimido**)*

RESUMO

GIOVEDI, Valter Martins. **O Currículo Crítico-Libertador como forma de resistência à violência curricular**. Tese de Doutorado. 272 p.

Diante de uma série de experiências vivenciadas por mim na condição de professor de Filosofia, junto ao segmento do Ensino Médio, de uma escola pública do Estado de São Paulo, surgiu a necessidade de buscar explicações para as diferentes situações de conflitos que se têm manifestado sistematicamente no dia-a-dia da escola, e que me vêm causando angústia e perplexidades. Na busca por explicações, proponho um conceito crítico para analisar a realidade da escola: **violência curricular**. Em contraposição a essa violência, recorro ao **currículo crítico-libertador** e às suas categorias teórico-práticas como alternativas no sentido de resistir e de superar as práticas desumanizadoras inerentes ao currículo hegemônico das escolas públicas estaduais. Diante disso, esse trabalho procura responder fundamentalmente a seguinte questão: *Qual é o potencial do currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular?* Essa questão central sugere três grupos de questões: 1. O que é a violência curricular? Em quais dimensões ela se manifesta concretamente no cotidiano da escola? 2. Quais as políticas que condicionam a dinâmica curricular das escolas públicas do Estado de São Paulo no momento atual? Como a violência curricular está se manifestando no cotidiano da escola pública do Estado de São Paulo? 3. Quais os princípios e os elementos teórico-práticos que o currículo crítico-libertador proposto por Paulo Freire nos oferece para resistir e superar a violência curricular? Para respondê-las, recorri aos seguintes referenciais: a Chaui (2006; 2007) para compreender o conceito de violência. Para compreender o que é currículo e alguns de seus elementos constituintes, fundamentei-me em Freire (2000a) e em Saul (2010b). Para construir e propor um conceito de violência curricular, enquanto categoria crítica para analisar o cotidiano da escola, recorri a Dussel (2002). Para sistematizar as proposições teórico-práticas do currículo crítico-libertador, fundamentei-me em Paulo Freire, principalmente em seus pressupostos antropológicos, éticos, políticos e epistemológicos e em suas implicações teórico-práticas nos diversos aspectos do currículo (política, gestão, o método, os conteúdos, a avaliação, etc.). Com o objetivo de analisar o contexto histórico-político que envolve o currículo hegemônico vigente na rede pública do Estado de São Paulo, recorri à literatura crítica que analisa a política educacional que vem sendo implantada no Estado de São Paulo desde 1995. Na busca por analisar as formas pelas quais a violência curricular se manifesta no cotidiano da escola pública paulista, optei pela metodologia de relatos de experiências, amparando-me, sobretudo, nas observações que realizo no dia-a-dia da escola como professor efetivo da rede. A expectativa é de que o conceito de violência curricular mostre-se pertinente e relevante para a teorização crítica do currículo. Além disso, espera-se que essa pesquisa contribua para clarear conceitos e propor modos de re-inventar o legado freireano, fortalecendo a práxis crítico-transformadora daqueles que atuam ou pretendem atuar (seja no nível das políticas públicas, seja no nível da escola) a partir do paradigma do currículo crítico-libertador.

Palavras-chave: Violência escolar; Escola pública paulista; Currículo; Violência curricular; Paulo Freire; Currículo Crítico-Libertador.

ABSTRACT

GIOVEDI, Valter Martins. **The Critical-Releasor Curriculum as a form of resistance to curricular violence.** Doctorate Thesis. 272 p.

Given the circumstances that I have experienced working as a Philosophy teacher with the High School segment of a public school in the State of São Paulo, there came the need to search for clarification as to the different conflicting situations which systematically came up – and still do come up – in a school's daily life, which have been causing me to be astonished and in anguish. In the search for an explanation, I have proposed a critical concept to analyze the school's reality: **curricular violence**. In order to fight back against such violence, I resort to the **critical-releasor curriculum** and its theoretical-practical categories as alternatives aiming to resist and overcome the de-humanizing practices inherent to the hegemonic curriculum in state public schools. Facing such, this work aims to fundamentally answer the following question: *What is the potential of the critical-releasor curriculum as a form of resisting to and overcoming curricular violence?* Such key-question suggests three sets of other questions: 1. What is curricular violence? In what dimensions does it concretely manifest itself in a school's daily life? 2. What are the policies conditioning the curricular dynamics of the public schools in the state of São Paulo nowadays? How is curricular violence showing itself in São Paulo State's public schools' daily life? 3. What are the principles and theoretical-practical elements offered to us by Paulo Freire's critical-releasor curriculum in order to resist and overcome curricular violence? In order to answer them I have resorted to the following references: Chauí (2006; 2007) in order to understand the concept of violence. To understand what curriculum is and what some of its elements are, I have based myself on Freire (2000a) and Saul (2010b). To build up and propose a concept to curricular violence – as a critical category for analyzing the school's daily life, I have relied on Dussel (2002). To systematize the theoretical-practical propositions of the critical-releasor curriculum, I have sought its basis on Paulo Freire, chiefly on his anthropological, ethical, political, and epistemological pre-assumptions, and in their theoretical-practical implications on the curriculum's various aspects (policy, management, method, contents, evaluation, etc). Aiming to analyze the historical-political context involving the ruling hegemonic curriculum in São Paulo State's public network, I have relied on the critical literature denouncing the educational policy which has been implemented in the State of São Paulo since 1995. Seeking to analyze the ways curricular violence shows itself in São Paulo State's public school's daily life, I have made my choice to the methodology of experiences accounts, being mostly backed up by the observations which I carry out on a daily basis at school as a permanent teacher at the network. Expectation is that the curricular violence concept turns out to be suited and relevant for the curriculum's critical theorization. Also, this research is expected to contribute for concept clarification and proposing ways of re-inventing Paulo Freire's legacy, enhancing the critical-transforming praxis of those working or intending to work (whether in the level of public policies or in the level of schools) from the critical-releasor curriculum paradigm.

Key-words: School Violence; São Paulo Public Schools; Curriculum; Curricular Violence; Paulo Freire; Critical-Releasor Curriculum.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	9
Problemas e objetivos.....	13
Incursão inicial a respeito do conceito de currículo crítico-libertador.....	15
Considerações iniciais sobre o método fundado em uma epistemologia crítico-dialética.....	22
Estrutura do trabalho.....	26
 CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA ESCOLAR, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E VIOLÊNCIA CURRICULAR	
1. Considerações sobre o conceito de violência.....	30
1.1. A concepção restrita de violência.....	30
1.2. A concepção ampliada de violência.....	32
2. Uma aproximação ao tema da violência escolar no Brasil.....	36
3. Violência escolar: distinções propostas por Bernard Charlot	38
4. O conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu e Passeron.....	41
5. Um exemplo representativo de um estudo de caso etnográfico sobre violência escolar: a violência escolar em um sentido ampliado.....	48
6. A pertinência e relevância do conceito de violência curricular.....	52
 CAPÍTULO 2 – VIOLÊNCIA CURRICULAR: PROPONDO UM CONCEITO	
1. Considerações sobre o conceito de currículo.....	53
2. Contribuições de Enrique Dussel para pensar a violência curricular nas escolas.....	62
2.1. A modernidade em Dussel e a escola como subproduto da modernidade....	63
2.2. A ética de Dussel como expressão de uma antropologia filosófica.....	70
2.3. Da crítica ética, aparece a violência.....	83
2.4. Violência curricular: propondo um conceito.....	92
2.5. O currículo hegemônico e a violência curricular.....	93
 CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL VIGENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO	
1. O projeto de sociedade neoliberal e as reformas educacionais correspondentes.....	101
2. A política educacional do Estado de São Paulo a partir de 1995: violências curriculares política e administrativa travestidas de democracia.....	112
3. A concepção de currículo defendida nas políticas educacionais do Estado de São Paulo: as intenções declaradas e as ideologias subjacentes.....	125
3.1. A ideologia: naturalizações, inversões, abstrações, lacunas e contradições.	126
3.2. A lógica declarada do atual currículo do Estado de São Paulo e análise crítica das suas ideologias.....	130

CAPÍTULO 4 – A DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E DE OBSERVAÇÕES

1. Considerações iniciais sobre a metodologia utilizada na investigação.....	154
2. Da escala macro da política pública ao micro-cosmo da escola.....	155
3. Relatos de experiência como opção metodológica.....	157
4. Pressupostos que direcionaram o olhar do observador.....	160
5. A observação participante como estratégia principal de coleta de dados.....	164
6. Cenas significativas do cotidiano escolar: “Eis que aparece a violência curricular no chão da escola”.....	166
6.1. Algumas características estruturantes do cotidiano da escola pública do Estado de São Paulo.....	166
6.2. Momentos significativos do funcionamento da escola.....	172
6.3. Alguns acontecimentos significativos.....	190
7. Os dados empíricos, o referencial teórico e o contexto político: uma tentativa de sistematização.....	208

CAPÍTULO 5 – O CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E DE SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA CURRICULAR NA ESCOLA

1. Princípios fundamentais do currículo crítico-libertador.....	212
1.1. A <i>antropologia filosófica</i> de Freire.....	212
1.2. A <i>concepção ética</i> de Freire: contra a pseudo-ética da opressão.....	214
1.3. A <i>concepção política</i> de Freire: contra a sociedade opressora.....	216
1.4. A <i>teoria do conhecimento</i> de Freire: interacionismo crítico-libertador.....	220
1.5. A <i>práxis libertadora</i> : a luta pela superação da realidade opressora.....	223
1.6. A <i>intencionalidade ética e política</i> do currículo crítico-libertador: contra a concepção de neutralidade da educação.....	225
2. Elementos constituintes do currículo crítico-libertador.....	227
2.1. O <i>método</i> do currículo crítico-libertador: o diálogo contextualizado.....	227
2.2. A <i>política educacional/ a gestão</i> do currículo crítico-libertador: a democracia radical.....	232
2.3. Os <i>conteúdos</i> do currículo crítico-libertador.....	238
2.4. A <i>construção do conhecimento</i> no currículo crítico-libertador no contexto de aula.....	242
2.5. A <i>avaliação</i> no currículo crítico-libertador: a reflexão sobre a prática.....	246
2.6. A <i>relação interpessoal</i> no currículo crítico-libertador.....	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	255
BIBLIOGRAFIA.....	266

Apresentação

Só os que escolhem nada fazer pela transformação do mundo não cometem erros, cometem um crime.

(Gilbert Green)

Nos últimos meses em que eu concluía o meu mestrado sobre a concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire no **Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo** da PUC de São Paulo¹, fui aprovado no concurso público para lecionar a disciplina de Filosofia na rede pública estadual de São Paulo. Isso ocorreu no final do ano de 2005, para começar a trabalhar a partir do início de 2006. Iniciava-se aí a minha relação mais permanente com o cotidiano da escola pública paulista.

O que me levou a escolher a rede pública como espaço de atuação profissional está relacionado com as minhas experiências anteriores. Antes de me efetivar como professor do Estado de São Paulo, lecionei na rede particular de ensino.

Sabemos que muitas pessoas acabam trabalhando na educação escolar por falta de opção. Cursam suas graduações em áreas que têm o ensino como principal alternativa de trabalho (Letras, Matemática, Geografia, Biologia, História, Artes, Filosofia etc.). Percebendo que não conseguirão emprego em outro setor que não seja a escola, conformam-se com a situação de ir para sala de aula.

Comigo não foi assim que aconteceu. Desde o princípio da minha graduação em Filosofia, eu já tinha convicção de que queria ser professor (ainda que eu tenha cursado Direito até a metade do 4º ano). Essa convicção estava fundada nas minhas experiências estudantis durante o Ensino Médio (na época ainda chamado de Colegial) que cursei em uma escola particular do bairro da Mooca (situado na zona leste da cidade de São Paulo) entre 1994 e 1996. Esse período da minha juventude foi determinante para que surgisse em mim um princípio de consciência crítica sócio-ambiental e, por conseguinte, educacional. Foi no Colegial que comecei a entender que a realidade social não é um dado pronto e acabado. Passei a perceber que ela pode ser mudada e que eu poderia contribuir para isso.

Não cheguei a essa conclusão apenas por razões teóricas. Eu vivi e fui protagonista de processos de mudanças que enchiam a minha alma de esperança. E o

¹ Processo que culminou com a defesa da dissertação intitulada **Inspiração Fenomenológica da concepção de ensino –aprendizagem de Paulo Freire**, defendida no mês de Junho de 2006.

contexto em que essas vivências tão profundas aconteceram foi o escolar. Foi nele que, como estudante, eu tive uma experiência de “re-nascimento” para o mundo.

Ao contrário do que ocorre com muitas pessoas, a escola não foi para mim uma época desprovida de sentido, na qual cumprimos com alguns rituais exigidos pelo sistema. Nela eu efetivamente aprendi cidadania, desenvolvi pensamento crítico, almejei participação política e atuei de modo transformador na realidade social, dentro dos limites e possibilidades que se apresentavam.

Tudo isso ocorreu muito mais devido à minha participação no **Grupo Reciclar** (grupo de ação sócio-ambiental) do que propriamente devido às aulas convencionais. O Grupo Reciclar era “uma escola dentro da escola”. Nele, um grupo de jovens, sob a coordenação de dois professores, pesquisavam, debatiam, iam a congressos em universidades e colégios, construía maquetes, realizavam leituras coletivas, confeccionavam mapas, criavam peças teatrais, passavam nas salas de aula para dialogar com os alunos da escola, organizavam seminários, faziam trabalhos de campo..., sem que essas atividades estivessem vinculadas a nota.

Essas experiências interferiram profundamente na formação da minha identidade e, certamente, foram determinantes para o meu ingresso no magistério e principalmente no magistério da rede pública.

Olhando a partir de hoje, vejo que em um primeiro momento a minha formação foi marcada por aquilo de Cortella denominou como “otimismo ingênuo”:

O otimismo ingênuo atribui à Escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação...

Essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua pois atribui a ela uma **autonomia absoluta** na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas. (2003, p. 131-132).

Eu pensei por muito tempo em termos de “mundo ideal”, “escola ideal”, “professor ideal”, “aluno ideal” etc. Em diversas situações, como professor, senti na pele o equívoco dessa perspectiva idealista. No entanto, vejo que ela fez parte de um processo importante. O idealismo ingênuo inicial foi a minha porta de entrada para uma posterior compreensão crítica da educação, da escola, do papel do professor etc.²

² Por causa desse idealismo, acabei não compreendendo bem, em um primeiro momento, os processos culturais que vêm influenciando a identidade dos jovens, principalmente a partir da década de 90. Isso fez com que eu visse o problema da indisciplina na sala de aula como sendo o principal problema da escola por um bom tempo.

Com essa confiança (quase irresponsável) na capacidade do educador transformar a realidade social, que me tornei professor: em um primeiro momento (a partir de 1998), ministrando aulas de História na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Suplência II) no Centro de Alfabetização Alzira Mesquita (CAAM), situado na Universidade São Judas Tadeu; em um segundo momento no Ensino Fundamental II e Médio da rede particular de ensino (a partir do ano 2000, antes mesmo de concluir a minha licenciatura plena³); e em um terceiro momento, na rede pública do Estado de São Paulo, sempre com turmas de Ensino Médio, a partir de 2006 (como professor efetivo).

Enquanto lecionava, não parei de estudar. Alimentei-me constantemente da literatura da área da educação (inclusive com livros de Paulo Freire), do contato, amizade e conselhos de professores da minha época de Colegial, dos diálogos com amigos da época de faculdade e, mais recentemente, das discussões junto aos professores e pesquisadores do **Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo** da PUC-SP. Esses contatos sempre renovaram as minhas ideias e impediram que eu adotasse uma atitude de desesperança com relação à atividade docente, até mesmo quando eu voltava para casa angustiado e desiludido com algumas situações vividas em sala de aula e nas escolas. Ou seja, o diálogo constante com professores, amigos, pessoas mais experientes, pesquisadores, autores etc impediram-me de aderir aos discursos conservadores, reacionários e ressentidos tão presentes no universo escolar.

Os momentos mais difíceis nesse trajeto foram, certamente, os dois primeiros anos como professor efetivo de uma escola pública estadual de São Paulo (anos de 2006 e 2007). Nesse período eu presenciei, observei e participei de muitas situações extremas. Além disso, nesse período, mantive interlocução com professores de outras escolas estaduais, o que me fez entender que as situações vivenciadas por mim se repetiam em menor ou maior grau nos diferentes contextos.

Algumas observações e depoimentos me fizeram mapear inicialmente a realidade da seguinte maneira:

A **direção** e a **coordenação** de boa parte das escolas estaduais reclamam constantemente do corpo docente, alegando principalmente que o mesmo não sabe dar aulas mais interessantes para os educandos. Muitos desses diretores assumem o discurso

³ Que só foi concluída no final de 2002.

oficial (que advém das diretorias de ensino e da Secretaria da Educação⁴) a partir do qual cabe aos professores cuidarem dos seus alunos dentro de sua aula. Cabe aos professores saberem controlar os conflitos “eventualmente” existentes (eventualmente entre aspas, já que os conflitos não são tão eventuais assim) e resolver seus problemas por conta própria. Para muitos, professor competente é aquele que consegue segurar uma turma sem precisar recorrer a outras instâncias.

De maneira geral, os diretores, por meio dos coordenadores pedagógicos⁵, aparecem na escola pública como porta-vozes de deliberações, portarias, resoluções, decretos, solicitações e políticas vindas de instituições hierarquicamente acima do estabelecimento escolar. Caso a escola esteja cumprindo com essas normatizações, democraticamente ou não, “sem gerar muito ruído”, diretores e coordenadores não sofrerão grande pressão de seus superiores imediatos. Portanto, a direção, juntamente com a coordenação pedagógica, normalmente, busca zelar para que as expectativas dos órgãos superiores sejam atendidas, seja na execução de projetos pré-formatados, nos índices de aprovação, na implementação de políticas públicas (do governo de plantão: no caso, do governo do PSDB), de diretrizes curriculares, no cumprimento das leis, dos decretos, das deliberações, das resoluções etc.

A assunção do discurso oficial por parte de diretores e coordenadores faz com que esses dois segmentos sejam porta-vozes das iniciativas e da reforma educacional recente que vem ocorrendo na rede pública paulista. Ou seja, esses dois segmentos têm predominantemente se pautado pela transmissão daquilo que supervisores e dirigentes de ensino querem dos professores e da instituição. Os resultados (quantitativos ou não) a serem obtidos são, muitas vezes, incorporados pelos gestores como “questão de honra”, já que, o alcance dos mesmos será visto como símbolo de competência frente aos olhos dos que estão “lá em cima” esperando por tais resultados.

Naturalmente, esse modo de proceder da direção e da coordenação pedagógica gera um certo desconforto no **corpo docente**. As reclamações preponderantes desse

⁴ Na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as Diretorias de Ensino são os órgãos responsáveis por determinadas regiões, concentrando as atividades referentes à supervisão escolar e as chamadas oficinas pedagógicas. Elas se submetem às decisões advindas da Secretaria Estadual da Educação e de seus órgãos assessores (ex.: CENP, FDE e outros). Elas são comandadas por um dirigente de ensino que é indicado pelo partido que governa o Estado. As escolas estaduais são os órgãos que estão imediatamente sob o comando das Diretorias de Ensino.

⁵ No momento atual, os coordenadores pedagógicos são, na verdade, professores-coordenadores. No Estado de São Paulo, essa atividade não é um cargo e sim uma função. Isso significa que para você se tornar coordenador pedagógico de uma escola, você já deve ser professor da rede e cumprir com certos requisitos, tais como elaboração de uma proposta a ser avaliada pela direção e supervisão escolar e certo tempo de exercício de atividade docente na rede pública estadual.

segmento recaem sobre as condições de trabalho, sobre os salários baixos, bem como sobre as exigências burocráticas e pedagógicas “vindas de cima”; além de recair sobre o comportamento desinteressado, indisciplinado, desrespeitoso ou, até mesmo, agressivo dos alunos.

O professorado da rede pública paulista lamenta-se cotidiana e exaustivamente da situação a que a escola chegou nos dias de hoje: 1. são as salas de aula lotadas (entre 35 e 45 alunos); 2. são os salários baixos e “congelados”; 3. são os estudantes extremamente indisciplinados e às vezes violentos (citam aí a depredação do patrimônio, o desrespeito à autoridade docente, o uso de drogas dentro da escola, as ameaças aos professores, as situações de *bullying* etc); 4. é o *déficit* de funcionários que não dá conta do número de educandos; 5. são as famílias irresponsáveis e desestruturadas que não dão educação adequada aos seus filhos (muitos dizem: “a família é a maior culpada: não cabe a mim dar boa educação a esse indivíduo”); 6. é o governo do PSDB que acabou com a reprovação; 7. é o ECA que não permite mais ao professor tomar as providências que seriam necessárias com os estudantes mal-educados, agressivos, indisciplinados; 8. é a direção da escola que “passa a mão na cabeça dos alunos” (permitindo a eles fazerem o que quiser dentro da escola sem que nada aconteça); 9. é a coordenação pedagógica que fala para o professor rever sua prática e dar aulas mais interessantes, mas que não sabe o que é estar dentro da sala de aula...

Ou seja, os educadores enxergam inúmeras razões supostamente objetivas para explicarem o fracasso da escola pública paulista e o seu fracasso pessoal como professores e, portanto, revoltam-se incisiva e raivosamente contra os discursos explícitos ou implícitos que os responsabilizam como sendo os principais culpados pela situação da educação pública.

Minha sensação é de que a maioria dos professores da rede pública paulista não suportam mais discursos prescritivos a respeito do que o professor deveria fazer e não está fazendo. Daí o clima tenso que se estabelece dentro da escola na relação professor-coordenador pedagógico e professor-direção. As divergências nessa relação, muitas vezes, inviabilizam um diálogo construtivo. Como resultado desse processo, a direção, pressionada pela Diretoria de Ensino, administra a escola por decretos e comunicados. A coordenação pedagógica não consegue promover uma reflexão pedagógica profunda

nos momentos que deveriam ser reservados para esse fim (muitos apelidaram o HTPC⁶ – horário de trabalho pedagógico coletivo – como “hora do tempo perdido”). Os professores, insatisfeitos com as condições, dão suas aulas (normalmente passando a matéria na lousa para os alunos copiarem) e aguardam dar o horário para voltar para casa e verem suas famílias.

Os **alunos** expressam nas palavras e principalmente nos atos o que pensam da escola. Muitos não cogitam ir para escola para se relacionar com o conhecimento escolar, oficial ou não, nela ministrado. Há os que vão para ver os amigos, há aqueles que não para namorar. Há aqueles que vão para vender drogas. Há aqueles que vão para comprar as drogas. Há aqueles que levam bombas para soltar quando aparecer uma oportunidade. Há aqueles que vêm na escola um dos únicos momentos de relaxar depois de um dia de trabalho estafante. Há aqueles que faltam demais.

Há alguns que pedem para o professor parar de tentar explicar a matéria e passar logo ela na lousa para que copiem. Há aqueles que ameaçam o professor quando este aumenta o seu tom de voz ou pede atenção e silêncio. Há também aqueles que vão esperando assistir aula com tranquilidade. Esses normalmente se frustram e se conformam com a rotina da cópia da lousa.

Muitos gostam de sair da sala na hora que lhe der vontade e entrar em outras salas que não sejam as suas. Muitos também ficam nos corredores “zoando”.

Daí que aparecem a direção, a coordenação e os inspetores (oficialmente chamados de agentes de organização de escolar), chamando a atenção dos professores que deixaram os alunos saírem da sala, quando estes deveriam estar dentro dela. Implícita ou explicitamente, o professor que não controla os alunos é tido como incompetente e, muitas vezes, é advertido pela direção, coordenação ou inspetores por não ter segurado os estudantes dentro da sala.

Às vezes, na sala ao lado da que o estudante saiu, há um professor que passou a matéria na lousa e sentou-se em sua mesa para aguardar o sinal bater. Os alunos podem

⁶ Nas escolas públicas do Estado do São Paulo, as reuniões pedagógicas semanais passaram a se chamar ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), a partir do início de 2012. Isso significa que cada ATPC passou a ser de 50 minutos (= 1 hora-aula) de duração e não mais de uma hora-relógio tal como era no HTPC. A quantidade de ATPCs que os professores devem cumprir semanalmente é proporcional à jornada de trabalho em sala de aula que ele escolheu para o ano letivo: jornada reduzida = 10 aulas (2 ATPCs); jornada inicial = 20 aulas (4 ATPCs); jornada básica = 25 aulas (5 ATPCs); jornada integral = 33 aulas (7 ATPCs). Na prática, a quantidade máxima de ATPCs que o professor cumpre na escola é de três por semana. As horas a mais que ele deve cumprir são teoricamente realizadas de modo não-presencial fora da escola.

estar fazendo a maior bagunça dentro dela, atacando papéis, conversando, gritando..., mas pelo menos não estão fora da sala.

Os **inspetores** de alunos têm normalmente o papel de sair gritando nos corredores e “caçando” os alunos que fogem da sala de aula. Muitas vezes, estes são pessoas muito simples que moram na própria comunidade em que a escola está situada. Agem de acordo com o que a direção pede que seja feito, normalmente, procurando conduzir o aluno novamente para a sua sala de aula.

Cabe aqui ressaltar que nenhum dos segmentos que aqui citei possui uma homogeneidade de pensamento e de ação. Não é possível generalizar dizendo que todos são assim e que em todas as escolas acontece desse jeito. Porém, essa rápida representação apenas retrata aquilo que pude observar, ouvir e vivenciar nos anos de 2006 e 2007⁷.

Enquanto tudo isso acontecia, a minha relação com os estudantes em sala de aula era marcada por altos e baixos. Apesar de ser professor desde 1998, eu sentia que tinha algumas limitações que eu precisava superar caso eu quisesse melhorar a minha relação com os estudantes e fazer das aulas momentos de encontro que valessem a pena para eles e para mim. Ou seja, mesmo tendo consciência de que o sistema operava por uma lógica extremamente desumana, eu me perguntava sobre o que eu poderia fazer para que eu não sucumbisse a essa lógica dentro de sala de aula. Eu me sentia bastante oprimido, principalmente quando contrastava as experiências que tive como estudante com aquelas que vivenciava como professor.

Uma palavra parecia resumir aquilo tudo que eu via e sentia: **VIOLÊNCIA**.

A essa altura eu já havia concluído o meu mestrado, sendo que já tinha tomado contato com muita literatura crítica da área da educação. Dessa forma, já compreendia que a violência pode se manifestar de formas diversas e, muitas vezes, sutis. Às vezes ela é tão sutil que passa até despercebida, tornando-se elemento constituinte da normalidade cotidiana.

Com os meus estudos e com os diálogos junto aos colegas e professores do **Programa de Educação: Currículo**, passei a compreender (tal como demonstrarei mais à frente nesse trabalho) que a normalidade cotidiana institui-se na educação por

⁷ Período curto no qual o Estado de São Paulo teve três diferentes governadores e três secretários da educação: governo Alckmin com Gabriel Chalita à frente da Secretaria; governo Claudio Lembo com Maria Lucia Vasconcelos à frente da Secretaria; e governo José Serra com Maria Helena Castro à frente da Secretaria.

meio do currículo⁸. Por isso, passou a fazer sentido para mim trabalhar com a categoria crítica da **VIOLÊNCIA CURRICULAR**.

Além disso, eu já tinha mantido um contato significativo com o pensamento de Paulo Freire, apropriando-me de boa parte de seus conceitos crítico-propositivos, tanto devido às leituras que havia realizado para a elaboração da minha dissertação de mestrado, quanto devido às minhas participações na **Cátedra Paulo Freire**⁹. Ou seja, a partir das reflexões e debates sobre e a partir Freire eu havia aprendido que existem exemplos concretos de realização de educação pública pautada em referenciais diferentes daqueles que orientam a rede estadual de São Paulo.

Esses conhecimentos, somados às vivências aqui relatadas, me levaram a elaborar o projeto de doutorado que resultou na tese agora apresentada. O projeto foi concluído no 2º Semestre de 2008, momento em que eu já havia pedido exoneração do meu cargo de professor de Filosofia¹⁰ do Estado de São Paulo.

Durante o ano de 2010 prestei o concurso para me efetivar novamente no cargo de professor de Filosofia e fui aprovado. Retornei à mesma escola na qual havia lecionado nos anos de 2006, 2007 e 2008, carregando uma bagagem e experiência muito maiores do que as que eu tinha no ano de 2006. Essa bagagem e o meu breve período de distanciamento me possibilitaram estudar e refletir melhor sobre a lógica subjacente aos acontecimentos da escola pública paulista.

Diante disso, essa tese tem, como um dos seus objetivos, compreender essa lógica e as possibilidades de atuar dentro da escola pública de modo contra-hegemônico e em favor de uma prática crítico-libertadora.

⁸ É importante ressaltar aqui a importância que a concepção freireana de currículo teve para que eu pudesse enxergar esse conceito de maneira ampla.

⁹ Espaço permanente de reflexão sobre o legado freireano, associado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC – SP**, coordenado pela profª Drª. Ana Maria Saul. Os encontros da Cátedra Paulo Freire ocorrem semanalmente com duração de três horas. Ele reúne pesquisadores preocupados com diferentes temáticas do campo da educação e que buscam em Paulo Freire um referencial para refletir, pesquisar e atuar. Nesse sentido, a Cátedra Paulo Freire vem desempenhando um papel fundamental na divulgação e recriação da perspectiva político-pedagógica libertadora de Paulo Freire.

¹⁰ Solicitei exoneração no final do 1º Semestre de 2008, tomado pelo desejo de assumir um certo distanciamento daquele cotidiano, visando compreender com calma tudo o que eu havia vivido na escola pública paulista.

Introdução

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros...

(Paulo Freire)

Normalmente, quando as pessoas falam de violência no contexto escolar, vêm-lhes à mente a violência física, o vandalismo e a depredação. Estas, por sinal, dentro do contexto escolar, têm como principal sujeito promotor, o aluno. Ou seja, olhando-se superficialmente para o ambiente escolar, observa-se o segmento estudantil como sendo o principal causador daquilo que podemos denominar como **violência escolar**.

De fato, os atos de violência física e contra o patrimônio, promovidos dentro da escola, têm como atores principais os próprios estudantes. São eles que, com maior frequência, picham a escola, destroem as carteiras, ameaçam e agridem professores e funcionários, soltam bombas, envolvem-se em brigas...

Porém, a partir de um olhar crítico e acurado, levando-se em consideração o contexto mais amplo em que todos esses atos violentos estão inseridos, podemos perceber que há um conjunto de violências mais difíceis de serem identificadas no cotidiano escolar, mas que se fazem presentes diariamente.

Não estou me referindo aqui à violência social produzida fora da escola e que sem dúvida interfere nas atitudes dos estudantes dentro da mesma.

As violências das quais falo situam-se em um nível diferente. Nível esse que identifiquei no título desse trabalho como: **violência curricular**.

Essa violência só pode ser considerada enquanto tal, caso ampliemos a nossa compreensão sobre o próprio fenômeno da violência. Nesse sentido, cito aqui trechos de duas autoras e um autor que me ajudaram a pensar de maneira mais rigorosa sobre esse fenômeno:

1) tudo o que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito.

Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. (CHAUI, 1999, p. 3).

A violência não pode ser reduzida ao plano físico, mas abarca o psíquico e moral. Talvez se possa afirmar que o que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos. É nesta perspectiva que queremos nos aproximar da trama que enreda o cotidiano escolar e a violência. (CANDAU, 2000, p. 141).

... Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência...

Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? (...)

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*. (FREIRE, 2005c, p. 47).

Freire (2005), Candau (2000) e Chauí (1999) levam-nos a ampliar o nosso conceito de violência para além de suas manifestações mais superficiais.

Essas autoras e esse autor provocam-nos a refletir sobre uma dimensão da violência que está concretamente presente no cotidiano da sociedade e, portanto, da escola, porém de forma mais oculta, de forma mais implícita e, portanto, não sendo identificada como violência por muitos atores sociais.

Esse tipo de violência que opera em um plano muito mais sutil do que propriamente no plano físico tem, certamente, íntimas relações com este último. Defendo nesse trabalho que a própria violência física diariamente exercida pelos estudantes com relação à escola, poderá ser melhor compreendida na sua complexidade na medida em que compreendermos a **violência curricular** que se realiza diariamente no âmbito dessa instituição.

Pretendo mostrar que essa violência pode ser identificada em diversos aspectos presentes na prática educacional predominante no modelo hegemônico de escola. É possível testemunhá-la na relação professores-alunos por meio de elementos mediadores dessa relação (tais como: o plano de ensino, a avaliação, os conteúdos, o tratamento das questões disciplinares, os métodos de ensino, as técnicas de ensino etc), nos Conselhos de Classe, nas reuniões de pais, nas regras regimentais e disciplinares, na organização do tempo e do espaço escolares etc.

Todos esses elementos, quando pensados e operacionalizados a partir da perspectiva curricular hegemônica na educação escolar, carregam dentro de si uma carga de violência cultural intensa sobre os educandos.

No entanto, não são apenas os educandos que estão submetidos a formas menos visíveis de violência. Quem convive com a categoria de professores do Estado de São Paulo diariamente pode, sem muito esforço analítico, constatar a insatisfação quase generalizada com relação às políticas públicas implementadas no âmbito pedagógico durante os anos 90 e no início desse século pelos governos do PSDB.

Progressão continuada, ciclos, inclusão, recuperação paralela, direito à re-classificação, direito à re-consideração de resultados, reforço, direito à compensação de ausências etc, são tidos por muitos educadores como algozes da situação à qual a escola pública chegou.

Na lógica de muitos educadores, esses instrumentos possibilitaram a introdução de uma mentalidade nos educandos de que “tudo vale”. De que não é necessário qualquer esforço para conseguir tirar o diploma na escola pública estadual. Nesse sentido, para muitos, a indisciplina e o desinteresse escolares, que são, provavelmente, os temas mais efervescentes nas rodas de professores, são entendidas como as principais conseqüências de todas essas medidas. “Passou a ser impossível controlar o aluno a partir do momento em que ele passou a ter tantos direitos”. Isso é o que dizem muitos educadores.

O interessante a ser constatado em todas essas reformas que foram implementadas no âmbito do Estado de São Paulo pelos governos do PSDB é que, na sua grande maioria, se apresentam carregadas de um discurso que se utiliza de conceitos bastante progressistas, tais como: gestão democrática, garantia do acesso e permanência de todos, inclusão, respeito pelas diferenças, respeito pelos ritmos, autonomia da escola etc. Portanto, todas elas, em tese, visam combater a realidade de violência curricular ou de qualquer outra natureza.

Porém, apesar de todas essas grandes ideias, pode-se constatar um clima de hostilidade dentro de várias escolas, talvez sem precedentes, na história da educação do Estado de São Paulo.

Pode-se perceber que existe uma grande distância entre o que se apregoa como ideal na legislação, nas resoluções, nas deliberações, e aquilo que ocorre dentro da escola. Parece-me que as condições jurídicas necessárias para a efetivação de uma

gestão democrática foram criadas, sem que houvesse a construção das condições reais necessárias para que essa mesma democracia pudesse se exercer efetivamente.

Então, ao mesmo tempo em que temos, no Estado de São Paulo, garantidos mecanismos de participação democrática, tais como conselhos de escola, conselhos de classe participativos, Associações de Pais e Mestres etc, temos, na mesma realidade, salários baixos de professores, obrigando-os a darem muitas aulas sem que sobre tempo para a participação nas decisões político-administrativas da escola; pouquíssimo tempo de trabalho pedagógico coletivo, o que também inviabiliza o processo democrático de discussão pedagógica e de construção coletiva e participativa do projeto político-pedagógico da escola, já que faz parte da natureza da própria democracia participativa o investimento de tempo na busca do consenso; formação continuada dos educadores ocorrendo fora dos locais em que os mesmos lecionam, inviabilizando a discussão sobre as especificidades de cada escola (negando-se, portanto, o próprio respeito pelas diversidades); um *déficit* de funcionários, o que inviabiliza a possibilidade de se abrir espaços alternativos para que os educadores possam se reunir; um excessivo número de alunos por sala de aula, o que inviabiliza o acompanhamento individualizado e qualitativo dos educandos, recaindo a prática avaliativa novamente no bancarismo e na perspectiva quantitativo-classificatória.

Todas essas condições em contradição com uma suposta conformação democrática e inclusiva da escola pública paulista destroem as reais possibilidades de funcionamento não-autoritário e da participação democrática dos diferentes segmentos nos rumos da escola. É como se estivesse escondido, para além de uma aparência democrática, um conjunto objetivo de mecanismos de **violência curricular** que se sobrepõem à possibilidade real da gestão democrática.

Quando, por impossibilidade concreta, as instituições democráticas não funcionam, abre-se caminho para o autoritarismo e para a concentração do poder nas mãos dos agentes mais ligados à burocracia do sistema, tais como diretores, supervisores, dirigentes de ensino etc. O exercício desse autoritarismo vem ocorrendo em nome das reformas democratizantes da escola pública, o que nos faz pensar, num primeiro olhar, que são os professores os maiores entraves à humanização das relações de poder e de ensino-aprendizagem dentro da escola. Porém, olhando de maneira mais global para o problema, logo percebemos que há uma violência curricular que recai diariamente sobre os educadores e gestores da escola pública paulista. Essa violência é produzida e potencializada por uma concepção de política educacional autocrática e

centralizadora que, apesar de ter sido uma característica marcante da história da rede pública estadual de ensino de São Paulo (antes mesmo dos governos do PSDB), pode-se dizer que essa tendência não foi revertida pela administração pública desse partido, que adotou o receituário político e econômico neoliberal como referência orientadora da sua gestão. Ou seja, a centralização e o autoritarismo potencializaram-se, porém, travestidos com um discurso de promoção da autonomia e da democracia na educação pública.

Em contraposição a essa violência, que pretendo aprofundar nesse trabalho, há a **perspectiva educacional crítico-libertadora** proposta por Paulo Freire.

Na minha dissertação de mestrado, tive a oportunidade de sistematizar uma reflexão sobre os fundamentos filosóficos da concepção de ensino-aprendizagem desse educador. Agora, essa tese pretende compreender os princípios e as categorias teórico-práticas que esse educador propõe no sentido de superar e resistir à violência curricular.

Acredito que caminhar nesse estudo, junto à perspectiva freireana, é fundamental para contrastar claramente o quanto a perspectiva educacional proposta pelo Estado de São Paulo se afasta do ideário proposto por Freire.

Com a proposição do conceito crítico de violência curricular, acredito que se pode encontrar algumas razões para a (des)ordem hoje instituída nas escolas públicas paulistas. Portanto, o estudo dessa violência, buscando desvelar os seus mecanismos de atuação na escola pública, pode servir como diagnóstico relevante para orientar nossas ações e posições político-pedagógicas como professores, como gestores ou pesquisadores da educação.

Para a perspectiva educacional com a qual me identifico, não consigo vislumbrar como realizar esse trabalho sem recorrer às categorias teórico-práticas de Paulo Freire. Esse autor tem sido meu interlocutor desde o momento em que resolvi me aventurar mais a fundo no universo da educação. Em sua obra, ele se posicionou sobre os fenômenos aqui problematizados. Suas considerações (ainda que não exclusivamente suas), portanto, serão de suma importância para o desvelamento crítico da temática da violência curricular, bem como para a reflexão sobre a sua superação.

Problemas e Objetivos

Diante do exposto, esse trabalho pretende responder a uma pergunta principal:

Qual é o potencial do currículo crítico-libertador como forma de Qual é o potencial do currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular?

Essa questão implica em outras que podem ser formuladas a partir dela:

1º. O que é a violência curricular? Em quais dimensões ela se manifesta concretamente no cotidiano da escola?

2º. Quais as políticas que condicionam a dinâmica curricular das escolas públicas do Estado de São Paulo no momento atual? Como a violência curricular está se manifestando no cotidiano de uma escola pública do Estado de São Paulo?

3º. Quais os princípios e os elementos teórico-práticos que o currículo crítico-libertador, proposto por Paulo Freire, nos oferece para resistir e superar a violência curricular?

Para que sejam respondidas adequadamente, esse trabalho também busca responder subsidiariamente à seguinte questão: ***Como vem sendo tratada a questão da violência escolar em algumas pesquisas já realizadas sobre essa temática?***

Diante disso, pode-se dizer que o objetivo central dessa investigação é o seguinte:

Confrontar a perspectiva curricular produtora e fomentadora de violência curricular com o currículo crítico-libertador, analisando aspectos que definem essas concepções antagônicas de educação.

A partir dele, emergem objetivos específicos que podem ser formulados nos seguintes termos:

1. Compreender o fenômeno da violência escolar, a partir do conceito de violência curricular como parâmetro de análise a partir do qual possamos identificar e analisar algumas dinâmicas curriculares hegemônicas do cotidiano da escola pública estadual de São Paulo;

2. Realizar alguns relatos de experiências, com base nas observações e vivências do pesquisador em uma escola da rede pública paulista, visando identificar e analisar as diferentes formas com que a violência curricular vem se manifestando no seu cotidiano.

3. Apresentar e analisar algumas categorias e conceitos teórico-práticos do currículo crítico-libertador de Paulo Freire que se apresentam como referências no sentido de enfrentar e superar as diferentes formas de violência curricular materializadas nas escolas.

4. Contribuir com o desvelamento crítico das práticas de **violência curricular** que estão sendo perpetuadas no e pelo sistema público de ensino do Estado de São Paulo, indicando um caminho possível (o **currículo crítico-libertador**) a ser trilhado como condição indispensável para a transformação da escola pública em um espaço que atenda as necessidades das classes populares.

Incursão inicial a respeito do conceito de currículo crítico-libertador

Esse trabalho se posiciona em favor da perspectiva de **currículo crítico-libertador**. Diante disso, vale a pena fazer alguns esclarecimentos prévios a respeito do significado dessa concepção para que desde o começo fiquem claras algumas posições teóricas e práticas que estão sendo adotadas nessa pesquisa.

Tal como será aprofundado mais adiante no Capítulo 2, o **currículo** está sendo compreendido aqui em um sentido amplo. Sinteticamente, ele é um conceito que busca abranger a teoria e a prática dos fazeres educacionais. De modo específico, no caso da escola, *o currículo consiste em todos os fazeres que se dão em seu contexto espacial, em relação a ele e em função dele. Além disso, currículo é também o modo pelo qual esses fazeres são compreendidos, explicitados e propostos, tanto a partir do que se anuncia nos documentos relativos à escola (políticas públicas, proposta pedagógica, regimento interno, materiais didáticos, planos de ensino, prontuários, livros-atas etc) quanto nos discursos dos sujeitos escolares a respeito dela.*

Uma compreensão com esse nível de abrangência me parece pertinente e necessária na medida em que as experiências formativas promovidas pela escola não começam na sala de aula. A título de exemplo, acredito que as experiências curriculares são produzidas já no contato visual do indivíduo com a arquitetura daquele lugar. Mais do que isso, o currículo começa a funcionar no momento em que uma pessoa telefona para escola. Ou seja, não é fácil delimitar com precisão onde começa e onde acaba o currículo escolar. No entanto, defendo que precisamos nos esforçar para enxergar o máximo de fatores curriculares possíveis, pois, dessa forma, estaremos tomando consciência cada vez maior dos modos pelos quais a escola afeta a formação de todos aqueles que dela se aproximam e nela adentram.

Feito esse esclarecimento, cabe agora indagar: o que significa o adjetivo **crítico**?

A perspectiva adotada aqui concebe a crítica a partir de uma tradição filosófica que se iniciou com a produção de discursos sistemáticos que denunciaram a ameaça e a destruição da vida (enquanto corporalidade consciente) e da dignidade humanas.

Nesse sentido, Dussel faz os seguintes esclarecimentos:

Para a consciência crítica, que só pode existir a partir de uma posição ética bem específica, e pelo exercício de um novo tipo de racionalidade (a razão ético-crítica) – entre outros aspectos esta “posição crítica” coloca o ator da mesma no perigo que corre o refém diante de possíveis ações coativas do sistema de eticidade –, as *vítimas* são re-conhecidas como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que são afetados por alguma situação de morte (no nível que for, e há muitos e de diversa profundidade ou dramatismo). (2002, p. 303).

Algumas linhas à frente, o filósofo prossegue:

... o sistema de eticidade vigente, que era para a consciência ingênua (...) a medida do “bem” e do “mal”, converte-se diante da presença de suas vítimas, *enquanto sistema*, no perverso (o “mau”). É toda questão do “fetichismo” de Marx, a “inversão dos valores” de Nietzsche, a descoberta do “superego” repressor em Freud, a sociedade “excludente” de Foucault, a “dialética negativa” em Adorno e a “totalidade” em Lévinas (...) O sistema de eticidade (o “bem”) inverteu-se agora no “mal”, causando dor nas vítimas, sofrimento, infelicidade, exclusão... morte em algum nível de sua existência. (2002, p. 303).

As citações mostram que a concepção crítica de apreensão científico-filosófica dos fenômenos da realidade possui uma história que nos remete a pensadores clássicos de grande envergadura. Em comum, eles produziram discursos que partem da condição de sofrimento de grande parte da humanidade. Isso não significa que haja homogeneidade em relação à abrangência da crítica que foi realizada por cada um deles. Há as perspectivas que priorizam a esfera econômica, há aquelas que priorizam a esfera dos valores culturais morais, há aquelas que enfatizam a questão da indústria cultural, há aquelas que ressaltam o modo de funcionamento das instituições, há aquelas que enfatizam a educação... Ou seja, o pensamento crítico vem historicamente se ampliando e se atualizando, de tal modo que ele ganha consciência cada vez maior das formas pelas quais a dominação se atualiza e se exerce na sociedade.

De modo específico, a concepção de crítica que está sendo adotada nesse trabalho (e que qualifica o paradigma curricular aqui defendido) é aquela que é partilhada por Paulo Freire e Enrique Dussel. Esses dois pensadores defendem de modo explícito uma perspectiva crítica que não dicotomiza dois aspectos fundamentais da crítica: o aspecto epistemológico e o aspecto prático.

Coerentes com a tradição crítica, ambos compreendem a realidade a partir da perspectiva daqueles que têm a vida negada em qualquer uma de suas dimensões.

Portanto, reconhecem na redução do ser humano à condição de objetos a justificativa fundamental para a ação transformadora da sociedade. Não é por acaso que Paulo Freire no Capítulo 1 de **Pedagogia do Oprimido**, intitulado **Justificativa da Pedagogia do Oprimido**, faz toda uma reflexão sobre o fenômeno da desumanização.

No entanto, ambos perceberam que a crítica no campo teórico não é suficiente se ela não se realizar no campo da prática. Ou seja, se a teorização crítica assume um compromisso com a transformação da realidade em favor de um sistema que amplia as condições de vida digna, é necessária uma luta coletiva para a superação do sistema opressor. Essa luta exige a compreensão de todas as vítimas a respeito da sua condição de vítima, bem como das razões que levam à vitimização. Porém, se o processo de construção dessa compreensão não for crítico, ele tenderá a reproduzir as relações de dominação do sistema que ele mesmo diz querer superar. Isso significa que a dimensão prática da perspectiva crítica exige que o processo pedagógico (curricular) crie condições para que os sujeitos desenvolvam (enquanto sujeitos) a sua capacidade crítica em níveis cada vez mais profundos. Não se trata, portanto, de uma mera doação da consciência crítica dos “iluminados” para os “ignorantes”. Nesse caso, a crítica estaria se contradizendo a si mesma. Muito diferente disso, trata-se de uma teoria-prática crítica (práxis crítica), ou seja, aquela que possibilita a conscientização sobre as causas que produzem a desumanização por meio de uma experiência de afirmação da vida. Por isso, Dussel, referindo-se a Paulo Freire, fez a seguinte reflexão:

Se Horkheimer nos diz que negatividade e materialidade são as condições da teoria crítica, aqui [em Paulo Freire] não só temos uma “teoria” mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade... (2002, p.437).

Freire então reconhece que é a vítima quem toma consciência crítica. O educador [acrescento: o currículo] lhe possibilita o descobrimento da sua condição de vítima. Isto é, a “consciência” não chega à vítima “de fora”, mas surge “de dentro” da sua própria consciência despertada pelo educador [pelo currículo]. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva *criticamente*... (2002, p. 439).

Também podemos vislumbrar o que é a prática crítica por intermédio das palavras do próprio Paulo Freire:

O diálogo crítico e libertador, por isso mesmo que supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação...

O que pode variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta

libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. ... A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 2005c, p. 59).

As palavras de Freire me parecem muito esclarecedoras sobre o sentido radical que ele atribui ao conceito de crítico. Conhecimento crítico e prática crítica não podem se separar. A dicotomização desses dois termos é uma grave distorção da perspectiva crítica radical. Parafraseando o próprio Freire, podemos dizer que “Ninguém torna ninguém crítico. Ninguém se torna crítico sozinho. Os homens se tornam críticos em comunhão”, por intermédio da experiência curricular enquanto sujeitos da construção da consciência crítica. Com essas considerações, espero ter esclarecido o que estou entendendo pela categoria **crítico**.

Cabe agora fazer alguns esclarecimentos a respeito do conceito de **libertação**, já que mais do que um currículo crítico, trata-se de um **currículo crítico-libertador**.

Afinal: libertar do quê? Libertar para quê? Faz sentido falarmos em libertação nos tempos atuais?

Ao mesmo tempo em que a liberdade é uma característica definidora do fenômeno humano, não podemos dizer que o seu desenvolvimento é um processo espontâneo. Não nascemos livres. A instauração e o aprofundamento da nossa liberdade vão depender das condições em que vivemos. Condições adversas podem nos levar a níveis muito restritos de liberdade, o que nos aproxima muito da condição de objetos. Por outro lado, condições favoráveis nos possibilitam desenvolver gradativamente as nossas potencialidades, ampliando o nosso grau de liberdade e o nosso poder de auto-realização individual e coletivo.

Um dos fatores fundamentais que ampliam ou inibem o desenvolvimento da liberdade é o regime político instaurado em determinado território. Em condições de ditadura política, por exemplo, a liberdade fica constantemente ameaçada diante da vontade dos ditadores. Qualquer manifestação que os desagrade pode gerar perseguições, prisões, tortura e morte aos descontentes e àqueles que com eles se solidarizam. Nesses casos, provavelmente, poucos negariam que faz todo sentido em se falar em luta pela libertação. Nesse contexto, a libertação tem um sentido muito claro: libertar-se da tirania do poder político.

Em termos históricos, foi no contexto de (1) resistência à implantação de ditaduras militares, que se espalharam pela América Latina (entre os anos 60 e 80 do

século XX); de (2) lutas por independência política de diversos países (principalmente africanos nos anos 60 e 70 do século XX); e de (3) lutas por igualdade e direitos civis em diversas regiões do mundo (com destaque para Europa e EUA nos anos 60 do século XX), que ganharam força os discursos em favor da libertação.

Conquistadas as independências políticas, promulgados boa parte dos direitos civis reivindicados e superadas as ditaduras militares, ainda faz sentido falarmos em libertação? Não seria esse um conceito ultrapassado?

Para responder a essas questões, recorro a Dussel (o maior expoente da **Filosofia da Libertação**), a Frei Betto (um dos grandes nomes da **Teologia da Libertação**) e a Paulo Freire (o criador da **Pedagogia da Libertação**):

Terminou a Guerra Fria, desapareceu a geopolítica da bipolaridade e, ao mesmo tempo, instaurou-se a indiscutida hegemonia militar norte-americana, ocorreu igualmente a globalização de sua economia, cultura e política externa. A crise das utopias revolucionárias parecia não permitir mais alternativas; impera o dogma metafísico (o novo “grande relato” e a única “utopia” aceitável pelo Poder) do neoliberalismo à maneira de um F. Hayek. O juízo dominante da opinião pública filosófica vigente sustenta que a “libertação” deveria deixar lugar para ações funcionais, reformistas, possibilistas. Apesar de tudo isto e contra o que muitos opinam, pareceria que a antiga suspeita da necessidade de uma ética da libertação a partir das “vítimas”, dos “pobres” da década de 60, da “exterioridade” de sua “exclusão” confirmou-se como pertinente no meio do terror de uma espantosa miséria que aniquila a maioria da humanidade no final do século XX, junto com uma incontível e destrutiva contaminação ecológica do planeta Terra. (DUSSEL, 2002, p. 15).

E após duzentos anos, pode-se aplaudir o sucesso do capitalismo? A humanidade melhorou após o seu advento? É um êxito para 30% da população mundial, trouxe avanços técnicos e científicos, porém fracassou para os outros 70% que vivem entre a pobreza e a miséria, inclusive em Nova Orleans ou na periferia de Paris. É um sistema incapaz de assegurar à maioria da população mundial direitos elementares, como alimentação, saúde, educação, moradia, saneamento etc. Ainda hoje, falar em direitos humanos é um luxo, a maioria prossegue na busca de direitos animais: comer, abrigar-se das intempéries, educar a cria... (BETTO, 2006, p. 99-100).

Na sociedade capitalista, o valor de um produto alimentício supera o de uma vida humana. Segundo a ONU há, neste início do século XXI, 852 milhões de miseráveis entre os 6,5 bilhões de habitantes da Terra, na qual se produzem alimentos suficientes para 11 bilhões de bocas. Estes dados comprovam que não há excesso de bocas, nem insuficiência produtiva. Há injustiça. A mesa global não é acessível a todos. Enquanto uns poucos se fartam, a ponto de se darem ao luxo de fazer dieta, milhares catam no lixo as migalhas que sobram. (BETTO, 2007, p. 78).

Acho que a tarefa mais fundamental que a gente tem aí, neste fim de século [século XX], e cuja compreensão se antecipou em muito ao final deste século é a tarefa da libertação. Veja bem, não é sequer a tarefa da liberdade. Acho que a liberdade é uma qualidade natural do ser humano. Até diria, com mais radicalidade, que a liberdade faz parte da natureza da vida, seja ela animal, seja ela vegetal. A árvore que cresce, que se inclina procurando o sol, tem um movimento de liberdade, mas uma liberdade que está condicionada à sua

espécie, a um impulso vital apenas. Difere-se um pouco da liberdade do animal. Hoje, nós nos perguntamos sobre a tarefa da libertação enquanto restauração da liberdade, ou enquanto invenção de uma liberdade ainda não permitida. Então, acho que essa vem sendo uma tarefa permanente, histórica. Não diria que é a maior tarefa, ou a única, mas é a tarefa central a que outras se juntarão... (FREIRE, 2000a, p. 90-91).

Não sei se os argumentos acima são suficientes para convencer os possíveis leitores sobre a necessidade de ainda se falar em libertação. Sei que há aqueles que defendem que as condições políticas e sócio-econômicas para que as diversas misérias humanas sejam superadas já estão dadas, sendo apenas uma questão de tempo para que o êxito seja alcançado. Nessa perspectiva, não faz mais sentido em se falar em luta por libertação, já que a tarefa fundamental é cada um fazer bem a sua parte. A democracia está aí para isso.

Contra esse argumento de conteúdo reformista, Frei Betto nos lembra que:

Não se deve buscar “o menos mal”, como adverte Saramago. Hoje, todas as democracias são governadas pelo mercado. E o mercado jamais perseguiu, em primeiro lugar, a felicidade geral da nação. **O regime democrático convoca todos a votar, inclusive os pobres, não a governar.** Daí a importância de se rediscutir o que se entende por democracia... (2006, p. 163-164, grifos meus).

São muitas as dimensões sacrificadas da vida humana que nos convocam para a luta pela libertação. São muitas as carências tanto objetivas quanto subjetivas. São muitos os obstáculos para a vida digna. São muitas as violências.

Todas elas exigem de nós ações que buscam a sua superação. Há os obstáculos que exigem a libertação no campo da individualidade, que exigem de nós uma luta interna por meio da qual podemos nos libertar dos grilhões que nos tornam pessoas ressentidas, amarguradas, frias, indiferentes, reprimidas, sem auto-estima, sem capacidade de nos expormos abertamente diante do mundo. Esta é a libertação individual:

Enquanto que o *empowerment* [empoderamento] individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si só, suficientes. (FREIRE, 1986b, p.135).

Na perspectiva crítica, as raízes da vitimização não estão nas meras ações individuais de algumas mentes mesquinhas e perversas. Por isso, a libertação da opressão exige ações que ultrapassem o nível da individualidade e promovam-se para o nível da luta coletiva. É nesse nível que o processo de libertação efetivamente encontra

o seu real significado. Ou seja, a libertação não é uma conquista individual. É uma tarefa coletiva “de todos juntos ao mesmo tempo”, assumindo para si, de modo organizado, o encargo de construir uma nova história a partir da denúncia das estruturas que produzem as injustiças e anúncio de novas estruturas.

... quando minha compreensão de *empowerment* está ligada às classes sociais, não estou querendo reduzir tudo às classes, como fazem alguns marxistas estreitos. (...) A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE, 1986b, p. 137-138).

Enquanto processo de luta política por condições de vida digna para todos, a libertação exige um **currículo crítico-libertador**.

Coerente com o significado dos seus conceitos constituintes (currículo; crítico; libertador), pode-se dizer que o **currículo crítico-libertador escolar**, enquanto teoria (documentos escritos e discursos falados) e prática produzidas a partir, em relação e em função da escola se caracteriza fundamentalmente por três elementos: 1. **Assume uma perspectiva teórica crítica**, constatando o fenômeno da dominação como realidade produzida historicamente (a partir do exercício de poder dominador de alguns beneficiários contra uma imensa parcela da humanidade), e que deve ser superada; 2. **Assume uma prática crítica**, efetivando uma relação educativa que já seja a experiência da libertação, sem recorrer às estratégias da educação do opressor; 3. **Assume um compromisso com a libertação**, entendida no sentido radical, como processo pelo qual as classes e os grupos dominados vão travando lutas coletivas contra as estruturas perversas que sustentam a opressão, em favor de outras formas de organização da sociedade nas quais os seres humanos e a sua dignidade se tornem as principais finalidades.

Em síntese, é disso que se trata quando assumo a posição favorável ao **currículo crítico-libertador**. No decorrer do texto e, principalmente, no Capítulo 5, essas ideias vão ganhar maior clareza e concretude. No entanto, o esclarecimento prévio desse conceito, bem como de seus elementos constituintes, deverá ajudar na compreensão da leitura das páginas e dos capítulos que se seguem.

Considerações iniciais sobre o método fundado em uma epistemologia crítico-dialética

Quando adentramos no universo acadêmico, passamos a entender os processos e os “bastidores” da produção do conhecimento, especialmente do conhecimento científico.

No entanto, para as pessoas em geral, a produção de ciência é uma atividade a cargo de especialistas que realizam novas descobertas que superam ou se somam às descobertas realizadas anteriormente em um sentido de progresso contínuo e linear.

Em geral, as grandes conquistas do progresso científico são apresentadas como algo essencialmente positivo para toda a HUMANIDADE. O cientista, nessa perspectiva, é visto como alguém que estuda e dedica a sua vida à melhoria do mundo, descobrindo maneiras de curar doenças, de aumentar o nosso conforto, de nos ajudar a direcionarmos as nossas vidas da melhor maneira possível etc.

Dessa forma, os cientistas ganharam muito prestígio no mundo atual. Em volta deles há uma certa “aura” que faz com que sejam vistos pelo senso comum como seres puros (acima do bem e do mal) e comprometidos com o desvelamento da verdade em favor do progresso de todos os seres humanos.

No entanto, quando um cientista ou um grupo de cientistas vai elaborar um projeto de pesquisa, ele se vê diante de uma série de decisões a serem tomadas. Essas decisões acabam sendo determinadas pelas suas necessidades, preferências e/ou interesses. Há uma decisão a respeito do tema a ser pesquisado, a respeito do problema de pesquisa, a respeito dos objetivos, da bibliografia a ser consultada, da metodologia a ser utilizada, dos dados a serem coletados, da análise a ser feita sobre esses dados, do texto que a ser escrito para a exposição dos achados e da divulgação que será feita do trabalho final.

Diante dessas decisões todas que o pesquisador precisa tomar, podemos questioná-lo a respeito de cada uma delas. Por que escolheu esse tema e não outro? Por que escolheu esse objeto de pesquisa e não outro? Por que escolheu essa bibliografia e não outra? Por que escolheu essa metodologia e não outra? Por que analisou os dados desse modo e não de outro? E assim por diante...

Tudo isso nos faz compreender que em qualquer pesquisa científica, seja onde for e seja em qual área do conhecimento for, a subjetividade do pesquisador está sempre implicada. Isso significa que a atividade científica que busca desenvolver

conhecimentos objetivos sobre o mundo é essencialmente “contaminada” pela subjetividade do pesquisador. Ou seja, o produto final do processo de investigação e produção científica nunca é tão objetivo como à primeira vista parece ser.

As escolhas do pesquisador são inerentes à atividade de produção do conhecimento científico, portanto, não existem pureza nem neutralidade nessas escolhas. Pelo contrário, elas estão relacionadas aos interesses (psicológicos, financeiros, políticos, ideológicos etc) mais ou menos conscientes do pesquisador. Em outras palavras, a atividade de produção científica é sempre enviesada e, conseqüentemente, o pesquisador interfere no objeto de conhecimento por ele estudado. Para ilustrar essa condição gosto¹¹ de citar uma passagem de Chaui que expõe formidavelmente essa característica do ato de produzir conhecimento.

... costumamos dizer que uma montanha é real porque é uma coisa. No entanto, o simples fato de que essa ‘coisa’ possua um nome, que a chamemos ‘montanha’, indica que ela é, pelo menos, uma ‘coisa-para-nós’, isto é, algo que possui um sentido em nossa experiência. Suponhamos que pertencemos a uma sociedade cuja religião é politeísta e cujos deuses são imaginados com formas e sentimentos humanos, embora superiores aos homens, e que nossa sociedade exprima essa superioridade divina fazendo com que os deuses sejam habitantes dos altos lugares. A montanha já não é uma coisa: é a morada dos deuses. Suponhamos, agora, que somos uma empresa capitalista que pretende explorar minério de ferro e que descobrimos uma grande jazida numa montanha. Como empresários, compramos a montanha, que, portanto, não é uma coisa, mas propriedade privada. Visto que iremos explorá-la para obtenção de lucros, não é uma coisa, mas capital. Ora, sendo propriedade privada capitalista, só existe como tal se for lugar de trabalho. Assim, a montanha não é coisa, mas relação econômica e, portanto, relação social. A montanha, agora, é matéria-prima num conjunto de forças produtivas, dentre as quais se destaca o trabalhador, para quem a montanha é lugar de trabalho. Suponhamos, agora, que somos pintores. Para nós, a montanha é forma, cor, volume, linhas, profundidade – não é uma coisa, mas um campo de visibilidade. Não se trata de supor que há, de um lado, a ‘coisa’ física ou material e, de outro, a ‘coisa’ como idéia ou significação. Não há, de um lado, a coisa-em-si, e, de outro lado, a coisa para-nós, mas entrelaçamento do físico-material e da significação, a unidade de um ser e de seu sentido, fazendo com que aquilo que chamamos ‘coisa’ seja sempre um campo significativo. O Monte Olimpo, o Monte Sinai são realidades culturais tanto quanto as Sierras para a história da revolução cubana ou as montanhas para a resistência espanhola ou francesa, ou a Montanha Santa Vitória, pintada por Cézanne. O que não impede ao geólogo de estudá-las de modo diverso, nem ao capitalista de reduzi-las a mercadorias (seja explorando seus recursos de matéria-prima, seja transformando-as em objeto de turismo lucrativo)”. (1994, p. 17-18).

A partir dessa citação, podemos compreender algo mais. Cada subjetividade que olha para a montanha não vê apenas o que quer ver. Cada sujeito vê aquilo que o seu contexto histórico lhe ensina a ver. Ou seja, a subjetividade de qualquer ser humano não

¹¹ Digo “gosto” pois já citei essa passagem em outros textos meus, inclusive na minha dissertação de mestrado (GIOVEDI, 2006, p. 57-58).

é imune às influências do contexto histórico-cultural e social em que esse sujeito se situa, vive, atua e pensa. A subjetividade é sempre produto do contexto que a envolve. Dessa forma, as escolhas realizadas pelo sujeito são fortemente influenciadas por circunstâncias externas a ele.

A práxis dos sujeitos humanos determina as preocupações, decisões e encaminhamentos que eles dão às suas reflexões. Pensamos a partir da realidade concreta em que vivemos. Nossas curiosidades, nossas elaborações teóricas e nossas sistematizações nascem das nossas experiências concretas cotidianas.

Desta maneira todos os problemas do conhecimento “encontram a sua solução racional na práxis humana e no conceito dessa práxis”. Com efeito, o ato de conhecer se inscreve real e concretamente no processo total como momento “interno”, desempenhando uma função bem precisa (...) Mas acontece que “as condições da objetividade” de um conhecimento possível têm origem na práxis, como a totalidade das práticas mundanas, pois “o próprio interesse depende das ações”. Ou seja, a práxis como totalidade fundamental, que inclui na sua essência o interesse, descerra por sua vez o horizonte objetual. (DUSSEL, 2002, p. 450–451).

Como seres humanos, somos seres da ação-reflexão. Somos seres da práxis. Nesse sentido, realizamos reflexão a partir das ações que efetivamos no mundo. Como professor, faço da minha ação na educação escolar um dos objetos da minha reflexão. Como telespectador, faço da televisão um dos objetos da minha reflexão. Como membro de uma família, faço da família um dos objetos da minha reflexão. Como membro de uma comunidade, faço dela um dos objetos da minha reflexão. E assim por diante.

No entanto, não apenas reflito sobre o mundo que me envolve, mas também sou produto desse mesmo mundo. Ou seja, penso a partir dos parâmetros que me foram legados pelo contexto histórico-social e cultural no qual me situo. Assim o meu olhar, a minha percepção, o que vejo, o que sinto, o que faço, o que penso, o modo pelo qual atuo etc. estão diretamente relacionados com a minha práxis. A minha atividade como pesquisador está contaminada pela minha vida real que determina o meu campo de visão.

Por isso, pesquisadores diferentes podem olhar para um mesmo objeto de conhecimento e construírem explicações totalmente diferentes para aquele mesmo fenômeno. Aliás, podem inclusive ver dois objetos diferentes, o que certamente vai dar origem a compreensões diversas. Por isso, o olhar do pesquisador nunca é desinteressado. Ele sempre possui uma intencionalidade implícita ou explícita.

Deste modo, diante de toda teoria ou programa de investigação pode originar-se outra teoria ou outro programa rival, porque esta última pode

descobrir “novos” fatos, “objetos” e, por isso, necessita de novas explicações. Mas, além disso, quando uma comunidade científica se defronta com um mundo vigente, com um horizonte estabelecido de fatos, objetos e explicações ou interpretações compreensivas, a partir do seio da experiência de uma comunidade de vítimas, grupos oprimidos, excluídos, que tomaram consciência da sua negatividade e começaram a formular uma utopia futura possível, a “novidade” do fato é agora *crítica*, pois o “interesse” que tende à utopia, como projeto de libertação, abre um tipo novo de horizonte a fatos ou objetos agora pela primeira vez observáveis a partir desse interesse, não só emancipador, mas libertador. (DUSSEL, 2002, p. 451).

Amparando-se em Dussel, pode-se compreender claramente porque a ciência sempre atua em favor de interesses. Sua objetividade é sempre precária, no sentido de que está sempre fundada na subjetividade do cientista, que por sua vez está sempre fundada na práxis que ele mantém na sua vida concreta.

Em algumas páginas anteriores, busquei descrever um pouco a minha práxis no campo da educação escolar, remontando aos tempos em que fui estudante do antigo Colegial. Realizei essa digressão não como recurso retórico, mas como forma de situar o leitor no contexto em que a reflexão proposta por essa tese ganha sentido. Essa descrição também revela um pouco sobre os interesses aos quais esse trabalho pretende se associar.

O currículo escolar é o objeto de preocupação central desse trabalho. Sobre ele muitos olhares são possíveis. Tendo como referência um paradigma científico funcional, um pesquisador partiria da aceitação prévia do currículo escolar vigente na imensa maioria dos sistemas escolares. Trataria esse currículo como algo dado que precisa ser explicado nas suas partes constituintes para que melhor possa ser manejado para os fins a que se propõe. O interesse implícito em tal programa de pesquisa seria o de manutenção de uma ordem curricular vigente que serve à manutenção de um sistema social vigente.

Por outro lado, se elaborarmos um programa de pesquisa que nos coloque ao lado daqueles que experimentam esse currículo no dia-a-dia (professores, alunos, gestores, auxiliares administrativos etc), poderemos ver um objeto de conhecimento novo, algo que o primeiro paradigma não consegue enxergar.

Sempre que o cientista se coloca em uma posição em que busca captar os acontecimentos cotidianos a partir dos processos de produção de vítimas, eis que passam a ser elaboradas as teorias críticas: resultados de programas de pesquisa que possuem esse compromisso político assumido.

(...) Nossa definição de criticista é a de um pesquisador ou teórico que tenta utilizar seu trabalho como forma de crítica social ou cultural e que aceita certas suposições básicas: todo o pensamento é fundamentalmente mediado pelas ações de poder estabelecidas social e historicamente; de que os fatos nunca podem ser isolados do domínio de valores ou removidos de alguma forma de inscrição ideológica; de que a relação entre conceito e objeto e entre significante e significado nunca é estável ou fixa, sendo geralmente mediada pelas relações sociais de produção e de consumo capitalistas; de que a linguagem é central para a formação da subjetividade (percepção consciente e inconsciente); de que, em qualquer sociedade, certos grupos são privilegiados em relação a outros, e de que, embora essas razões para esse privilégio possam variar enormemente, a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas é reproduzida com mais força quando os subordinados aceitam o seu status social como natural, necessário ou inevitável; de que a opressão tem muitas faces, e que o foco sobre apenas uma delas à custa das demais (p. ex., a opressão de classe versus o racismo) muitas vezes elide as interconexões existentes entre elas; e, finalmente, a de que práticas predominantes da pesquisa geralmente estão implicadas na reprodução dos sistemas de opressão de classe, raça e de gênero, ainda que na maioria das vezes involuntariamente. (KINCHELOE e MCLAREN, 2006, p. 292-293).

Na análise dos dados, o leitor vai perceber que se buscou compreender o currículo escolar a partir da negatividade vivida e produzida pelos sujeitos no que concerne às relações de poder exercidas no contexto escolar e em função dele. Buscou-se também analisar os fatos, os acontecimentos e os discursos não como dados estanques que apenas se justapõem em uma dada realidade, mas sim como elementos constituintes de uma trama na qual todos mantêm relação entre si e todos mantêm relação com o contexto histórico, político, econômico e espacial mais amplo em que estão situados.

Esse texto que agora se apresenta ao leitor pretende se inscrever junto a tantos outros trabalhos científicos que assumem a epistemologia crítico-dialética como referencial de compreensão da realidade, atribuindo-se um duplo compromisso: 1º Desvelar e denunciar os processos produtores de vitimização dentro do contexto escolar em um contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico, tendo como objeto de análise central o currículo escolar vigente. 2º. Ressaltar e anunciar caminhos possíveis (utopias possíveis) que devemos trilhar caso o nosso compromisso político seja com a liberdade humana.

Estrutura do trabalho

Além da apresentação e dessa introdução, esse trabalho possui cinco capítulos, considerações finais e uma bibliografia.

No **Capítulo 1 (Violência, violência escolar, violência simbólica e violência curricular)** busquei definir violência em geral a partir das contribuições de Chaui (2006, 2007) e apresentei algumas distinções importantes para demonstrar a especificidade do conceito de violência curricular, bem como a sua pertinência, diante de outros conceitos já consolidados no campo da pesquisa sobre violência no contexto escolar, tais como: violência escolar, violência da escola, violência na escola, violência à escola e violência simbólica. Nesse sentido, esse capítulo caracteriza-se por ser um momento teórico no qual se buscou apresentar sinteticamente algumas análises que já foram realizadas sobre o tema da violência e da violência atrelada ao ambiente escolar.

No **Capítulo 2 (Violência Curricular: propondo um conceito)** busquei definir de modo mais aprofundado o que estou entendendo por currículo como condição fundamental para propor o conceito de violência curricular. Para analisar a questão da violência nas suas diferentes dimensões, recorri a Dussel (2002). Com base nas ideias desse filósofo, identifiquei três grandes âmbitos nos quais a violência se realiza na vida social: no âmbito material, no âmbito procedimental-formal e no âmbito das ações possíveis. A partir dessa compreensão ampla e sistematizada do fenômeno da violência, proponho um conceito de violência curricular, buscando demonstrar o resultado da articulação entre os dois conceitos analisados. Por fim, nesse capítulo, busco demonstrar algumas maneiras pelas quais o currículo hegemônico se realiza enquanto produtor e reprodutor de violência curricular, retratando alguns elementos estruturantes do currículo hegemônico que atentam contra o desenvolvimento da vida humana e de sua dignidade.

No **Capítulo 3 (A política pública educacional vigente no Estado de São Paulo)** procurei realizar uma contextualização histórico-política em que se insere a escola pública do Estado de São Paulo no momento atual. Para tanto, primeiramente analiso o neoliberalismo e algumas das suas implicações e proposições para o campo da educação de um modo geral. Em seguida, recorro a Nunes (2005) e a Adrião (2006) para resgatar os princípios fundamentais que regeram a política educacional implantada pelo governo do PSDB no Estado de São Paulo desde 1995 e que produziu mudanças significativas na lógica de organização administrativa da rede, bem como na lógica de funcionamento das escolas. Finalizo esse capítulo analisando a concepção de currículo vigente no Estado de São Paulo a partir do seu documento introdutório. Esse documento apresenta os princípios e conceitos que fundamentam a proposta curricular que chegou às escolas da rede por meio de cadernos bimestrais voltados para direcionar o trabalho

dos professores e dos alunos nas salas de aula. Analiso também a lógica proposta pelos cadernos didáticos da disciplina de Filosofia, como forma de exemplificar de modo mais específico a concepção de currículo vigente no Estado.

No **Capítulo 4 (A dinâmica curricular no cotidiano de uma escola pública do Estado de São Paulo: relatos de experiências e de observações)** o leitor tomará contato com a parte empírica desse trabalho. Em um primeiro momento, busquei fundamentar teoricamente a importância do trabalho de observação do micro-cosmo da escola articulado com o contexto macro-estrutural como condição necessária para a realização de uma pesquisa que se define como crítico-dialética. Posteriormente, procurei fundamentar teoricamente a opção metodológica pelos relatos de experiências como estratégia de pesquisa, enfatizando o significado do conceito de experiência. Depois, faço algumas considerações sobre o olhar que orientou as minhas observações, bem como sobre o modo pelo qual coletei os dados. Posteriormente, apresento os relatos e, junto a cada um deles, já realizo as análises a partir das categorias da violência curricular. Por fim, faço uma última análise na qual busco articular as informações do Capítulo 3 com os relatos do Capítulo 4, propondo uma explicação possível para os acontecimentos do cotidiano diante do contexto da política pública educacional vigente nas escolas do Estado de São Paulo.

Finalmente, no **Capítulo 5 (O Currículo Crítico-Libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular na escola)**, exponho panoramicamente os pressupostos fundamentais da concepção curricular crítico-libertadora. Nele também busco demonstrar as implicações desses pressupostos na organização de alguns elementos curriculares (gestão, metodologia, conteúdos, avaliação etc), enfatizando as propostas que a perspectiva freireana construiu para materializar os princípios da concepção crítico-libertadora. Dessa forma, com esse capítulo, exponho as condições necessárias para superação da violência curricular.

Nas **Considerações Finais** retomo os dois conceitos fundamentais trabalhados nessa tese: a **violência curricular** e o **currículo crítico-libertador**, apresentando um pouco das minhas expectativas em relação a ambos. Relato brevemente a minha experiência como professor de Filosofia da rede pública estadual de São Paulo. Demonstro como enfrento o desafio de re-criar o legado de Paulo Freire em um contexto adverso a essa pedagogia, portanto, busco demonstrar a possibilidade de resistir à violência curricular hegemônica por meio de uma prática crítico-libertadora efetivada no ensino da disciplina de Filosofia junto ao Ensino Médio. Também nesse

momento, procurei acrescentar algumas informações, desafios e perspectivas que me pareceram pertinentes para a finalização do relatório de pesquisa.

Por fim, na **Bibliografia**, enumero as obras que foram consultadas como referências fundamentais para que essa tese pudesse ser construída.

CAPÍTULO 1

VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA ESCOLAR, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E VIOLÊNCIA CURRICULAR

A violência

Do rio que tudo arrasta,
Diz-se que é violento,
Mas ninguém diz violentas
As margens que o comprimem.

(Bertold Brecht)

O principal objetivo desse capítulo é estabelecer algumas distinções que possibilitem ao leitor compreender a pertinência do conceito de **violência curricular**, tendo em vista que a pesquisa educacional já vem trabalhando há algum tempo com alguns conceitos aproximados, tais como os de violência escolar, violência na escola, violência da escola e violência simbólica.

Diante disso, busca-se, nesse momento, delimitar os fenômenos que são compreendidos nesses diversos conceitos, a fim de deixar clara a especificidade da categoria de análise proposta nessa tese: a de **violência curricular**.

1. Considerações sobre o conceito de violência

1.1. A concepção restrita de violência

Ligue a televisão nos programas jornalísticos, principalmente naqueles que passam às tardes. Abra o jornal e leia as manchetes das páginas policiais. Navegue em sites de notícias e atenha-se às chamadas jornalísticas. Nesses meios de comunicação você encontrará grande parte daquilo que estou definindo como concepção restrita de violência.

A concepção restrita de violência nos induz a acreditar que violência é sinônimo de criminalidade. Dessa forma, acreditamos que o mundo está mais violento quando há um aumento dos índices de homicídios, roubos, latrocínios, depredações, seqüestros, corrupção, enfim, de todos aqueles crimes que estão tipificados no Código Penal.

Nessa perspectiva, são considerados violentos os sujeitos que realizam tais crimes. O resto da sociedade é considerada vítima dessas pessoas que não passam de

patologias sociais. Daí vem o discurso maniqueísta, muito disseminado nos dias de hoje, de que a sociedade está dividida entre “pessoas de bem” (trabalhadores honestos) e criminosos marginais (“pessoas do mal”).

Chauí (2006a, 2007) sustenta que essa visão retrata um mito que domina o imaginário da maior parte da sociedade brasileira: **o mito da não-violência do povo brasileiro**. A grande mídia (inspirada em uma determinada intelectualidade) construiu uma imagem do povo brasileiro como povo ordeiro, avesso às guerras, cordial, pacífico, que recebe bem os estrangeiros, que não cultiva preconceitos etc. Essa imagem ganhou tanta força e está tão internalizada por nós que nos leva a acreditar que a violência no Brasil não passa de ações de alguns poucos brasileiros que destoam do espírito nacional. Eles se afastam do padrão do brasileiro pacífico e ordeiro, portanto, devem ser considerados patologias da nossa sociedade. São monstruosidades que não representam a essência da nossa gente.

Nessa perspectiva, a solução para o problema da violência é prender os bandidos, “colocar a rota da rua”, colocar a polícia dentro das favelas, prender os políticos corruptos, não tolerar a malandragem, relativizar os direitos humanos quanto ao tratamento dos marginais, enfim, limpar o país dessas pessoas que sujam a imagem da nossa sociedade que possui uma inclinação natural pela paz: “o povo que não desiste nunca”.

Comerciais reforçam essa ideia. Atualmente (ano de 2011) a televisão está apresentando duas peças de publicidade que são paradigmáticas desse imaginário. Uma delas é a propaganda das sandálias Havaianas. Nessa propaganda aparece uma garota francesa lendo uma revista que mostra imagens e informações turísticas sobre o Brasil. Essas informações trazem ideias como: o Brasil é o país mais bonito do mundo. O povo brasileiro é o mais feliz do mundo. O Brasil é o país que tem todos os modelos de sandálias Havaianas. O Brasil é o país que tem as mulheres mais sensuais do mundo. Logo, esse país realmente é diferente dos demais: é uma terra em que prevalece a harmonia, o samba, a alegria e a convivência feliz entre seus habitantes.

A outra é a propaganda do refrigerante Coca-Cola. Essa propaganda mostra que no mundo há muitas mazelas (guerras, armas, violência), porém, para cada mazela há uma quantidade ainda maior de pessoas que realizam atos bons (doam sangue, participam de campanhas, fazem caridade, têm filhos, bebem Coca-Cola etc.). A propaganda conclui dizendo: “Há muitos motivos para acreditar. Os bons são maioria”. Aí vem a musiquinha do refrigerante.

O imaginário de luta do bem contra o mal é reforçado. A violência, a maldade, a desonestidade... são compreendidas como disfunções de indivíduos que destoam da maioria. Eliminando-se essas pessoas, os problemas da sociedade seriam superados, por isso, esse discurso enfatiza a punição como a solução para o problema da violência reduzida aos fenômenos da criminalidade e da guerra. Nesse imaginário, a sociedade ideal é aquela que não possui conflitos, divergências, oposições. Nela prevalece a ordem, a harmonia: nela cada um faz a sua parte.

Enfim, a concepção restrita de violência distingue dois grupos sem estabelecer relações entre eles: os não-violentos (portadores das qualidades inerentes ao povo brasileiro: trabalhadores honestos que se esforçam todos os dias para dar uma vida melhor para as suas famílias) e os violentos (os criminosos que trazem a desordem para a sociedade e são uma ameaça para a segurança das “pessoas de bem” e suas famílias).

1.2. A concepção ampliada de violência

Chauí (2006, 2007) propõe uma crítica contundente a essa visão reducionista de violência. Ela busca mostrar como esse discurso é produzido e como ele se realiza, conseguindo se manter com tanta força no imaginário social. Aliás, para ela, esse discurso é tão poderoso que deu origem ao “mito da não-violência do povo brasileiro”.

No seu texto **Ética, Violência e Política** (2007), ela argumenta que um mito é uma representação que possui 5 características:

1ª. É uma narrativa sobre a origem das coisas e que dá margem a outras narrativas. Podemos compreender aí porque há tantas formas de se expressar a suposta cordialidade do brasileiro: “é o povo que nunca desiste”; “é o povo mais feliz do mundo”; “é o país do carnaval”; “é o povo abençoado por Deus” etc. Invariavelmente ouvimos esses chavões propalados aos quatro ventos. Ou seja, há muitas narrativas para simbolizar a mesma ideia: a de que o povo brasileiro é avesso à violência.

2ª. Opera com antinomias dando origem a soluções imaginárias. Esse mito comporta o discurso de que o país mais feliz do mundo seja ao mesmo tempo um país no qual haja pessoas que vivem em condições subumanas, ou que, periodicamente, seja surpreendido pela notícia de algum assassinato a sangue frio. A solução está sempre nas mãos de algum (ou alguns) “salvador(es) da pátria” ou nas mãos de algum “messias”, seja ele um

líder carismático, seja ele um líder “linha-dura” (por exemplo: o Capitão Nascimento¹²). Aí temos uma contradição que é tranquilamente aceita: “a violência se resolve com violência”.

3ª. Transforma-se em uma crença que torna invisível a realidade existente. O mito se torna tão presente no modo de compreensão da realidade que não permite desvelarmos a lógica de funcionamento da realidade existente.

4ª. Resulta em ações. O mito da não-violência do brasileiro produz a própria identidade do brasileiro que se comporta do modo pelo qual se espera que ele se comporte: um povo cordial, que recebe bem a todos, que está sempre alegre, que não se indis põe, que está sempre dançando, enfim, levando alegria para todos. Ao mesmo tempo, esse mito nos induz a encontrarmos sempre soluções punitivas para os problemas de violência da sociedade.

5ª. Tem função apaziguadora. O mito é recurso do qual se lança mão para se produzir a harmonia entre as classes e os grupos antagônicos. Ele sustenta que existe uma identidade pacífica do povo brasileiro que o impede de assumir conflitos. Abafam-se os conflitos em favor de uma determinada convivência pacífica.

O “mito da não-violência do brasileiro” é o ápice do discurso que busca conformar os indivíduos às condições estruturais dadas. Porém, ele não se sustenta por conta própria. Chauí (2007) nos mostra que esse mito é reforçado por procedimentos ideológicos que atingem diferentes parcelas da população. Tais procedimentos dão consistência teórica ao mito, buscando justificar a violência existente: ou como produto de indivíduos que não pertencem ao povo brasileiro (procedimento da exclusão); ou como produto de momentos passageiros da nossa sociedade (procedimento da distinção); ou como sendo apenas as ações criminosas previstas no Código Penal (procedimento jurídico); ou como ações de pessoas desajustadas à modernização do país¹³ (procedimento sociológico); ou como atos de proteção à sociedade (procedimento de inversão do real).

Ora, o mito (nos termos propostos por Chauí) e a ideologia têm como efeito produzir uma “cortina de fumaça” sobre a realidade impedindo-nos de compreender as suas dinâmicas concretas. O que estaria escondido atrás da concepção hegemônica de

¹² Referência ao protagonista do filme “Tropa de Elite 1” que levou muitos a acreditarem que a solução para o problema do tráfico de drogas no Brasil se daria com a invasão das favelas pelo BOPE (Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro).

¹³ Isso me faz lembrar a perspicácia do meu amigo Diogo Rios quando enviou pelo *facebook* um frase proferida por William Bonner em uma das edições do Jornal Nacional: “Índios invadem terra no Pará”.

violência? Chauí nos responde: o próprio conceito de violência e o modo dela se manifestar estruturalmente na sociedade brasileira.

A autora sustenta que a violência está presente não apenas em momentos excepcionais da nossa sociedade. Ela é elemento constitutivo da sociedade brasileira, estando presente no seu funcionamento cotidiano. No entanto, para conseguirmos enxergá-la, precisamos compreender que a violência é muito mais do que a criminalidade. A criminalidade é apenas a manifestação mais visível da violência (é a “ponta do *iceberg*”). Porém, na nossa sociedade, é a única forma de violência que é explicitamente condenada.

No entanto, para Chauí, a violência está presente no funcionamento regular da família, da escola, da igreja, da mídia, da polícia, do hospital, das empresas, nas relações de trabalho, no funcionamento regular do Estado etc. Ou seja, onde aparentemente existem relações pacíficas e ordeiras, pode haver violência oculta.

Primeiramente com o cristianismo, depois com o liberalismo e, por fim, com o socialismo, fomos habituados a considerar os seres humanos como aqueles que, por natureza (cristãos e liberais) ou por ação historicamente determinada (socialistas), são seres racionais, livres, dotados de corpo e consciência, de linguagem e de vontade própria. Nessa perspectiva, a violência é o ato desmedido que trata um humano como irracional, escravo, instrumento, mudo e passivo. A humanidade dos humanos se manifesta no fato de que sentem, falam, pensam, imaginam, lembram, desejam, prevêm, agem, relacionam-se com o espaço (diferenciam o alto e o baixo, o próximo e o distante, o centro e a periferia etc.) e com o tempo (diferenciam presente, passado e futuro). (...)

Se assim é, podemos dizer que, na cultura ocidental, a violência consiste no ato físico, psíquico, moral ou político pelo qual um sujeito é tratado como coisa ou objeto. A violência é a brutalidade que transgride o humano dos humanos e que, usando a força, viola a subjetividade (pessoal, individual, social), reduzindo-a à condição de coisa. (CHAUI, 2006a, p. 122-123).

Na sociedade em que vivemos, certamente as pessoas estão cotidianamente vivendo situações em que são reduzidas à condição de objeto, sem que o Código Penal condene tais situações. A situação de objeto se caracteriza por ser aquela em que o indivíduo não pode ser sujeito de seu próprio existir, seja porque não consegue manter-se vivo, seja porque, apesar de vivo, não pode exercer comando sobre si mesmo, submetendo-se aos desejos e vontades de outro ser humano, instituição ou sistema.

É aquela situação da **família patriarcal** em que o homem (chefe de família) concentra o poder, submetendo a mulher e os filhos à sua vontade. A ideologia diz que isso é relação protetora. A realidade explicita uma violência estrutural. A mulher é tratada como objeto na medida em que deve servir ao homem e cuidar dos filhos. Os

filhos são objetos na medida em que não são educados a pensar e participar das decisões e sim obedecer às determinações do patriarca.

É aquela situação das **relações de discriminação e preconceito**, nas quais um grupo se auto-denomina superior por possuir determinada cor de pele, determinado valor na conta bancária, determinada aparência física, determinada orientação sexual, determinado cargo profissional, determinados bens materiais etc.

É aquela situação cotidiana do **trabalho** que aliena os sujeitos, impondo-lhes um ritmo, um movimento, um pensamento, uma hierarquia, enfim, um modo de viver por 6, 8, 10 horas ao dia.

É aquela situação em que **milhões não têm** atendimento de saúde decente, áreas de lazer disponíveis, moradia digna, vestuário, transporte etc.

E são também aquelas situações em que uns matam os outros, uns roubam dos outros, uns seqüestram os outros, uns desviam verba pública de todos, uns caluniam os outros.

Mais sutilmente há violência em todas aquelas situações em que as pessoas estão impedidas de praticarem o pensamento autônomo e reflexivo, estando submetidas a uma violência psíquica pouco reconhecida, mas com consequências perversas.

(...) Como nos mostra Maria Rita Kehl, em *Videologias*, a violência da televisão não se encontra nos assuntos ou conteúdos veiculados por ela e sim *na sua forma intrínseca*, isto é, na imagem enquanto imagem, uma vez que esta é elaborada e transmitida de maneira não só a substituir o real, mas sobretudo para oferecer um suposto gozo imediato do telespectador e, com isso, impedir os processos psíquicos e sociais de simbolização, sem os quais o desejo não pode ser transfigurado e realizado e o pensamento não pode efetuar-se, isto é, a dúvida, a reflexão, a crítica, o diálogo encontram-se totalmente bloqueados. Paralisia do desejo no narcisismo, impossibilidade de simbolização e ausência de pensamento, a imagem televisiva, em sua imediação persuasiva e exclusiva, só é capaz de propor e provocar atos sem mediação e é exatamente nisso que ela é violenta e sua violência transita livremente no interior dos indivíduos e da sociedade. (CHAUI, 2007, p. 356).

Em suma, a imagem da violência na perspectiva reducionista tenta nos impedir de enxergar que a sociedade brasileira é estruturalmente violenta. Ou seja, nela a violência atravessa as relações interpessoais do dia-a-dia e perpassa as relações dentro das diversas instituições (família, igreja, mídia, trabalho, Estado, escola...), sendo praticada, inclusive, pelos “homens de bem” e as suas “instituições de bem”. Não é apenas uma questão individual de pessoas autoritárias, mas sim de instituições que nos induzem à violência. Por exemplo, se olharmos para as escolas públicas, percebemos que as condições institucionais impedem o exercício do poder democrático, por mais

que os sujeitos anunciem compromisso com as relações simétricas de poder. O mesmo podemos dizer a respeito de todas as outras instituições, já que elas são cortadas pela mesma lógica estrutural.

A sociedade brasileira, conservando os traços do escravismo, é fortemente hierarquizada ou vertical e nela as relações sempre são entre alguém visto ou posto como superior e alguém visto ou posto como inferior. Nem mesmo na família ou no círculo de amigos as pessoas são percebidas como iguais em direitos e sentimentos. Na família, o pai é um senhor; no trabalho, o dirigente é um chefe; na escola e no hospital, o professor e o médico são superiores competentes; na política, o representante, que possui nosso mandato, em vez de ser mandatário, torna-se um mandante, senhor dos favores e rodeado por clientelas; na rua, o pedestre é inferior e o motorista, superior (...). A rua, não sendo espaço de meus parentes e amigos, é de ninguém e por isso podemos lançar lixo e detrito. As relações pessoais e sociais são sempre de mando e obediência, favor e clientela entre um superior e um inferior; entre mim e você (ou senhor/ senhora), jamais entre mim e os outros, meus iguais. É a sociedade do “sabe com quem está falando?”. Discriminação de classe, discriminação étnica, discriminação sexual permeiam as nossas relações sociais. (CHAUI, 2006a, p. 135).

É nessa perspectiva crítica e ampliada que precisamos entender a violência escolar. Para muitos, ela é um fato recente na história da nossa educação. Para muitos, ela se manifesta nos atos de vandalismo, de pichações, agressões físicas, de bullying... No entanto, a perspectiva proposta por Chaui nos obriga a olhar para as relações sociais e institucionais da escola que, geralmente, passam despercebidas quando o assunto é violência.

É nessa tradição crítica e ampla com relação ao conceito de violência que buscarei inscrever e fundamentar o conceito de **violência curricular**, porém, isso fica mais claro na medida em que é possível trazer contribuições de pensadores que nos legaram um arcabouço conceitual consistente.

2. Uma aproximação ao tema da violência escolar no Brasil

Spósito (2001) identifica que, no Brasil, a preocupação dos pesquisadores com o tema da violência escolar remonta ao final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX. A partir de então, houve um aumento substancial dos casos de violências promovidas pelos estudantes dentro das escolas.

Algumas sínteses propostas por pesquisadores (CANDAU, 2000; SPÓSITO, 2001; SHCILLING, 2004; MARRA, 2007; YAMASAKI, 2007) possibilitam compreender que, de modo geral, as pesquisas identificam três formas principais de violência na escola: a violência contra o patrimônio (pichações, depredações, furtos

etc.); a violência física e verbal entre alunos (brigas, xingamentos, ameaças, preconceitos, *bullying* etc.); a violência física e verbal dos alunos contra os profissionais da escola (brigas, xingamentos, ameaças, agressões físicas contra professores etc.).

Identificam também que as causas para esses acontecimentos podem ser encontradas fora do ambiente escolar e/ou dentro do ambiente escolar.

Fora do ambiente podemos identificar a desigualdade social, a violência urbana, o apelo ao consumismo, a violência doméstica, a falta de serviços públicos decentes, a impunidade, o tráfico de drogas, a cultura da banalização da violência etc. como razões que podem explicar porque há um aumento substancial de casos de violência escolar.

Dentro do ambiente escolar, as pesquisas apontam para a existência de um conjunto de práticas instituídas nas escolas que produzem um clima favorável às ações violentas por parte dos alunos, já que tais práticas também podem ser consideradas como violentas. O autoritarismo, a falta de sentido dos conteúdos, os processos de rotulação a partir da avaliação, a falta de liberdade de ir e vir etc. são elementos que sutilmente instituem uma violência cotidiana que vai gerando um contínuo processo de agressividade nos estudantes. Quando essa agressividade vem à tona, surge a face mais escancarada da violência, porém, há micro-violências que criam todos os ingredientes para que as violências mais visíveis apareçam diante dos olhos de todos.

Por fim, as pesquisas buscam apontar soluções para o enfrentamento do problema da violência escolar, denunciando a ineficácia de iniciativas que buscam enfatizar medidas de segurança pública e de mera punição dos alunos. Tais iniciativas não atacam as raízes estruturais do problema, produzindo apenas um ambiente escolar que se aproxima cada vez mais dos ambientes prisionais.

Por outro lado, os pesquisadores apontam que o enfrentamento de um problema complexo exige um conjunto de medidas que abarquem todos os aspectos da vida social (família, saúde, trabalho, habitação, lazer, esporte, assistência social, mídia etc.), cabendo à escola rever-se como instituição e não apenas tomar medidas punitivas, tais como: instalação de câmeras, grades, ronda escolar, revista de alunos, normas disciplinares mais rígidas etc.

Nesse sentido, a escola precisa rever o seu paradigma de funcionamento e promover iniciativas que de fato instituem uma cultura de resolução pacífica de seus conflitos. Esses, por sua vez, não devem ser vistos como disfunções do ambiente escolar e sim como elementos inerentes à vida social e que, portanto, precisam ser tratados de modo democrático, buscando-se enfrentá-los não como se fossem desvios da função da

escola, e sim como um de seus desafios mais significativos: o de ensinar as crianças, os jovens e os adultos a buscarem soluções pacíficas para as suas diferenças, divergências e oposições.

3. Violência escolar: distinções propostas por Bernard Charlot

Charlot (2002) escreveu um texto intitulado **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Nele, o autor ressalta a importância que o tema da violência na escola passou a ter na França, na medida em que o problema assumiu novas formas de manifestação nos últimos anos.

Diante dele e de sua repercussão, Charlot acentua o seguinte desafio:

Tal situação de angústia social leva a discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferente. Também os sociólogos e os pesquisadores em ciências da educação são obrigados a elaborar, em seus trabalhos, distinções conceituais que permitam introduzir uma certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como “violência na escola”. Mas esta tarefa não é fácil. (2002, p. 434).

Com isso o autor assume o compromisso de sistematizar algumas distinções importantes que ele identificou nas pesquisas empreendidas pelos sociólogos franceses sobre o tema da violência na escola.

Para os meus objetivos, destaco dois grupos de distinções sistematizadas por Charlot (2002).

Uma delas diz respeito às diferenças entre violência, transgressão e incivilidade no contexto escolar. Charlot (2002) ressalta que esses termos têm sido utilizados por alguns pesquisadores franceses para distinguir a natureza das ações realizadas principalmente pelos alunos.

A ação **violenta** é considerada como sendo aquela que ataca a lei com o uso da força ou ameaça. Ou seja, nessa categoria devem ser incluídos os crimes ou atos infracionais tipificados nos códigos penais ou outras leis emanadas pelo Estado e que são válidas para determinado território. É dessa forma que devem ser compreendidos os atos de homicídio, lesão corporal, depredação do patrimônio, roubos etc.

A ação **transgressora** é considerada aquele tipo de comportamento que é contrário ao regulamento interno do estabelecimento escolar, mas que não chega a lesar qualquer lei estabelecida no ordenamento jurídico vigente. Esse tipo de conduta pode ser exemplificada com situações muito comuns em diversas escolas, tais como: aluno não entrar na aula, ouvir celular durante a aula, faltar com respeito com o professor,

chutar a porta da sala de aula, fumar nas imediações da escola, não realizar lição, não cooperar com o silêncio solicitado pelo professor etc.

Por fim, a ação de **incivilidade** diz respeito a todas as condutas que contradizem regras de boa convivência, tais como: a cordialidade, o bom-humor, o respeito pelo espaço do outro, o falar baixo etc., que podem ser desrespeitadas por atitudes de indiferença, empurrões, grosserias, desprezo, de fingimento que o outro não existe, palavras ofensivas etc.

Charlot (2002) pondera que tais distinções carregam vantagens e desvantagens. A principal vantagem é que elas possibilitam definir criteriosamente as diferentes formas de condutas, gerando a possibilidade de se estabelecer e tomar as providências cabíveis de acordo com o tipo de conduta realizada.

No entanto, ele ressalta também que as três formas de conduta estão muito entrelaçadas no cotidiano e que, portanto, é muito difícil separá-las, enquadrando mecanicamente cada ação dos sujeitos da escola em uma delas. É importante ponderar também que o contexto específico de cada conduta deve ser sempre considerado para que se tenha uma compreensão mais clara do significado das diferentes ações.

Sem deixar de reconhecer a utilidade que essas distinções podem ter no âmbito prático da tomada de decisões no cotidiano da escola, acredito que o conceito ampliado de violência não nos autoriza a compreender a transgressão e a incivilidade como ações que fogem do âmbito da violência. Acredito que as três condutas podem ser compreendidas como diferentes manifestações da violência estrutural que atravessa as diversas relações humanas e as instituições sociais. Invariavelmente, uma violência muito sutil, tal como a indiferença ou o desprezo pelo outro, está na gênese de ações de violência mais explícita tais como a agressão física ou a destruição do patrimônio da escola.

Vale a pena ressaltar também que essas distinções tendem a servir apenas como categorias de análise dos comportamentos dos alunos, deixando de considerar as condutas dos profissionais que trabalham na escola, as causas histórico-político-culturais e institucionais dessas condutas (tendo em vista que a instituição induz os indivíduos a agirem de determinadas formas, até mesmo de modo contrário às suas convicções, tal como tentarei mostrar mais à frente), bem como as políticas educacionais que interferem no espaço escolar.

No item 5 desse capítulo, o leitor poderá perceber que o conceito de violência escolar pode ser alargado quando os sujeitos da escola são escutados. Portanto, a

violência deve ser compreendida como um fenômeno objetivo e subjetivo ao mesmo tempo, na medida em que os sujeitos percebem como violência determinadas situações que outros não vêem dessa mesma forma. Nos Capítulos 2 e 4, busquei propor uma categorização da violência curricular pautada em Dussel (2002). É a partir dela que procurei compreender o cotidiano escolar pesquisado nesse trabalho.

O segundo grupo de distinções sistematizadas por Charlot (2002) que quero enfatizar é de importância fundamental para os objetivos desse trabalho. Um dos objetivos dessa tese é demonstrar a pertinência do conceito de violência curricular. Para alcançá-lo, é necessário realizar algumas considerações a respeito do conceito de violência escolar, para, diante dele, situar precisamente a especificidade da categoria violência curricular.

Considero a **violência escolar** como um conceito amplo que abarca todas as violências (de todas as naturezas) que ocorrem dentro das escolas, sejam as violências promovidas pelos alunos, pela instituição, pelos trabalhadores da educação, pelos gestores públicos etc.

Para Charlot (2002), existem três categorias que devem ser diferenciadas: violência na escola, violência à escola, violência da escola.

Para ele, a **violência na escola** é aquela cuja causa não tem ligação com as atividades da instituição, apesar de ocorrer dentro dela. A título de exemplo, podemos imaginar uma situação hipotética do aluno agredido dentro da escola por causa de um acerto de contas do tráfico de drogas, diante do fato do aluno, de algum modo, ter contrariado os interesses dos traficantes. Outro exemplo pode ser uma briga por causa de ciúme em relação ao namorado ou à namorada.

A **violência à escola** corresponde àquela que os alunos realizam contra o espaço físico ou contra os agentes que trabalham na escola (professores, gestores, agentes de organização, funcionários de secretaria, merendeiras, funcionários de manutenção etc.). Contra o espaço físico, podemos destacar as depredações e os furtos. Contra os trabalhadores da escola podemos destacar a violência física ou moral.

Também há o conceito de **violência da escola**. Esse fenômeno consiste nas formas de violência que são promovidas pela instituição escolar, pelos seus agentes e gestores sobre os alunos. Trata-se, para Charlot (2002), da violência institucional ou simbólica, que recai sobre as crianças, jovens ou até mesmo alunos adultos, partindo dos agentes da instituição e da própria lógica da instituição. Essa violência é mais sutil e, geralmente, não é percebida como tal pela maioria das pessoas.

Defendo que essas três formas de violência estão contidas na categoria de violência curricular, já que todas elas compõem o currículo escolar, tal como estarei propondo a partir do Capítulo 2. No entanto, elas não dão conta de todas as formas possíveis de violência que se apresentam no currículo escolar.

Mais à frente (no item 6 deste capítulo), tentarei mostrar que a **violência curricular** subsume a violência na escola, a violência à escola e a violência simbólica, compreendendo uma gama mais ampla de fenômenos escolares, já que o conceito de currículo, tal como estarei definindo mais à frente, nos permite olhar a escola em uma perspectiva global, abrangendo todas as práticas e intenções que ocorrem e se forjam no seu contexto, bem como as práticas e intenções que se engendram em direção a ele.

A minha expectativa é que o conceito de violência curricular nos permita captar de modo mais preciso e abrangente as várias faces da violência exercida pela escola e pelo sistema sobre os seus sujeitos. Ele pode inaugurar um ponto de vista para as pesquisas que busquem compreender as várias formas pelas quais o currículo se exerce de modo violento no dia-a-dia da instituição escolar.

Por hora, é importante fixarmos essas distinções e aprofundarmos um pouco o conceito de violência simbólica a partir da obra de seus propositores.

4. O conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu e Passeron

O objetivo desse item é realizar algumas considerações sobre o conceito de violência simbólica tal como foi concebido por Bourdieu e Passeron (2008) na obra clássica **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Nesse sentido, é importante ressaltar que pretendo propor uma interpretação panorâmica daquilo que entendo ser a tese central defendida por esses dois autores nessa obra. Ou seja, o leitor não pode esperar desse item uma análise pormenorizada da obra, já que isso me desviaria dos objetivos desse capítulo. Portanto, a síntese aqui proposta não substitui de modo algum uma leitura direta das proposições dos autores que, por sua vez, são de uma riqueza e complexidade impressionantes.

Entendo que não é possível passar pelo tema da violência no contexto escolar sem fazer algumas considerações sobre o conceito de **violência simbólica**, até mesmo para que fique clara a relação necessária que o conceito de violência curricular mantém com este conceito. Para realizar esse intento, apresento uma síntese que percorre três aspectos: primeiramente, busco retratar a tese hegemônica sobre o fenômeno da

educação escolar contra a qual Bourdieu e Passeron (2008) se posicionam; em seguida, demonstro como esses autores desconstróem essa tese e aponto alguns dos conceitos que eles propuseram para realizar essa desconstrução; por fim, concentro-me no conceito de violência simbólica enquanto elemento central do funcionamento do sistema de ensino para esses autores. O caminho escolhido tem como objetivo abordar o conceito de violência simbólica não de maneira isolada, mas sim como parte de uma compreensão mais ampla de Bourdieu e de Passeron (2008) sobre o funcionamento da sociedade de classes e da sua relação com a escola.

Há uma compreensão sobre o papel da escola na sociedade que está muito presente no imaginário da imensa maioria das pessoas e que é difundida sistematicamente para que ela continue pertencendo a esse imaginário. Essa compreensão encontra seus fundamentos principais nas proposições teóricas da visão liberal de mundo. Essa visão aceita como correto (e o melhor possível) o modo de produção que se baseia na lei da competição entre os agentes econômicos como motor fundamental da produção de riqueza, do desenvolvimento da sociedade como um todo e da realização humana. A crença é de que se cada um agir de acordo com os seus próprios interesses, toda a sociedade se beneficiará. Ou seja, quando um indivíduo prospera na sociedade de mercado, ele não só está fazendo um bem para si mesmo, mas também aos seus semelhantes, já que mais cedo ou mais tarde, todos poderão usufruir dessa iniciativa empreendedora. Diante dessa situação, a escola possui um papel fundamental: é ela que vai dar condições para que todos os indivíduos concorram na sociedade de mercado em situação de igualdade. Se ela desempenhar bem o seu papel, possibilitará a cada um os conhecimentos básicos para que possam assumir uma atitude empreendedora para abrir um negócio próprio ou para conseguir um emprego digno. Ou seja, a escola deve oferecer oportunidades para que todos desenvolvam talentos e habilidades que lhes possibilitem concorrer em situação de igualdade dentro da sociedade. O sucesso na vida depende da pessoa aproveitar as oportunidades que lhes são dadas. Dadas as mesmas oportunidades a todos, o sucesso pessoal passa a depender apenas do esforço de cada indivíduo. Portanto, as desigualdades são justiça social. Ou seja, as classes sociais são produtos da diferença de esforço entre os ricos e os pobres. Dessa forma, a mobilidade social está ao alcance de todos, bastando que cada um se esforce, estude e trabalhe. Esse ideário sustenta que, o insucesso, na sociedade de mercado, é produto da falta de competência e/ou empenho do indivíduo ou de seus familiares. Sinteticamente, essa é a concepção que prevalece no imaginário do senso

comum. Enquanto essa visão prevalece, os indivíduos acreditam que a escola é uma instituição neutra, equalizadora e redentora, favorecendo igualmente a todos e compromissada com a diminuição das disparidades sociais. A aceitação desse discurso nos leva a acreditar que a resolução dos problemas sociais se encontra na escola.

Contra essa visão, Bourdieu e Passeron (2008) defendem que, ao contrário do que se acredita, a escola, ainda quando é acessível a todos, produz sobre os seus destinatários uma violência simbólica (em grau diferenciado) variando de acordo com a origem social dos frequentadores. Para eles, os alunos, provenientes de diferentes classes sociais, possuem *habitus* diferenciados. O conceito de *habitus* refere-se ao conjunto de valores, atitudes, modos de viver, condutas, códigos linguísticos, saberes etc. já introjetados pelos sujeitos, principalmente devido à sua convivência junto ao seu núcleo familiar e comunitário. Esse *habitus* é constituído por dois elementos fundamentais: o *ethos* pedagógico e o capital cultural. O *ethos* pedagógico refere-se ao costume prévio (maior ou menor) dos alunos com certos fazeres típicos da vida escolar, tais como: ler, escrever, contar, calcular, concentrar-se, ouvir, dialogar com o outro, falar baixo, manusear um livro, ouvir histórias etc. O capital cultural refere-se à relação prévia (maior ou menor) dos alunos com certos conhecimentos valorizados pela escola (norma culta da língua, conhecimento de outros idiomas, conhecimentos filosóficos, conhecimentos científicos, conhecimentos artísticos etc.).

O sistema escolar é, para esses autores, um espaço homogêneo de inculcação de determinada cultura. No seu funcionamento, ela faz exigências iguais para todos os seus membros para determinar o sucesso e o fracasso de cada um deles. As exigências são baseadas no arbitrário cultural do grupo dominante da sociedade. Esse arbitrário consiste nos códigos culturais convencionados como sendo os melhores que devem prevalecer como referências do processo pedagógico.

Isto posto, já podemos deduzir os acontecimentos: a escola está organizada em função de um grupo específico de destinatários. Portanto, nela há um grupo de alunos que são portadores de um *habitus* mais adequado às exigências escolares e um outro grupo que é portador de um *habitus* menos adequado a tais exigências. Os primeiros que, via de regra, pertencem às classes sociais dominantes, tendem a ser agraciados com o sucesso escolar (boas notas, aprovação, menções positivas, ingresso nas universidades mais concorridas etc.). Os segundos, via de regra, pertencentes às classes sociais dominadas, tendem a carregar o peso do fracasso escolar (reprovação, desistência,

analfabetismo funcional, menções negativas, falta de acesso ao Ensino Superior – muito menos às universidades mais concorridas – etc.).

Se pensarmos em termos do que ocorre aqui no Brasil, podemos dizer que a escola consegue transmitir para os filhos das elites os conhecimentos necessários para que esses ingressem, por meio do vestibular/ ENEM, nas “melhores universidades”. Esses alunos introjetam esses conhecimentos, pois eles, de alguma forma, pertencem ao seu universo cultural, ao seu *habitus*, tendo em vista que o Ensino Superior é uma realidade muito próxima de suas vidas desde os primeiros anos de idade, por meio da convivência com seus pais, parentes, pessoas do convívio diário etc. Por outro lado, na relação com os filhos das classes populares, a escola tenta sem sucesso transmitir os conhecimentos do vestibular/ ENEM. Fracassa nessa tentativa, pois esses alunos não introjetam com tanta facilidade esses conhecimentos já que eles não fazem parte do seu universo cultural e o Ensino Superior não é uma realidade tão presente em suas vidas.

Em outras palavras, Bourdieu e Passeron (2008) nos alertam para o fato de que a escola, na sociedade de classes, pressupõe um aluno que advém de um ambiente familiar “favorável” dos seguintes pontos de vista: material (com acesso a livros, a computador, a um quarto de estudos, a empregados domésticos, com acesso a bens básicos de sobrevivência, com um cotidiano silencioso, com acesso a professor particular, a psicólogos, com acesso a aulas de línguas estrangeiras etc.); e do ponto de vista intelectual (com pais alfabetizados, com a convivência junto a adultos que dominam conhecimentos científicos, em contato direto com pessoas que dominam a norma culta da língua falada e escrita etc). Ou seja, a escola tem como referência de aluno ideal um tipo humano que se aproxima mais do universo cultural das elites.

Isso não significa que a escola é totalmente ineficaz na sua missão de inculcar conteúdos e valores dos grupos dominantes sobre os grupos dominados. Aliás, tanto para os filhos dos dominantes quanto para os filhos dos dominados, as escolas transmitem valores e rotinas que naturalizam os mecanismos de funcionamento da sociedade de mercado. Correndo o risco de certos exageros, tento mostrar algumas articulações existentes entre as relações sociais hegemônicas e ações pedagógicas que a leitura de **A Reprodução** me sugeriu:

RELAÇÕES SOCIAIS HEGEMÔNICAS	AÇÃO PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL HEGEMÔNICAS
- Relações sociais de dominação e de exploração.	- Imposição de conhecimentos, valores, atitudes e relações que contribuem para a reprodução social das relações de dominação e exploração.
1. Marcadas pela divisão social do trabalho.	1. Escola marcada pela divisão das tarefas (os que planejam x os que executam) e pela gestão vertical dos processos.
2. Marcadas pelo trabalho controlado por gerentes, vigias e capatazes.	2. Escola marcada pela ação fiscalizadora e vigilante de professores, inspetores, diretores, supervisores etc.
3. Marcadas pelo trabalho fragmentado e por tarefas repetitivas que levam a uma perda na noção global do processo produtivo.	3. Escola marcada pela divisão das disciplinas que dificilmente se relacionam.
4. Marcadas pelo trabalho desprovido de realização pessoal e de prazer.	4. Escola marcada pela proposição de conteúdos desprovidos de significado para os educandos.
5. Marcadas por hierarquias e pelo autoritarismo, estruturando as relações sociais cotidianas (uns mandam e outros obedecem).	5. Escola marcada por métodos passivos e apassivadores.
6. Marcadas pela produção em série com controle sistemático do tempo da produção.	6. Escola marcada pela seriação e pelo controle sistemático do tempo da aprendizagem.
7. Marcadas por atividades repetitivas, desprovidas de criação, com controle da qualidade por órgãos externos.	7. Escola marcada pela realização de provas como forma de averiguar a reprodução do saber.
8. Marcadas pela remuneração do trabalho realizado: lógica do esforço-recompensa.	8. Escola marcada pela atribuição de notas mediante o rendimento.
9. Marcadas por documentos comprobatórios da remuneração: o holerite.	9. Escola marcada pela distribuição de boletins com notas.
10. Marcadas pela demissão.	10. Escola marcada pela reprovação e exclusão.
11. Marcadas pelo sinal da fábrica.	11. Escola marcada pelo sinal que aponta as mudanças de aulas etc.
12. Marcadas por tempo restrito para almoço e descanso: “tempo é dinheiro”.	12. Escola marcada por tempo restrito de recreio e intervalo para descanso.

Além disso, não podemos deixar de constatar que a escola, em regra, logra êxito quando sistematicamente ensina que o sucesso vem do mérito individual e que o insucesso vem da incompetência pessoal.

Em um momento de sua argumentação os autores chegam a sugerir a hipótese de um trabalho pedagógico (TP) que diminua a distância entre a cultura das classes menos privilegiadas e a cultura das classes mais privilegiadas, questionando se isso não seria suficiente para atender os interesses dos grupos sociais menos favorecidos.

Após esse questionamento, eles mesmos respondem:

... Mas é suficiente, para se convencer do caráter utópico de uma política da educação, baseada sobre essa hipótese, observar que, sem mesmo falar da inércia própria a toda instituição educativa, a estrutura das relações de força exclui uma AP [Ação Pedagógica] dominante que possa recorrer a um TP contrário aos interesses das classes dominantes que lhe delegam sua AuP (Autoridade Pedagógica). Além disso, não se pode ter uma tal política como própria ao interesse pedagógico das classes dominadas a não ser com a condição de identificar o interesse objetivo dessas classes com a soma dos interesses individuais de seus membros (por exemplo, em matéria de mobilidade social ou de promoção cultural), o que conduz de novo ao esquecimento de que a mobilidade controlada de um número limitado de indivíduos pode servir à perpetuação da estrutura das relações de classe; ou, em outros termos, com a condição de supor possível a generalização ao conjunto da classe de propriedades que não podem sociologicamente pertencer a certos membros da classe senão na medida em que elas permaneçam reservadas a alguns, e por conseguinte recusadas ao conjunto da classe enquanto tal. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 76).

Por essa citação, podemos vislumbrar um pouco mais da desconstrução que os autores realizam sobre o discurso hegemônico.

O sistema de produção que é regido pela lógica da competição defende que a mobilidade social está ao alcance de todos. Contra isso, eles mostram que a mobilidade no capitalismo é controlada para um número limitado de indivíduos, portanto, nunca é acessível a toda a classe dominada, assim, não pode ser vista como interesse da classe. No máximo pode ser interesse dos indivíduos tomados isoladamente.

O discurso hegemônico defende que a escola é acessível a todos, portanto, todos têm possibilidades de concorrer nas mesmas condições. Contra isso, eles mostram que a escola produz resultados desiguais já que o *habitus* escolar tem como referência cultural na seleção de seus conteúdos, métodos, procedimentos etc. o *habitus* dos grupos sociais dominantes.

O discurso hegemônico defende que a escola é o caminho para a superação das desigualdades. Contra isso, eles mostram que a escola é uma instituição que fortalece e perpetua essas desigualdades, sendo que, por meio da reprodução do arbitrário cultural dominante que ela realiza, contribui com a reprodução da estrutura da sociedade, ainda que possibilite a mobilidade social de alguns membros das classes dominadas. A maior escolarização de alguns membros das classes dominadas não leva à superação dos processos de exclusão próprios da sociedade de mercado.

Resta agora compreendermos o papel que o conceito de **violência simbólica** desempenha na teoria proposta por Bourdieu e Passeron (2008). Para tanto, vamos nos concentrar nas duas primeiras proposições indicadas pelos autores:

0. Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (2008, p. 25).

(...)

1. Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. (2008, p. 26).

A capacidade de produzir significação é uma das características do fenômeno humano. Essa produção possui uma dimensão individual, que consiste na capacidade que cada um de nós possui de atribuir significado cultural a tudo que nos envolve, e também uma dimensão coletiva, que é aquela em que assimilamos os significados que a coletividade à qual pertencemos atribui aos acontecimentos, aos fatos, à história, às ações, aos signos linguísticos, aos sentimentos etc.

As sociedades divididas em classes, ou em grupos de dominantes e dominados, possuem significações distintas que são produzidas no seio de cada uma dessas classes ou grupos. Como tais significações representam modos diferentes ou até mesmo antagônicos de compreensão e intervenção no mundo, elas tendem a disputar terreno na busca por se tornarem dominantes.

A violência simbólica ocorre quando uma dessas significações se impõe, apresentando-se como única legítima, induzindo os indivíduos a assimilarem-na como condição necessária para satisfazer as exigências da sociedade. A inculcação e a consequente introjeção dessas significações são colocadas como requisitos necessários para ocupar os postos de comando da sociedade. Àqueles que não introjetam tais significações resta aceitar as condições que lhes são dadas.

Aos olhos do senso comum, a ação pedagógica consiste na intervenção de uma autoridade legítima (professores, diretores, supervisores, dirigentes, governantes...) que transmite A CULTURA (conhecimentos escolares) para os destinatários (os alunos).

Aos olhos críticos de Bourdieu e Passeron (2008), a ação pedagógica (em específico, a ação pedagógica escolar) consiste na intervenção de um poder arbitrário (autoridade pedagógica/ autoridade escolar) que impõe um arbitrário cultural (cultura dos grupos dominantes) aos destinatários (os alunos).

A violência desse processo é simbólica, pois lança mão de mecanismos de comunicação. Não há imposição física. Há inculcação de ideias. Ela é violência pois é

arbitrária, já que é exercida por um poder arbitrário e impõe uma cultura arbitrária. Enquanto espaço que recebe indivíduos pertencentes aos diferentes grupos e classes sociais, a escola promove o menosprezo por determinada bagagem cultural (a dos grupos dominados) e favorece o repertório cultural dos grupos dominantes, utilizando esse repertório como critério de seleção de indivíduos bem sucedidos e mal sucedidos. Eis aí a violência simbólica. Por meio dela, perpetua-se a crença de que os padrões culturais dos grupos dominantes (seus valores, suas crenças, sua história, suas músicas, sua forma de falar etc.) devem ser almejados por serem A CULTURA LEGÍTIMA. Hierarquiza-se a cultura como meio para que os sujeitos se adaptem à hierarquização social.

Isto posto, é importante ressaltar a contribuição que Bourdieu e Passeron (2008) nos ofereceram no sentido de desconstruir o mito da escola como instância que equaliza oportunidades para que todos possam competir pelos mesmos lugares na hierarquia social. Eles nos mostraram que na sociedade de classes, os sujeitos não partem de uma mesma situação inicial. Mesmo que partissem, provavelmente não haveria também justiça possível, já que a lógica da competição continuaria imperando, premiando alguns (os mais adaptados) em detrimento de outros.

Para os objetivos desse trabalho, é importante fixarmos a ideia de que o conceito de **violência curricular** pretende abranger fenômenos que vão além do fenômeno da **violência simbólica**. Este conceito enfatiza o caráter violento das significações que são impostas aos receptores da ação pedagógica. No entanto, pretendo incorporar às minhas reflexões também os processos de violência que se sobrepõem aos profissionais da educação que estão submetidos também a outros processos violentos, sem prejuízo, obviamente, dos processos de violência simbólica. Daí a necessidade de se falar em uma violência curricular.

5. Um exemplo representativo de um estudo de caso etnográfico sobre violência escolar: a violência escolar em um sentido ampliado

No processo de revisão bibliográfica para a construção dessa tese, tive a oportunidade de ler um trabalho de pesquisa etnográfica sobre a questão da violência escolar. Esse trabalho foi publicado em forma de livro com o seguinte título: **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. A

autora é Célia Auxiliadora dos Santos Marra que produziu essa pesquisa por circunstância do seu mestrado na PUC de Minas Gerais, concluído em 2004.

Por meio de sua pesquisa etnográfica, a autora buscou mostrar como os sujeitos que atuam e se relacionam com a escola (gestores, professores, alunos, pais, funcionários, policiais, membros da comunidade, ex-professores etc.) compreendem o que é a violência escolar, como explicam a sua gênese e como percebem as suas repercussões no cotidiano da mesma.

Penso que é pertinente apresentar alguns dos resultados dessa pesquisa para que possamos compreender como o conceito de violência escolar ganha um significado bem concreto quando os sujeitos que sofrem com esse problema são estimulados a falar sobre ele.

A autora apresentou os resultados de sua pesquisa em quatro capítulos, com uma introdução e também com considerações finais. Na introdução ela explicitou o seu tema de pesquisa: “Optamos por investigar a violência escolar como tema central, com foco na percepção de seus atores sobre o fenômeno, e sua repercussão na vida da escola...” (MARRA, 2007, p. 31). Ressaltou que, diante dessa temática, surgiu a necessidade de olhar a escola por dentro, investigando o seu ambiente no dia-a-dia, na sua intimidade cotidiana, sendo que o tema da violência seria o recorte dessa observação.

No Capítulo 1 (**Violência escolar: em busca de uma definição**), a autora recorre a diferentes autores estrangeiros e brasileiros para conceituar violência e violência escolar.

No Capítulo 2 (**Os caminhos da investigação**), a autora apresenta minuciosamente as suas opções metodológicas, definindo o que entende por estudo etnográfico e explicitando os questionamentos que fez aos sujeitos escolares:

Valendo-me do referencial teórico de apoio, tive como norteadores da investigação alguns questionamentos que poderiam me conduzir aos caminhos que chegassem ao meu objetivo. Fizem parte de minhas indagações saber dos atores escolares o que entendem por violência e violência escolar; descobrir o olhar que têm para a escola que freqüentam; por que os episódios de violência têm se verificado nessa escola na freqüência em que aparecem; e, por fim, conhecer quais alterações vem sofrendo a rotina da escola e as práticas educativas face à violência que lhe chega às portas e ao seu interior. (MARRA, 2007, p. 70).

Além disso, ela apresenta os conceitos-chaves que utilizou para fundamentar a sua investigação e detalha o seu método, apresentando os sujeitos que fizeram parte da pesquisa e também os procedimentos metodológicos utilizados. Um pouco mais à

frente, justifica porque escolheu uma escola pública estadual de Minas Gerais localizada na periferia de Belo Horizonte, explicando o seguinte:

Minha busca culminou com a eleição de uma outra escola, desta vez estadual, que recentemente tinha sido notícia na televisão por ter sido, a partir de 1995, bombardeada com invasões e depredações. Em 2002, essa escola tinha sido palco de briga entre alunos, seguida de lesão corporal e, posteriormente, em 2003, seria cenário de uma agressão que culminou em morte de um aluno em seu interior. Tal condição, favorável aos propósitos de minha investigação, aliada à boa receptividade por parte da direção da escola e também à proximidade de minha residência, me animaram a escolhê-la como locus de investigação. (MARRA, 2007, p. 83).

Finalmente, ela conclui o Capítulo 2 contando um pouco sobre o histórico dessa escola desde a sua fundação, bem com sobre as suas características documentais e empíricas atuais.

No Capítulo 3 (**Os fenômenos de violência escolar explícita: com a palavra os atores**), a autora apresenta os resultados das suas observações e entrevistas junto aos atores da escola, enfocando as percepções deles a respeito da violência vivenciada na escola.

Por fim, no Capítulo 4 (**O cotidiano escolar e a violência: o que já não é como antes**), a autora apresenta o ponto de vista dos atores escolares sobre as repercussões que os acontecimentos violentos produzem na própria escola, deixando clara a dificuldade de se estabelecer o que pode ser considerado causa e o que pode ser considerado consequência da violência. Nesse contexto de indicar a gênese e as repercussões da violência no cotidiano da escola, a autora apontou, a partir dos discursos dos sujeitos, cinco aspectos mais relevantes: 1. a violência relacionada à permissividade da escola; 2. a violência relacionada ao saber e ao fazer dos professores; 3. a violência relacionada à organização escolar; 4. a violência relacionada ao aluno e suas raízes; e, finalmente, 5. a violência relacionada à atuação da polícia, da mídia e do Estado.

Para os meus objetivos, quero me concentrar nos resultados trazidos pela autora no seu Capítulo 3. Tal como já aponte, nesse capítulo a autora buscou escutar os atores quanto às suas compreensões sobre o que é violência escolar. Desse processo de escuta, ela conseguiu chegar à seguinte síntese, que apresento aqui em forma de quadro.

A percepção dos atores sobre os fatos de violência vivenciados na escola		
1. Violência como desrespeito ao outro	2. Violência como ameaça e agressão, seguida de lesão corporal	3. Violência como depredação de bens materiais e roubo.
1.A. Violência Escolar como alta rotatividade de professores na escola;	2.A. Violência Escolar como ameaças, brigas, roubos e palavrões;	3.A. Violência Escolar como depredações por quebradeiras;
1.B. Violência Escolar como baixa remuneração dos profissionais e carência de materiais de apoio;	2.B. Violência Escolar como lesões corporais seguidas ou não de morte.	3.B. Violência Escolar como pichações e grafiteagem;
1.C. Violência Escolar como ingerência de outras instâncias e pessoas no destino da escola;		3.C. Violência escolar como roubo de equipamentos e materiais.
1.D. Violência Escolar como aprovação de alunos sem saberem o que deveriam.		

Sobre esse quadro quero destacar o quanto os sujeitos, nos seus contextos, quando provocados a refletir um pouco sobre as suas próprias vivências, passam a perceber a violência em uma perspectiva ampla, muito além dos acontecimentos mais extremos que geralmente são vistos como A VIOLÊNCIA. O quadro nos mostra que os atores sentem que a violência não começa apenas no momento em que a ação de explosão passional se manifesta. Tais ações são semeadas no cotidiano por condições estruturais, culturais e institucionais que transformam a vida coletiva em um “barril de pólvora” que pode explodir a qualquer momento.

Como tentarei mostrar mais à frente (principalmente no Capítulo 2), o conceito de **violência curricular** pretende fortalecer essa percepção de que a violência no contexto escolar é forjada e perpetuada sistematicamente por uma concepção de currículo que viola as condições indispensáveis à vida humana. A percepção dessa violação não pode ser restrita aos fatos de violência explícita. Precisamos de um olhar sobre as estruturas, sobre as políticas, sobre os pilares de funcionamento das instituições, sobre a cultura perversa que mobiliza os sujeitos a agirem tal como agem.

6. A pertinência e a relevância do conceito de violência curricular

No próximo capítulo, estarei apresentando o conceito de currículo, os fundamentos filosóficos que dão sustentação à categoria da violência curricular, o conceito de violência curricular e algumas de suas formas de manifestação.

Por enquanto, é importante ressaltar que esse conceito busca sintetizar as várias formas de violência que a instituição escolar hegemônica impõe sobre todos os seus sujeitos (alunos, professores, gestores, pais e responsáveis, funcionários etc). Ou seja, essa categoria subsume as três categorias enfatizadas por Charlot (2002).

Ela é mais ampla do que a de violência simbólica já que, esta última, enfatiza a violência que a escola impõe sobre os alunos e seus responsáveis a partir de um desencontro de culturas de classes e grupos sociais distintos, no sentido de se conservar as estruturas sociais, favorecendo os interesses das classes e grupos sociais dominantes. Na violência simbólica, as vítimas principais são os alunos pertencentes às classes e aos grupos sociais menos privilegiadas da sociedade.

De maneira mais ampla, na violência curricular, as vítimas e os causadores podem ser todos os sujeitos que mantêm relações com a instituição, já que essa violência pode emanar de todos os sujeitos, da própria instituição ou dos órgãos co-responsáveis pela gestão dessa instituição.

Ou seja, a **violência na escola**, a **violência à escola** e a **violência da escola** são conceitos que dão margem a questionamentos que apontam para a necessidade de irmos além deles. Por exemplo: E a violência que recai sobre gestores, professores e demais trabalhadores da educação e que não são produzidas pelos alunos? E a violência que é produzida ou recai sobre a comunidade de pais e responsáveis dos alunos que freqüentam a escola?

Caso nos esqueçamos dessas manifestações da violência, tenderemos a achar que os trabalhadores da educação possuem uma autonomia e condições de trabalho que talvez não tenham. Ou seja, passarão despercebidas certas formas de violência que não são produzidas pelos alunos e não recaem diretamente sobre eles.

Enfim, há uma gama de situações que não estão sendo tomadas como violência por Charlot (2002) e que devem ser compreendidas como tal para que possamos captar a dinâmica curricular de modo mais abrangente. Esse é o papel que a categoria de **violência curricular** pretende desempenhar.

CAPÍTULO 2

VIOLÊNCIA CURRICULAR: PROPONDO UM CONCEITO

Depois de comer o pão que o diabo amassou, Severino, o retirante, desistido de viver vai se atirar de uma ponte. Seu José, mestre carpina, o detém:

(Joel Rufino dos Santos,
Revista Caros Amigos).

- Severino, retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.

(João Cabral de Melo Neto,
Morte e vida Severina).

1. Considerações sobre o conceito de currículo

Para investigar o conceito de currículo e para realizar uma opção a respeito dele, recorro logo de início a uma citação de Demo, como forma de justificar a dificuldade dessa empreitada:

Definir significa interferência do sujeito no objeto, não apenas olhar atento que busca definir sem tocar. Como bem coloca a Física Quântica, a simples observação das partículas acarreta-lhes desvios dinâmicos, passando a fazer parte de seu comportamento. Embora tenhamos em mente captar o fenômeno, não existe definição que não tenha, por trás, sujeito definidor. Captar o fenômeno do modo mais objetivo possível é boa intenção necessária, mas é boa intenção: em seu lado positivo, significa a dedicação honesta de deturpar o mínimo possível; em seu lado negativo, significa a ingenuidade de dar conta de complexidade que não cabe propriamente nos limites pretendidos. A rigor, definir o complexo é torná-lo menos complexo, isto é, mexer nele de modo artificial, violentá-lo até certo ponto, obrigá-lo a ajustar-se a nossas expectativas metodológicas. Ao mesmo tempo, se não fizermos isso, nada saberemos sobre o complexo. (2000, p. 15).

Não é possível delimitar claramente um fenômeno que se pretende estudar caso não se tenha sobre ele uma definição mais ou menos precisa. No entanto, toda tentativa de definição de um conceito, seja ele qual for, está sempre sujeita a um recorte que inevitavelmente vai ressaltar algum aspecto do fenômeno em detrimento de outros que poderão ser tomados como secundários ou até mesmo ser omitidos.

Este problema que ocorre com as definições em geral estende-se obviamente às definições presentes no campo da educação e, conseqüentemente, à definição de currículo.

Definir conceitos na área da educação não é uma atividade meramente de exercício intelectual. Ao definirmos educação, bem como aspectos diferentes do fenômeno educativo, estamos realizando, de acordo com Severino (2001), uma prática simbolizadora de teorização sobre uma realidade que sofre a nossa interferência de acordo com a compreensão que dela temos. Ou seja, a compreensão que tivermos de educação ou de currículo nos induz a determinada proposta de investigação que exigirá um determinado nível de abrangência. Além disso, essa compreensão nos induzirá a efetivarmos certas práticas de organização da realidade que poderão ser direcionadas no sentido de reprodução da mesma, ou no sentido de sua transformação.

Dessa forma, existe uma íntima relação entre definir o que um determinado fenômeno é na realidade e projetar como ele deve ser. Por exemplo, se defino educação como uma atividade de aperfeiçoamento do espírito humano realizada por gerações mais velhas sobre as mais novas e currículo como sendo o alimento cultural que vai servir como conteúdo da elevação do espírito, atribuo aos agentes da educação determinadas tarefas pré-estabelecidas, papéis a serem desempenhados, portanto, já indico como a educação deve se organizar, bem como o seu currículo.

Por isso, ao mesmo tempo que definimos o nível de abrangência com o qual determinado campo de conhecimento humano deve se preocupar, estamos também definindo as possibilidades de ações que os sujeitos poderão realizar quando atuam nesse mesmo campo.

Ora, quanto ao conceito de currículo, existem muitas definições que se contrapõem. Isso ocorre porque, como nos ensina Severino (2001), as práticas humanas, dentre elas as de construção de conhecimento, estão sempre ligadas a determinadas circunstâncias histórico-sociais-culturais a partir das quais os seres humanos agem. Ou seja, como seres históricos, sociais e culturais, assimilamos todo um conjunto de elementos externos e anteriores à nossa existência que nos conformam a ver o mundo de

determinadas maneiras e a agir em consonância com esses condicionantes. No entanto, Severino (2001) também nos alerta para o fato de que o que define antropologicamente a nossa existência como humanos é justamente o fato de não sermos passivos diante das circunstâncias que nos envolvem. Tornamo-nos humanos justamente pela nossa capacidade de interagirmos com a natureza, com os outros seres humanos e com as construções simbólicas, dando-lhes sentidos subjetivos, sendo que, ainda que esses mesmos sentidos sejam coletivamente construídos, existe uma margem de possibilidades de cada indivíduo re-criar os significados que lhes chegam. Por isso, antropologicamente falando, as ações humanas nunca poderão ser totalmente incondicionadas, tampouco, ser totalmente controladas por forças externas a elas, por mais que pareça que isto esteja acontecendo. Sempre há espaço para as contradições.

A entificação do humano mediante sua sociabilidade não significa que os sujeitos sejam determinados pelo social, numa causalidade condicionante. De um lado, essa base social impõe limites ao indivíduo; de outro, ela é imprescindível para sua humanização. Se determina, também emancipa. Por isso, a condição social é ambivalente, sendo simultaneamente espaço de personalização e de despersonalização. (SEVERINO, 2001, p. 55).

É justamente essa capacidade de ir além dos limites que tem possibilitado aos seres humanos darem diferentes respostas práticas aos desafios que lhes aparecem, dependendo do contexto temporal, espacial e social nos quais se inserem.

Nesse sentido, não é possível conceituar de maneira unívoca o termo currículo, como se houvesse uma resposta universal que pairasse acima das circunstâncias históricas, sociais e culturais.

No entanto, pode-se afirmar que o currículo passou a ser uma preocupação dos seres humanos a partir do momento em que a educação escolar apresentou-se para algumas pessoas, de algumas sociedades, como a melhor forma de transmitir aos seus membros os conhecimentos que lhes permitiriam desempenhar da melhor maneira os papéis sociais que lhes seriam atribuídos.

Por várias razões históricas, a partir de um certo momento, como nos mostra Carlos Rodrigues Brandão (2002), já não era mais possível deixar, em determinadas sociedades (como por exemplo nas sociedades grega e romana antigas), a educação simplesmente sob a responsabilidade tão somente do cotidiano e das relações informais que as pessoas estabeleciam entre si. Passou a ser necessário um lugar específico no qual os indivíduos poderiam aprender as construções mais complexas da cultura; construções essas que só poderiam ser compreendidas caso os aprendizes se

encontrassem num lugar específico, com uma organização específica, com professores específicos e para aprender coisas específicas.

Com a escola, surgia a necessidade de se responder aos problemas do “para que ensinar?”, “o que ensinar?”, “quem deve ensinar”, “como ensinar?”, “quais recursos utilizar?”, “quem deve aprender?”, “como dividir as turmas?”, “qual o lugar mais propício?”, “por quanto tempo o aprendiz deve ficar em contato com o professor?”, “como avaliar se o aprendiz aprendeu?” etc.

Nesse sentido, ainda que o termo currículo não tenha sido explicitado, no surgimento da escolarização, nas teorizações pedagógicas, as preocupações implícitas nas perguntas acima já carregavam em si os problemas que mais tarde seriam compreendidos como problemas curriculares.

Como nos mostra Hamilton (1992), o uso propriamente pedagógico do termo currículo só surgirá na história da educação no século XVI, na Europa Ocidental, mais precisamente utilizado por instituições educacionais com forte influência calvinista¹⁴.

Em seu texto, esse autor nos mostra que o conceito de currículo “*parece relacionar-se com a difusão de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização em particular e a eficiência da sociedade em geral*” (HAMILTON, 1992, p. 42). Dessa forma, ele nos mostra que o sentido original do termo, no contexto pedagógico, está intimamente relacionado com necessidades e interesses concretos de um grupo social que pretendia conformar a escolarização ao seu projeto de sociedade, contrapondo-se a uma concepção mais flexível de escolarização que dominava as instituições educacionais medievais.

O termo educacional “curriculum” emergiu da confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino de dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo, as visões de Ramus sobre a organização do ensino e da aprendizagem tornou-se consoante com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “vitae curriculum” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 aC) – foi ampliado para englobar as novas características de

¹⁴ Refere-se às ideias defendidas pela religião calvinista que surgiu em 1536 na Suíça sob a liderança de João Calvino (1509-1564). De acordo com o historiador Shmidt (2007, p. 162), “A principal ideia de Calvino era a teoria da predestinação... Deus já sabe o que irá acontecer conosco. E isso só poderá acontecer porque Deus autorizou... Conclusão: desde que nascemos, o nosso destino já está traçado por Deus. Se vamos ser salvos ou se caminhamos para danação eterna não depende de nossa vontade, não depende do que fazemos ou sentimos, porque o nosso futuro já foi decidido por Deus... Deus manda sinais para identificar quem era predestinado: aqueles que não desperdiçavam dinheiro com luxo, como faziam os nobres, mas que poupavam, trabalhavam duro e acumulavam capital se comportavam como os eleitos... Não é porque se comportavam assim que seriam salvos, mas o inverso, mas porque iam ser salvos que se comportavam daquela maneira. E o grande sinal de Deus era o sucesso econômico. Para os calvinistas, trabalhar com o objetivo de ganhar dinheiro não era pecado, mas um comportamento louvável”.

ordem e de seqüência da escolarização do século XVI. (HAMILTON, 1992, p. 47)

Reformas educacionais passaram a ser implementadas sob a inspiração de um conceito que primava pela ordenação rígida da sequência dos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos dentro da escola. Nesse sentido, o conceito de currículo passa a ser utilizado para identificar aquilo que está planejado para ser executado fielmente junto aos educandos nas salas de aula.

Compreendendo esse processo, podemos perceber o porquê é muito forte na cultura pedagógica, até os dias de hoje, a compreensão dominante que se tem de currículo como grade curricular e/ou como conjunto dos conteúdos planejados para serem ensinados aos estudantes num determinado período.

Essa compreensão, mais do que meramente um modo de entender um fenômeno, é uma maneira de organizá-lo na realidade e de delimitar as práticas educacionais cotidianas de acordo com a sua configuração.

Ao acreditarmos que currículo é isso e não pode ser outra coisa, passamos a naturalizar o modo disciplinar pelo qual o conhecimento escolar vem sendo organizado há muitos anos. Passamos a entender como naturais os conteúdos propostos, as divisões dos horários, a organização dos espaços, que precisam se ajustar a essa compreensão hegemônica do que é o currículo. Além disso, ao não re-construirmos o que se entende por currículo, aceitamos trabalhar, como professores, movendo-nos no espaço restrito “de manobra” que o currículo hegemônico nos possibilita.

Sacristán (1998) nos alerta para a razão política e social da divisão que foi feita na educação entre didática e currículo:

Existe outra razão menos óbvia e mais profunda de ordem política e social nessa divisão do objeto didático: os conteúdos são decididos fora do âmbito didático por agentes externos à instituição escolar. O discurso pedagógico preferiu centrar-se principalmente em torno dos problemas internos ao marco escolar específico, mais do que em ver o que condiciona a dinâmica interna desde fora. A atividade de ensinar parece apelar de forma mais imediata ao que ocorre apenas dentro dos marcos escolares, e, dentro destes, mais na aula do que na escola como meio ecológico, como reduto mais pessoal dos professores/as. O que acontece fora desses âmbitos mais escolares é como se já não fizesse parte do “fenômeno didático”. Geralmente, os conteúdos, por vias diversas, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores/as. É essa divisão de tarefas, produto da distribuição de atribuições em poderes sobre a educação, o que reforçou o sentido mais técnico da didática, fazendo que se desprendesse da discussão dos conteúdos: o tratamento do “didático” costumava referir-se ao que acontecia no âmbito escolar. Dentro desta limitação, tornam a parcializar de novo os problemas, distinguindo os que são de ordem organizativo dos que

pertencem ao âmbito didático, que ficaria para a pura técnica de ensino. (1998, p. 21).

A separação entre os âmbitos dos conteúdos e da didática talvez seja uma das características mais marcantes dos nossos sistemas educacionais, principalmente quando vivenciamos um processo, talvez sem precedentes, de proliferação de materiais didáticos apostilados a serem aplicados nas aulas pelos professores, encarados como meros executores de propostas concebidas por técnicos dentro de gabinetes.

Na verdade, essa compreensão rígida, fragmentada e restrita de currículo tem a ver com demandas sociais bastante concretas, principalmente relacionadas com a necessidade de se controlar de modo cada vez mais acentuado o que ocorre e deve ocorrer dentro das escolas.

Aliás, Silva (2004) nos mostra que foi justamente com esse objetivo que surgiu a própria teoria do currículo, enquanto campo de estudos independente dos outros campos pedagógicos. Esse autor nos mostra que, inspirados nos princípios da administração científica, os primeiros curriculistas, com destaque para Bobbit e Tyler, buscaram definir precisamente como o currículo deveria ser organizado para que fossem formados sujeitos mais ajustados às demandas de produtividade e eficiência do sistema econômico para que elas pudessem ser atendidas. Nesse sentido, fortaleceu-se ainda mais a compreensão do currículo como sendo as prescrições de objetivos e conteúdos elaborados por técnicos especialistas, a serem trabalhados dentro das instituições escolares.

Diante de tudo isso, podemos afirmar que a visão dominante de currículo atende aos interesses daqueles que desejam manter o controle sobre aquilo se faz no cotidiano das escolas, tratando seus agentes como executores de deliberações tomadas em instâncias hierarquicamente acima das escolas.

Para aqueles que se comprometem com uma perspectiva educacional que afirme e propague a humanização como valor inegociável, ou seja, para aqueles que assumem uma perspectiva crítica quanto ao papel que a educação escolar exerce nas sociedades com desigual divisão dos bens materiais e espirituais, bem como com desigual divisão do poder, não basta compreender o currículo apenas como manifestação de intenções. Isso porque o currículo, concebido de maneira tão restrita, nos impede de ver os processos políticos, as intencionalidades e os embates que definem quais as idéias que acabam prevalecendo nos documentos, nas cartas de intenções, nos planos de ensino, enfim, nas intenções manifestas. Além disso, uma visão tão restrita também nos impede

de compreender efetivamente como o currículo se dá na sua prática concreta, o que efetivamente ocorre com o currículo quando ele está em ação.

Dessa forma, seguindo a perspectiva defendida por Sacristán (1998), compreender o currículo escolar exige consideração tanto de aspectos externos quanto internos ao contexto da escola para que consigamos dimensionar o real significado dele na prática educativa. Nesse sentido, em uma primeira tentativa de definição, creio ser coerente, para uma perspectiva crítica, entender currículo escolar como tudo aquilo que uma instituição de educação formal (escola, curso superior, projetos educacionais em ONGs, em associações comunitárias, em movimentos sociais etc.) assume explicitamente em seus documentos e cartas de intenções, bem como tudo aquilo que é praticado e transmitido explícita ou ocultamente por essa mesma instituição.

Dessa forma, para se identificar o currículo de uma instituição educacional, devemos nos ater não apenas aos seus documentos formais (proposta pedagógica, regimento interno, plano de gestão, planos de ensino, livros e apostilas didáticas, diários de classes etc.), mas também devemos observar tudo aquilo que a instituição e os seus sujeitos efetivamente ensinam no seu cotidiano por meio de suas práticas administrativas, pedagógicas, políticas, metodológicas, avaliativas, por meio de sua arquitetura, da organização do seu espaço físico, bem como dos tempos etc.

Em consonância com essa perspectiva (e, acredito, alargando-a ainda mais), Paulo Freire buscou compreender o currículo escolar também de modo amplo, buscando captar a sua complexidade:

... Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito. (FREIRE, 2000, p. 123).

Ana Maria Saul, que foi assessora de Paulo Freire, sobretudo quanto a assuntos curriculares, participando ativamente do Movimento de Reorientação Curricular na época em que ele liderou a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, propõe a seguinte sistematização a respeito da concepção freireana de currículo:

... Paulo Freire refere-se a “currículo” como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado.

Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. (SAUL, 2010b, p. 109).

Seguindo a perspectiva freireana, a Secretaria Municipal da cidade de Diadema, situada na Região Metropolitana do Município de São Paulo, em um de seus documentos organizadores da política curricular explicita o seu entendimento de currículo nos seguintes termos:

Os novos paradigmas educacionais nos apontam para o pensar a educação escolar segundo abordagens inovadoras; entre elas podemos considerar como centrais:

- o foco nas aprendizagens;
- a educação para além dos muros da escola;
- a educação integral e ao longo da vida.

Diante desse desafio, a Educação em Diadema vem experienciando propostas diferenciadas, que abarcam principalmente, aquelas vivenciadas no âmbito do currículo (*entendido como toda rede de conhecimento que se estabelece no universo de vivência dos sujeitos*). (DIADEMA/SME, 2007, p. 9, grifos meus).

A partir dessas três citações, podem-se destacar algumas implicações:

1ª. Todas demonstram uma compreensão do conceito de currículo em um sentido amplo (não é sinônimo de sequência de conteúdos, não é sinônimo de grade curricular e, além disso, não se circunscreve somente ao contexto escolar);

2ª. Essa compreensão ampla de currículo advém do pressuposto de que o currículo está presente em toda a relação educativa (seja ela uma relação escolar ou extra-escolar);

3ª. A relação educativa se instaura sempre quando houver a intenção de ensinar algo a alguém. Ela abrange a escola, a família, a mídia, a arte, a igreja etc. Portanto, existe currículo em todas essas diferentes formas de manifestação educativa;

4ª. Todo currículo carrega em si uma politicidade, ou seja, uma concepção sobre a sociedade que se quer construir (perpetuar ou transformar), que se manifesta tanto nos documentos que anunciam determinada concepção de mundo articulada a uma concepção de educação, quanto nas práticas dos sujeitos da política, da gestão e da prática pedagógica que fortalecem determinadas concepções de sociedade em detrimento de outras;

5ª. Todo currículo possui uma dimensão teórica (princípios, teorias, visões de mundo que o fundamentam), ainda que nem todos os sujeitos da educação tenham consciência exata de qual teoria fundamenta a sua prática curricular;

6ª. Todo currículo possui uma dimensão prática que se refere, tanto às ações concretas dos sujeitos da educação, quanto às estruturas e lógicas de funcionamento das

instituições educacionais. Isso significa que todos os sujeitos ligados à educação produzem currículo em alguma dimensão. Os responsáveis pelas políticas públicas produzem currículo; os gestores das escolas produzem currículo; os funcionários produzem currículo; os professores produzem currículo; os alunos produzem currículo, a lógica de funcionamento das instituições produz currículo;

7ª. Se o currículo é compreendido em uma perspectiva ampla, pode-se afirmar que ele possui diversos elementos que se articulam entre si:

1. Concepção de sociedade (sociedade almejada);
 2. Concepção de ser humano (ser humano que quer formar);
 3. Concepção epistemológica (como ocorre o fenômeno do conhecimento humano)
 4. Concepção de aprendizagem (como ocorre a aprendizagem humana);
 5. Concepção de conteúdos;
 6. Concepção metodológica;
 7. Concepção de organização do conhecimento;
 8. Concepção de tempo;
 9. Concepção de organização do espaço;
 10. Concepção de organização dos agrupamentos;
 11. Concepção de avaliação;
 12. Concepção de gestão;
- Etc.

8ª. Por fim, a segunda citação destaca que Freire propõe que todos os elementos integrem-se numa perspectiva crítico-transformadora, portanto, o currículo deve estar comprometido com a denúncia das relações de dominação e com o anúncio e prática de uma sociedade sem opressão.

Em suma, com base nessas considerações, estou entendendo por currículo escolar ***o conjunto das teorias (intenções e significados) e práticas estabelecidas pelas decisões políticas, pelas estruturas, pela cultura institucional e pelos sujeitos envolvidos no processo da educação escolar, que interferem nas experiências que os atores da escola vivenciam no seu cotidiano, produzindo-lhes aprendizagens, afetando-os e forjando as suas visões de mundo e as suas identidades.***

Essa compreensão de currículo baseada em Freire (2000) e sistematizada por Saul (2010b) e na formulação expressa no documento curricular da Secretaria Municipal de Educação de Diadema (2007), será utilizada aqui como referência conceitual a partir da qual estarei realizando as análises que serão feitas mais à frente. O

conceito de violência curricular que proponho buscará articular esse entendimento de currículo com as contribuições de Enrique Dussel sobre o problema da ética e da violência.

2. Contribuições de Enrique Dussel para pensar a violência curricular nas escolas

O principal objetivo desse item é o de sistematizar o arcabouço conceitual que Dussel (2002) oferece em sua **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão** para que ele possa servir de referência para as análises que serão feitas sobre a violência curricular na escola pública paulista.

A sistematização aqui proposta não pretende ser *a compreensão* a respeito da Ética de Dussel. Pretende sim ser *uma compreensão*, dentre muitas possíveis. Nesse sentido, pretendo compreender a realidade da violência curricular tão presente em nossas escolas, a partir das categorias filosóficas oferecidas por Dussel na obra acima citada.

Para realizar esse objetivo começo, junto a Dussel, resgatando o momento crucial do advento da modernidade. A escola que temos hoje, com suas normas, estruturas, rotinas, enfim, com seu currículo, possui íntimas relações com os objetivos para os quais ela foi criada que, por sua vez, possuem íntimas relações com os objetivos assumidos pelo projeto de mundo da modernidade. Se, para Dussel, a modernidade carrega em suas entranhas uma negatividade originária, não há como compreendermos adequadamente as instituições modernas (inclusive a escola moderna) sem contextualizarmos tais instituições num processo mais amplo que lhes dão sentido.

O currículo predominante na maioria das nossas escolas é violento. Em grande medida esse currículo está comprometido com o projeto da modernidade. Por isso, é pertinente acompanharmos a argumentação proposta por Dussel a respeito do processo de consolidação da modernidade e de seus subprodutos. De alguma forma, a violência curricular dentro das escolas demonstra alguma correspondência com a violência originária da modernidade.

Após expor a compreensão de Dussel a respeito da modernidade e contextualizar a escola enquanto instituição social moderna, apresento aquilo que aqui estou chamando de **antropologia filosófica de Dussel**. Essa parte se faz necessária, pois é a partir dela que podemos captar o sentido mais radical do conceito de violência. Em Dussel, ética e

violência são pólos que se contradizem. Quando a violência se impõe, a ética é esmagada. Quando a ética se realiza, a violência é afastada.

Para Dussel, a ética surge concomitantemente ao surgimento da vida humana. Ambas são inseparáveis. Por isso, a ética está ligada ao problema da condição humana, que é a questão central da antropologia filosófica. Defendo aqui que Dussel (2002) apresenta uma antropologia filosófica nos três primeiros capítulos de sua **Ética da Libertação**. Apresento sinteticamente essa antropologia, ressaltando os seus elementos principais.

Delimitada a condição humana na perspectiva de Dussel (2002), entro finalmente no tema da violência e da crítica da violência. Para isso, lanço mão de alguns elementos oferecidos pelo autor nos capítulos 4, 5 e 6 de sua **Ética da Libertação** (2002). A vida humana negada nas suas condições de existência inaugura a violência e, junto com ela, suscita o clamor pela vida. A denúncia da violência como realidade passível de ser superada só é possível a partir de uma ética fundada na condição humana. Com a denúncia, a violência já pode ser identificada enquanto tal, podendo ser conceituada para as minhas futuras análises.

Clarificado o conceito de violência, já é possível compreender de maneira mais específica o que é a **violência curricular** e algumas das suas diferentes formas manifestação. Nesse momento do capítulo, trago Dussel para compreender melhor como se dá a violência curricular nas dimensões material e formal, bem como para compreender que a instituição escolar, na sua forma moderna hegemônica, é intrinsecamente violenta. Portanto, não se trata apenas de corrigir algumas de suas características específicas, mas sim de propor e concretizar outro modelo de currículo como condição para a superação da violência curricular.

2.1. A modernidade em Dussel e a escola como subproduto da modernidade

Neste início de século XXI, certamente podemos afirmar que são raros os cantos do planeta para os quais nós voltamos o nosso olhar e não vejamos algum aspecto da modernidade. A modernidade está presente em quase todos os elementos que chegam até nós por meio dos nossos sentidos.

Ela invadiu o nosso cotidiano condicionando o nosso modo de vida. Ela está presente no nosso modo de sentir, de se relacionar, de sonhar, de morar, nos produtos que consumimos, no nosso modo de trabalhar, no nosso modo de se locomover, no

nosso modo de vestir, no nosso modo de dormir, no modo da nossa sociedade organizar-se politicamente, no modo dela se organizar juridicamente, no modo dela se organizar economicamente, no modo da nossa sociedade organizar o conhecimento e no modo de difundí-lo.

Para o espanto de muitos, pode-se afirmar que a modernidade está presente na degradação do meio ambiente, na arquitetura das periferias das cidades, nos viadutos e embaixo deles (nos quais há moradores de rua dormindo). Está presente nos postos de saúde lotados, nas escolas depredadas, nas chuvas-ácidas, nas enchentes e na fome de quem foge das secas.

Ao contrário do que a maioria das pessoas pensa, a modernidade não se define exclusivamente por grandes obras que enobrecem a vida humana e a tornam mais confortável e feliz. Além dessa dimensão, a modernidade possui uma face menos conhecida, menos comentada, menos considerada por muitos de nós quando recorremos ao discurso da modernização como maneira de enfrentar os problemas que assolam a sociedade.

A nossa visão otimista e, muitas vezes, entusiasmada sobre a modernidade está relacionada a um certo desconhecimento, da nossa parte, a respeito de sua gênese, de sua origem, e a respeito do rumo que seu projeto tomou. Na prática, tendemos a aceitar as iniciativas modernizadoras sem considerarmos que no cerne de todo projeto modernizador existe uma face oculta, existe uma realidade perversa e, porque não dizer, violenta.

Essa dupla dimensão da modernidade é considerada por Dussel:

... a Ameríndia constitui a estrutura fundamental da primeira modernidade. De 1492 a 1500 são colonizados cerca de 50 mil quilômetros quadrados (no Caribe, Terra Firme: de Venezuela ao Panamá). Em 1515, chega-se a 300 mil km² com uns três milhões de ameríndios dominados. Até 1550, mais de 2 milhões de km² (que é uma extensão maior que toda a Europa “centro”), atingindo mais de 25 milhões (cifra baixa) de indígenas, muitos dos quais são integrados a sistemas de trabalho que produzem valor (no sentido estrito de Marx) para a Europa “central” (na *encomienda*, *mita*, fazendas etc.). A partir de 1520 será preciso acrescentar os escravos das plantações que provêm da África (cerca de 14 milhões até a época final da escravidão, no século XIX, incluindo Brasil, Cuba e Estados Unidos). Esse enorme espaço e população dará à Europa, “centro” do “sistema-mundo”, a *vantagem comparativa definitiva* com relação ao mundo muçulmano, à Índia e à China. (...)

Para a finalidade desta obra filosófica nos interessa indicar apenas que nasceram no “sistema-mundo” as “formações sociais periféricas”: (...) Elas serão, no fim do século XX, as formações periféricas latino-americanas, as da África bantu, as do mundo muçulmano, da Índia, do Sudeste Asiático e da China, às quais seria preciso acrescentar parte da Europa oriental ante o colapso do socialismo real. (2002, p. 58-59).

Dussel (1993, 2002) sustenta que a modernidade tem 1492 como seu ano de nascimento. Muitos dos acontecimentos políticos, econômicos, técnico-científicos, filosóficos, culturais, sociais etc. que vão se processar a partir daí, e que vão se desenrolar pelos séculos seguintes, são em grande medida tributários da conquista da América.

Essa conquista possibilitou aos europeus afirmarem-se como centro do sistema-mundo. Mais do que isso, a conquista possibilitou o surgimento do 1º sistema-mundo. Ou seja, antes da integração da América ao horizonte europeu, as relações intercontinentais limitavam-se a um sistema inter-regional que abrangia a Europa, a África e a Ásia. Destacavam-se como potências nesse sistema a Índia, a China e o mundo muçulmano. Os grandes centros comerciais estavam situados fora do continente europeu e fazer parte deles significava diminuir a vulnerabilidade diante dessas sociedades que possuíam certa hegemonia econômica, política e cultural.

Com a América anexada, as relações deixam de se restringir a um horizonte inter-regional e passam a se estabelecer em escala mundial, com consequências determinantes para a história da humanidade, dentre as quais, o surgimento da modernidade.

Dussel (1993, 2002) explica que a modernidade é a cultura que passa a se desenvolver no centro do sistema-mundo, a partir do instante em que os europeus transformam a América em objeto de espoliação sistemática. Sua tese fundamental é a de que não seria possível à Europa alcançar a posição de hegemonia que alcançou se não tivesse estabelecido com a América uma relação de dominação e de exploração.

Essa cultura, vista por muitos como o quê de mais avançado e sublime a humanidade já produziu, materializada em grandes obras artísticas, literárias, filosóficas, arquitetônicas, em valores nobres como liberdade e igualdade, em organização política como democracia representativa, em organização social como sistema de bem-estar, enfim, essa modernidade toda não teria sido possível sem um sistemático processo de exploração de riquezas, de pessoas e de recursos naturais advindos do continente americano. Dessa forma, pode-se afirmar que as benesses da modernidade não teriam sido possíveis sem as misérias dessa mesma modernidade. Ou seja, ampliando o conceito de modernidade para além de suas manifestações mais “sublimes”, Dussel (1993, 2002) desvela a “dimensão periférica da modernidade”. Defende que a modernidade consiste nas diferentes estratégias que o mundo europeu precisou lançar mão para gerir o sistema-mundo a partir do centro. Em outras palavras,

a modernidade foi a maneira pela qual os europeus passaram a administrar o “centro” e a “periferia” a partir do momento em que a América foi conquistada.

A “racionalização” da vida política (burocratização), da empresa capitalista (administração), da vida cotidiana (ascetismo calvinista ou puritano), a descorporalização da subjetividade (com seus efeitos alienantes tanto do trabalho vivo – criticado por Marx –, como em suas pulsões – analisado por Freud), a não-eticidade de toda gestão econômica ou política (entendida só como engenharia técnica), a supressão da razão prático-comunicativa substituída pela razão instrumental, a individualidade solipsista que nega a comunidade, etc., são exemplos de diversos momentos negados pela indicada *simplificação* formal de sistemas aparentemente necessária para uma “gestão” da “centralidade” do sistema-mundo que a Europa se viu obrigada a realizar peremptoriamente. Capitalismo, liberalismo, dualismo (sem valorizar a corporalidade), instrumentalismo (o tecnologismo da razão instrumental), etc., são *efeitos* do manejo dessa função que coube à Europa como “centro” do sistema-mundo... (DUSSEL, 2002, p. 62-63).

Nessa perspectiva, quando falamos em modernidade, remetemo-nos a vários processos e acontecimentos históricos que são efeitos diretos ou indiretos da necessidade concreta da Europa gerir o sistema-mundo. Desses efeitos no continente europeu podemos destacar o advento e a gradual consolidação do capitalismo nas suas diversas fases (comercial, industrial, financeira etc.), do Estado Liberal com suas diferentes nuances (mais ou menos intervencionista), da Filosofia Moderna, da Ciência Moderna, do Iluminismo, das Reformas Religiosas dos séculos XVI e XVII, da Revolução Industrial, da Revolução Francesa, do cientificismo, o ideário socialista. Porém, não sendo a modernidade um fenômeno meramente europeu, mas também mundial, devemos também destacar as suas manifestações na periferia do sistema-mundo: o pacto colonial, o tráfico de escravos, o genocídio de diversos grupos indígenas, a escravidão, a miséria, o sofrimento, as doenças, a colonização da África, da Ásia e da Oceania etc.

É claro que a modernidade vai se manifestar negativamente também no continente europeu. Também lá ela veio produzindo inúmeros efeitos perversos. No entanto, é na periferia que a modernidade vem se realizando da maneira mais violenta e desumana, já que os atores mais poderosos que regem as transformações que ocorrem nela são os homens brancos do centro do sistema-mundo, ou os seus aliados que compõem as minorias dominantes dos países subordinados às demandas e dinâmicas supervenientes do centro do sistema.

O impulso fundamental de desejar ser o centro do sistema e a realização concreta desse impulso a partir da conquista da América levou os europeus a se questionarem sobre as maneiras de compreender e gerir tudo aquilo que agora se apresentavam como

problemas reais. Como explorar as novas riquezas? Como se organizar politicamente diante dos novos grupos que vão exigindo maior poder? Como compreender os nativos que estavam vivendo nas terras conquistadas? Como funciona o mundo já que o paradigma medieval já não consegue mais explicá-lo? Como acelerar a produção para se ganhar em produtividade e eficiência? Como lidar com as reivindicações que estão sendo feitas pelas camadas mais pobres da população? Enfim, as respostas que a Europa vai dando a cada uma dessas perguntas, com o objetivo de administrar o sistema-mundo, sem deixar que ele entre em colapso, são os diversos elementos que vão compor o imenso repertório da modernidade, sendo que esse repertório só foi possível porque houve na gênese de todo esse processo uma invasão (visto do ponto de vista das populações nativas da América) militar, política, econômica, demográfica etc.

Dussel (2002) destaca as simplificações práticas e filosóficas como manifestações perversas da modernidade, que vêm produzindo efeitos desastrosos. No campo prático, ele destaca o capitalismo e o liberalismo político. A voracidade do capital não permite que ele se auto-regule. A representatividade do Estado Liberal não permite que todas as vozes sejam ouvidas nos processos de decisão política.

Na filosofia ele ressalta o dualismo e o instrumentalismo. O primeiro consiste no pressuposto fundamental da Filosofia Moderna que negou a corporalidade em favor do pensamento. Isso levou a Filosofia a perder seu pressuposto, como se o pensar não estivesse irredutivelmente ligado ao corpo. Como se existisse uma subjetividade desencarnada. Na prática essa visão legitimou uma determinada relação com o conhecimento (visto como representação fiel do mundo, já que o pensamento é capaz de retratá-lo sem se contaminar pelas influências do mundo externo), com os desejos (vistos como manifestações inferiores do ser humano essencialmente racional que não consegue libertar-se de seus apetites carnis) e com a natureza (que passou a ser vista como uma equação matemática inferior aos seres humanos).

Intimamente ligado ao dualismo, o instrumentalismo consiste na crença otimista de que o progresso científico e tecnológico é a condição para que todos os problemas da humanidade sejam resolvidos. Nessa perspectiva, a ciência como redentora (entendida como atividade neutra de produção do conhecimento) torna-se um dogma inquestionável, como se os cientistas agissem acima de interesses, intencionalidades e valores.

Cada um desses subsistemas da modernidade ganhou vida própria de tal forma que não consideram qualquer valor além de si mesmos. Eles não se auto-regulam a

partir de demandas externas a eles mesmos. Transformaram-se em valores em si e, por isso, são sistemas que não enxergam os efeitos que produzem. Os problemas que deles nascem não são vistos como consequências inerentes à sua própria lógica, mas sim como disfunções momentâneas a serem resolvidas com alguns acertos pontuais. Nesse sentido, são totalitários, já que não comportam a reflexão sobre as suas próprias origens e fundamentos.

Da necessidade de administrar o centro do sistema-mundo para que ele continuasse sendo o centro, e da necessidade de administrar a periferia do sistema-mundo para que ela continuasse sendo periferia, surgiram diversos ordenamentos, instituições, estruturas, filosofias, concepções políticas. Uma dessas instituições foi a **escola moderna**.

Certamente há muitos fatores da modernidade que concorreram para que a escola moderna surgisse. Dentre eles, vale a pena destacar: a. o capitalismo industrial que se deparava com o seguinte problema: Como podemos formar mão-de-obra em grande quantidade e de maneira rápida para atender às demandas do sistema fabril inserido num contexto de competitividade crescente? b. o Estado Liberal que se deparava com o seguinte problema: Como garantir a todos os cidadãos oportunidades para poderem competir em condições de igualdade entre si para que, a partir de seus esforços pessoais, possam viver e prosperar? c. a filosofia iluminista que se deparava com o seguinte problema: Como garantir a todos os sujeitos que tenham acesso ao conhecimento universal para que possam cada vez mais orientar as suas vidas pela razão (e menos pela religião e superstições) e, conseqüentemente, alcançarem o progresso individual e contribuírem para o progresso coletivo?

Olhando para a escola moderna numa perspectiva dusseliana, pode-se dizer que ela surgiu no centro do sistema-mundo para responder a um conjunto de problemas que os europeus precisavam resolver. Tais problemas não surgiram do nada. Eles eram consequências das soluções anteriores que produziam novos problemas que, por sua vez, tinham nascido de outras soluções etc. Simplificadamente falando, do ponto de vista dos interesses da burguesia, a escola pública universalizada era a solução para o problema da mão-de-obra do sistema fabril, que por sua vez foi a solução para o problema da busca por hegemonia econômica mundial, que por sua vez só foi possível porque a Europa passou a ser candidata fortíssima para ocupar essa posição hegemônica a partir do momento em que fez da América a sua colônia.

Para atender, pelo menos, a essas três demandas (do capitalismo industrial, do Estado Liberal e da filosofia iluminista), ela incorporou características que garantissem a formação dos indivíduos em favor dessas necessidades. Precisava-se de indivíduos produtivos e eficientes, logo, incorpora-se produtividade e eficiência ao currículo. Precisava-se de indivíduos que tivessem as mesmas oportunidades para competir, logo, universaliza-se o acesso e insere-se a competição no currículo. Precisava-se de indivíduos racionais, logo, incorpora-se a racionalidade instrumental ao currículo e o enfoque na constituição de competências instrumentais homogêneas para o sistema produtivo.

Assim, a escola moderna absorveu as várias lógicas que estavam presentes na civilização moderna. Essa civilização foi fundada por um ato de dominação. Foi fundada por uma negação da possibilidade de milhões de seres humanos desenvolverem as suas vidas de maneira digna. Dessa forma, não é por acaso que a escola moderna produz e reproduz constantemente processos violentos na interação entre seus agentes, recorrendo a eles sistematicamente (isso é o que pretendo compreender a partir do conceito de **violência curricular**).

Para finalizar, é importante deixar claro que Dussel acredita que não é possível corrigir os vícios da modernidade sem superar a própria modernidade. Ele faz essa afirmação posicionando-se contrariamente àqueles que ele chamou de racionalistas, que acreditam que a modernidade é um fenômeno que precisa terminar de se realizar, bastando para isso que se supere a razão instrumental. Posicionou-se também contrariamente àqueles que ele chamou de pós-modernos, que acreditam que por não haver qualidades positivas na modernidade, atacam frontalmente a razão enquanto tal. Para Dussel, essas duas posições inscrevem-se numa perspectiva que não supera o conceito eurocêntrico de modernidade, já que tratam o mundo periférico como passivo espectador.

Ao contrário, ele afirma uma outra posição:

Há uma segunda posição, a partir da periferia, que considera o processo da modernidade como a indicada “gestão” racional do sistema-mundo. Essa posição tenta recuperar o recuperável da modernidade, e negar a dominação e exclusão no sistema-mundo. É, então, um projeto de libertação da periferia negada desde a origem da modernidade. O problema não é a mera superação da razão instrumental (como para Habermas) ou da razão terror dos pós-modernos, mas a superação do próprio sistema-mundo tal como foi desenvolvido até hoje durante 500 anos. O problema que se descobre é o esgotamento de um sistema civilizatório que chega ao seu fim. A superação da razão cínico-gerencial (administrativa mundial), do capitalismo (como sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do predomínio da

raça branca (no racismo), da destruição da natureza (na ecologia), etc., supõe a libertação de diversos tipos de vítimas oprimidas e/ou excluídas. É nesse sentido que a ética da libertação se define como transmoderna (já que os pós-modernos são ainda eurocêtricos). (2002, p. 65).

Com certeza, a modernidade produziu alguns valores que são sustentáveis. Legou-nos ideais como igualdade, liberdade, autonomia, universalidade, fraternidade e cooperação, racionalidade, escola pública etc. No entanto, tais valores não podem ser simplesmente destacados do seu contexto, sob o risco de não percebermos o papel que eles desempenharam como forma de remediar os problemas que a própria modernidade vinha produzindo.

O fato principal que está oculto nos bastidores da modernidade é que tudo o que foi por ela edificado deveu-se primordialmente a uma concepção de civilização que se pauta por um paradigma de dominação. É esse paradigma que vem mobilizando, em última instância, grande parte das mudanças que o mundo vem sofrendo nos últimos 500 anos. Nesse sentido, desvelar os processos de violência que são perpetuados pela escola moderna não pode circunscrever-se apenas às dinâmicas restritas ao espaço físico da escola. É fundamental inserirmos a escola no contexto mais amplo no qual ela ganha sentido. Esse contexto não é outro senão o do sistema-mundo inaugurado junto com a modernidade.

2.2. A ética de Dussel como expressão de uma antropologia filosófica

Um dos problemas fundamentais com o qual os seres humanos vêm se deparando desde que a nossa espécie surgiu é o de avaliar as condutas humanas. Não poderia ser diferente. Como sabemos, as nossas condutas provocam inevitavelmente consequências boas ou não em relação aos outros e a nós mesmos. Nas situações mais extremas, tais condutas estão envolvidas com o problema da vida e da morte em termos biológicos. Condutas, provenientes de decisões e de avaliações, podem levar pessoas a morrerem. Pode levar pessoas a se salvarem. Pode levar pessoas a se desenvolverem com dignidade. Pode levar pessoas a viverem em condições degradantes etc.

A tomada de consciência quanto às condutas humanas abre-nos um campo de reflexão sobre muitas questões, dentre elas podemos destacar: Como as pessoas devem agir? Quais valores devem ser os princípios das nossas ações? Como devemos decidir sobre a ação futura que pretendemos? Quais as consequências que nossas ações provocarão?

De maneira mais ou menos rigorosa, em diferentes circunstâncias e com diferentes condições, todos os indivíduos se fazem as perguntas acima. A busca por respondê-las é o que faz com que os seres humanos tenham se deparado desde o início de sua existência com problemas éticos. Na medida em que a investigação de tais problemas foi ganhando maior complexidade e sobre eles foram construídos discursos filosóficos sistemáticos, com pretensão de orientar as escolhas das pessoas numa perspectiva mais universal, surgiu o campo da Ética ou Filosofia Moral.

Dussel nos lembra que não há ação humana que não esteja, de alguma forma, em última instância, comprometida com a vida. “Toda norma, ação, microestrutura, instituição ou eticidade cultural têm sempre e necessariamente como conteúdo último algum momento da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana em concreto.” (2002, p. 93).

Nesse sentido, muitas éticas foram e são constantemente propostas. Ou seja, muitas respostas diferentes podem ser dadas para as perguntas que concernem às ações humanas. No entanto, em comum, as diferentes éticas dizem que defendem a vida. Divergem sim sobre o que é a vida, sobre o conceito de vida, ou seja, divergem sobre enunciados quanto à verdade sobre a vida humana. Portanto, as várias éticas divergem na avaliação que fazem quanto ao conteúdo da vida.

As diferentes éticas divergem também quanto ao processo/ procedimento pelo qual devemos chegar às decisões a respeito das nossas condutas. Para algumas, devemos dialogar. Para outras, devemos obedecer à autoridade constituída. Para outras, a decisão é monológica e solipsista etc.

Por fim, as diferentes éticas divergem quanto às práticas, quanto às ações que devemos interpor diante da vida. Nesse sentido, divergem quanto às normas, às ações, quanto à organização das instituições, das microestruturas, dos sistemas... Em outras palavras, divergem quanto à organização econômica, quanto à organização política, quanto à organização da justiça, dos sistemas de saúde, dos sistemas e das instituições educacionais etc.

Não é por acaso que, no campo da educação escolar, temos tantas tendências pedagógicas (tradicional, humanismo, tecnicismo, construtivismo, crítico-libertadora, histórico-crítica, multiculturalismo etc.). Cada uma delas, de alguma forma corresponde a uma diferente concepção ética. Ou seja, corresponde a uma diferente concepção de vida, diferente concepção de procedimento decisório e uma diferente concepção de ação.

Consciente disso, na sua **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**, Dussel nos apresenta muitas concepções de eticidade, mostrando que elas enfatizaram, cada uma à sua maneira, diferentes momentos da ética: algumas enfatizaram o problema da vida, outras o problema do procedimento decisório, outras o problema da ação.

Nesse item, ênfase não tanto a leitura crítica que Dussel faz das diversas éticas com as quais mantém interlocução em sua obra, mas sim a fundamentação da ética, tal como Dussel (2002) propõe na Parte 1 de sua **Ética da Libertação**. Como não poderia deixar de ser, a ética e a moral se expressam por meio de juízos normativos, por meio de exigências que visam delimitar o campo de ações humanas que devem ser realizadas. Mas como fazer para que esses juízos normativos, essas exigências normativas, não sejam meras convenções arbitrárias? Qual a possibilidade de se fundar uma ética que não seja meramente produto do capricho de uma mente dominadora que quer prescrever as ações humanas?

Dussel (2002) recorreu a uma antropologia filosófica (a uma compreensão da condição humana) para expressar a sua Ética da Libertação, sendo que essa antropologia serviu de base para ele afirmar uma ética (na Primeira parte – **Fundamentos da ética** - da obra) e uma crítica-ética, na medida em que a realidade concreta da vida humana tem negado a milhões de pessoas a possibilidade de viver com dignidade (na Segunda parte – **Crítica ética, validade anti-hegemônica e práxis de libertação** - da obra). Neste momento, ressalto a antropologia filosófica e a ética, deixando para o próximo tópico a questão da crítica-ética que servirá como ponte para a reflexão a respeito da violência curricular.

Para começar, proponho que voltemos a nossa reflexão sobre aquela que me parece ser a síntese da primeira parte da ética dusseliana. Trata-se da formulação do princípio de factibilidade ética. Eis a proposição de Dussel:

Aquele que opera ou decide eticamente uma norma, ação, instituição ou eticidade sistêmica *deve* cumprir: (a) com as condições de factibilidade lógica e empírica (técnica, econômica, política, cultural, etc.), isto é, que seja realmente *possível* em todos esses níveis, a partir do marco (b) *das exigências*: (b.1) ético-materiais da verdade prática e (b.2) morais-formais discursivas de validade, dentro de uma escala que vai desde (b.i) as ações *permitidas* eticamente (que são as meramente “possíveis”, que não contradizem os princípios ético ou moral) até (b.ii) as ações devidas (que são as eticamente “necessárias” ao cumprimento das exigências humanas *básicas*: materiais – de reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito humano – ou formais – desde o respeito da dignidade de todo sujeito ético até a participação efetiva e simétrica dos afetados nas decisões). (2002, p. 272).

Com essa fórmula, Dussel propôs um enunciado normativo que sintetiza toda a argumentação que ele desenvolveu desde o início da primeira parte da obra que aqui estou analisando. O ato que resulta da operação proposta por esse princípio é a realização do bem. É o ato bom.

Como pode ser observado, esse ato só é possível caso respeite uma série de determinações irrecusáveis, sob a pena de se tornar um ato mau, arbitrário, violento. Basicamente, ele precisa considerar prescrições éticas advindas de três momentos que o constituem: o momento material, o momento formal e o momento de factibilidade.

Para Dussel, as ações que não levam em consideração esse princípio e não se pautam por ele, no limite, colocam em risco a própria existência da humanidade, já que as exigências ético-materiais, morais-formais e de factibilidade ética são condições da existência humana. Quando uma delas não é satisfeita, a espécie humana corre o risco de perecer ou de viver em condições subumanas.

Por isso, o ponto de partida da reflexão ética tem que ser a própria existência humana. O que é ela? Quais são as suas determinações? Quais são os seus conteúdos? Se estamos aqui, quais são as condições que possibilitam essa nossa presença? Essas são as questões que, ao serem respondidas, forneceram a Dussel o primeiro critério e também os subsequentes (como decorrência do primeiro) para a construção de sua ética. Respondê-las significa demarcar a condição humana. Significa demarcar, na linguagem de Dussel, o nosso “modo de realidade”, a nossa materialidade. Um modo de realidade necessariamente ético.

Para Dussel, a vida humana é, antes de qualquer consideração, um fato. E ao se manifestar nesse planeta, enquanto produto de um processo evolutivo da própria vida, ela precisa manter-se. Para isso, precisa estar constantemente sendo produzida, reproduzida e desenvolvida. Do contrário, a vida morre. Desaparece. Até aí, estamos num momento de constatações factuais, descritivas, irrecusáveis do ponto de vista prático e teórico.

O ser humano acede à realidade que enfrenta dia a dia a partir do âmbito de sua própria vida. (...) A vida humana é *modo de realidade* do sujeito ético (que não é o de uma pedra, de um animal irracional ou da alma “angélica” de Descartes), que dá o conteúdo a todas as suas ações, que determina a ordem racional e também o nível das necessidades, pulsões e desejos, que constitui o marco dentro do qual se fixam fins. Os fins (...) são colocados a partir das exigências da vida humana. (...) A vida do sujeito o delimita dentro de certos marcos férreos que não podem ser ultrapassados sob a pena de morrer. A vida sobrenada, em sua precisa vulnerabilidade, *dentro de certos limites* e exigindo certos conteúdos: se a temperatura da Terra sobe, morreremos de calor; se não podemos beber devido a um processo de seca – como acontece aos povos subsaarianos – morreremos de sede; se não podemos alimentar-nos,

morremos de fome; se nossa comunidade é invadida por outra comunidade mais poderosa, somos dominados (vivemos, mas em graus de alienação que vão desde uma vida quase animal até à própria extinção, como no caso dos povos indígenas depois da conquista da América). (2002, p. 131).

Tudo o que fazemos, pensamos, decidimos, realizamos, escrevemos, trabalhamos, falamos etc. só ocorre porque na base dessas ações existe a vida. Por isso, a vida é o nosso “modo de realidade”, pois não existe outro modo de realizarmos tudo o que realizamos, senão a partir dela. Para continuar existindo, a vida humana precisa produzir-se, reproduzir-se e desenvolver-se e isso implica a necessidade de conteúdos (temperatura viável, comida, bebida, casa, segurança, liberdade, saúde, identidade cultural etc.). Dessa forma, esses conteúdos não são circunstanciais, mas pertencem à condição humana.

Alguém poderia perguntar se a comida e a bebida já não são o suficiente, já que a vida biológica necessita exclusivamente desses bens. O problema é que a vida **humana** é o que está em jogo. Ou seja, uma vida que muito mais do que um corpo biológico, implica um corpo cultural que, ao ser destruído nesse último aspecto (o cultural), está deixando de ser vida humana, para se tornar simplesmente vida. Ou seja, a carência dos conteúdos que possibilitem a existência dessa corporalidade cultural significa a morte biológica ou pode significar uma vida reduzida a níveis desumanos de degradação. Nesse sentido, é inerente à condição humana manter o corpo vivo (com casa, comida, ar para respirar, temperatura viável, saúde, abrigo etc.), mas também lhe é inerente desenvolver-se humanamente: falando, decidindo, sendo livre, criando, transformando a realidade, convivendo com os membros de seu grupo social, com seus valores culturais etc.

O âmbito que abrange esse universo de necessidades humanas é o que Dussel denominou, recorrendo a Marx, de aspecto material da vida humana. Junto à Marx, ele explica que o material não corresponde apenas aos elementos bio-físicos da vida, o que conduziria Marx a um “materialismo simplista”. Trata-se de um materialismo de conteúdos, que abrange a atividade espiritual da vida humana. Ou seja, ao realizar as suas necessidades básicas, os seres humanos não estão apenas realizando uma atividade vital animal, mas sim uma atividade vital consciente, portanto, esse é um ato biológico e cultural ao mesmo tempo. Mais do que consciente, é auto-consciente, ou seja, mais do que o pensar, o ser humano se caracteriza por saber que está pensando, ou seja, tem uma capacidade única de ampliar o leque de possibilidades de ação. Suas ações não são automáticas. Não são mecânicas. São auto-conscientes. Além disso, são comunitárias, já

que a auto-consciência só é possível para um indivíduo na medida em que ele pertence a um agrupamento social que lhe fornece os meios biológicos para manter o seu corpo vivo e lhe oferece os elementos culturais para desenvolver a sua auto-consciência. Não existe consciência abstrata (ao modo de Descartes, Kant ou até mesmo Rousseau¹⁵ com a sua hipótese do bom selvagem). Não existe consciência desencarnada de uma realidade social. Devemos a nossa existência auto-consciente à atividade social. Em suma, a condição humana é biológica, exigindo conteúdos que a mantenha (comida, bebida, casa, remédios etc.); é auto-consciente, exigindo conteúdos que a mantenha (exercer a fala, a liberdade, a autonomia etc.); é comunitária, exigindo conteúdos que a mantenha (identidade cultural, afetividade, soberania etc.). Essas são as nossas condições materiais de existência enquanto seres vivos humanos.

Ao meu ver, Cortella consegue captar o núcleo central dessa ideia de materialidade da vida, enfatizando o aspecto comunitário, quando se refere criticamente a um chavão tão presente na nossa sociedade. Diz ele:

Ser humano é ser junto. É necessário negar a afirmação liberticida de que “minha liberdade acaba quando começa a do outro”. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre.

Se alguém não for livre da fome, ninguém é livre da fome. Se algum homem ou mulher não for livre da discriminação, ninguém é livre da discriminação. Se alguma criança não for livre da falta de escola, família, de lazer, ninguém é livre. (2003, p. 156).

A vida humana como fato, com seus conteúdos e mediações necessárias para que se produza, reproduza e se desenvolva (ou seja, em sua materialidade) é captada, para Dussel (2002), por um nível de racionalidade que ele denominou de **racionalidade prático-material**. É a partir do exercício dessa racionalidade que somos capazes de perceber a **verdade prática** e expressá-la por meio de juízos descritivos, de juízos de fato: “Sem comida o ser humano (ser corporal) morre”, “Sem liberdade o ser humano (um ser auto-consciente, autônomo e livre) se degrada à condição de quase-objeto”, “Sem casa, a vida humana fica vulnerável”... Em outras palavras: “ou a vida humana se produz, se reproduz e se desenvolve, ou então, acaba”.

Concomitante à racionalidade prático-material desenvolve-se a **racionalidade ético-originária**. No momento em que capto a realidade subjacente à condição humana, estou captando também a minha realidade. Ou seja, re-conheço que os outros seres

¹⁵ Refiro-me aqui à concepção desenvolvida por Rousseau (1712-1778) para explicar a história de como a humanidade se degenerou de uma condição natural (inata) de bondade e felicidade para uma situação de desigualdade e infelicidade. Concepção que esse filósofo desenvolveu principalmente em sua obra de 1755, **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**.

viventes humanos são iguais a mim, portadores das mesmas necessidades: comer, beber, falar, morar, pensar, argumentar, vestir, ter afeto, ter saúde, sonhar, esperar, criar etc.

Para Dussel, ambas as racionalidades nos permitem realizar a passagem dos juízos descritivos (juízos de fato) a respeito da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana para juízos normativos que nos obrigam a agir obrigatoriamente (com perdão da redundância) em favor da conservação, da preservação, da promoção da vida humana.

Ora, como é possível que o ser auto-consciente, auto-responsável e livre possa ter uma obrigação prévia? Não seria isso uma contradição?

Dussel supera essa aparente contradição argumentando que o ato humano é livre por excelência e, justamente por ser livre, não pode destruir a condição prévia para que essa liberdade exista, ou seja, a própria vida humana. Dessa forma, a liberdade funda a obrigação de agir pela produção, reprodução e desenvolvimento da vida, sob a pena da liberdade deixar de existir com a extinção da própria vida. Em outras palavras, faz parte da condição humana manter-se sob sua própria responsabilidade. Se a humanidade não assume essa responsabilidade, corre o sério risco de entrar em extinção. Portanto, não há qualquer incompatibilidade entre liberdade e obrigação ética. Muito pelo contrário, ambas são uma unidade inseparável e irreduzível. E é daí que provém a eticidade inerente à condição humana. Agir sem auto-responsabilidade pela vida é, em última instância, suicídio, já que passamos a destruir as condições prévias de existência da nossa própria liberdade. Dessa forma, como a vida está entregue à responsabilidade do próprio sujeito humano, emerge dela uma norma, um dever-ser que nos obriga a respeitá-la, conservá-la, desenvolvê-la.

Essa obrigação se expressa também por meio de enunciados, por meio de juízos, porém, agora não se tratam mais de juízos descritivos, mas sim de enunciados normativos com pretensão de verdade prática, já que estão fundados em juízos descritivos dessa mesma natureza, tal como já foi escrito em alguns parágrafos acima.

Dussel (2002) propõe uma formulação, que ele denominou de **princípio material universal da ética**, que comporta todos os juízos normativos possíveis a respeito da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana:

Aquele que atua eticamente *deve* (como obrigação) produzir, reproduzir e desenvolver auto-responsavelmente a vida concreta de cada sujeito humano, numa *comunidade de vida*, a partir de uma “vida boa” cultural e histórica (...) que se compartilha pulsional e solidariamente, tendo como referência última toda a humanidade, isto é, é um enunciado normativo com *pretensão de*

verdade prática e, em além disso, com *pretensão de universalidade*. (2002, p. 143).

O dever que está explícito nesse princípio resulta do juízo descritivo que constata a vida humana como um fato: “Eis aí a vida humana”. Esse é o critério material universal sobre o qual ele se sustenta.

A produção, reprodução e desenvolvimento são as pré-condições fáticas para que a vida humana se mantenha enquanto vida e enquanto humana. É possível fazer aqui um paralelo entre essa formulação tão presente na Ética de Dussel com o conceito de *ser mais* tão importante na concepção filosófico-antropológica de Paulo Freire.

... podemos dizer que a questão do *ser mais* colocada por Paulo Freire explicita-se e justifica-se na medida em que durante anos e anos de história os seres humanos não vêm podendo *ser mais livres, mais criativos, mais transformadores* da realidade que tem sido violenta e tem se apresentado como a única possível. Daí a necessidade da assunção de uma educação que se posicione politicamente a favor do *ser mais*. (GIOVEDI, 2006, p. 75).

A obrigação fundada no princípio é assumida auto-responsavelmente, ou seja, é uma obrigação intrínseca à vida do ser livre e auto-consciente, já que essas são propriedades constitutivas da condição humana.

A responsabilidade diz respeito ao desenvolvimento da vida concreta de cada sujeito humano numa comunidade de vida a partir de uma cultura que se compartilha. Ou seja, a vida humana não se desenvolve na solidão. Ela se faz junto com os outros. A negação da comunidade, de seus símbolos, de seus costumes, de suas crenças, a um sujeito humano é a negação de sua própria vida.

O princípio ético-material tem a pretensão de verdade prática na medida em que a sua negação significa a destruição da própria vida. Ou seja, não está em jogo aí uma mera convenção teórica sobre a verdade, mas sim uma verdade prática incontestável: A vida que não se reproduz, perece. Por fim, o princípio tem pretensão de universalidade, já que ele vale para todas as pessoas e para todas as culturas ao redor do planeta, sendo que Dussel defende que ele é critério para julgar eticamente até as próprias culturas, seus fins e valores, sendo que a forma de ele se institucionalizar em cada cultura é que pode variar.

Compreendida a dimensão material da condição humana, podemos adentrar agora na questão que Dussel chamou de moral formal.

Se o âmbito material refere-se ao conteúdo da ação, ou seja, se a ação contribui ou não para com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana, o aspecto

formal diz respeito ao procedimento que se utiliza para se chegar a determinada decisão. Tal como a dimensão material, a dimensão formal é inerente à condição humana.

O modo de realidade do sujeito humano é sempre corporal, auto-consciente e comunitário. Isso implica que ser humano é viver em comunidade de comunicação. Isso significa também que toda decisão humana recai sobre outras pessoas, que de uma forma ou de outra, são afetadas por essas decisões. Em outras palavras, ser humano é pertencer a uma ou várias comunidades de comunicação linguística nas quais a argumentação racional é recurso necessário para que as decisões sejam tomadas.

Comunidades de comunicação existem em todos os lugares em que haja agrupamentos humanos. O modo pelo qual as decisões são tomadas no seio das comunidades de comunicação é o cerne do problema formal. Ao final de um processo decisório a decisão tomada pode ser válida ou inválida. Tudo dependerá de como ela foi tomada, ou seja, dependerá do procedimento formal que lhe deu origem.

Mais uma vez, tal como o fez quanto ao aspecto material, Dussel vai recorrer à condição humana para, a partir dela, formular juízos de fato (descritivos) que darão fundamentação ao princípio moral formal universal. Tais juízos são o que Dussel sintetizou no critério intersubjetivo de validade. Eis a formulação desse critério:

Podemos então concluir estas breves reflexões, indicando que o *critério de validade*, ainda abstratamente, é a pretensão de alcançar a intersubjetividade atual acerca de enunciados veritativos, como acordos obtidos racionalmente por uma comunidade. É o critério procedimental ou formal por excelência. (2002, p. 208).

Ser humano é viver em comunidade de comunicação linguística. Logo, é inerente à condição humana pretender alcançar argumentativamente acordos sobre enunciados, sejam eles descritivos, sejam eles normativos, junto à comunidade. Ou seja, o juízo descritivo pode ser enunciado da seguinte maneira: “Eis aí seres humanos vivos auto-conscientes em comunidade de comunicação linguística racional, buscando persuadir uns aos outros sobre as suas convicções.” Um membro ou um grupo de membros da comunidade de comunicação propõe a ela um enunciado para ser apreciado no âmbito da comunidade. Por meio de um processo de argumentação racional, a comunidade verifica a verdade proposta, validando-a ou não. Por isso, Dussel (2002) afirma que todo processo de argumentação possui uma dupla referência: uma referência à verdade, já que o argumento proposto enuncia um aspecto do real e uma referência à validade, já que o argumento permite que outros o aceitem para si.

Diante disso, o problema que se coloca agora é o seguinte: Como o critério de intersubjetividade pode fundar um princípio universal moral formal? Ou seja, um princípio de validade universal? Para realizar essa fundamentação, Dussel vai recorrer não só ao critério de intersubjetividade, mas também ao princípio ético-material universal que já vimos anteriormente.

Vimos que o princípio ético-material universal depende do exercício de duas racionalidades simultâneas: a racionalidade prático-material e a racionalidade ético-originária. Ambas captam aspectos diferentes de um mesmo fato: seres humanos viventes produzem-se, reproduzem-se e desenvolvem-se em comunidade de vida. A primeira nos leva a conhecer a vida humana. A segunda nos leva a re-conhecer que a minha vida e a vida do outro fazem parte de uma mesma trama, de tal modo que o outro é um igual a mim, ou seja, um sujeito ético possuidor das mesmas necessidades materiais (comer, beber, morar, falar, argumentar, sentir-se acolhido etc.). Ou seja, a razão ético-originária permite o re-conhecimento do outro como um igual.

É nesse sentido que, para Dussel (2002), a razão ético-originária deve interligar-se à razão discursiva, sob o risco da comunidade de comunicação não passar de um encontro de surdos. Certamente, sem esse re-conhecimento do Outro como um igual recairíamos num processo de negação da vida ameaçando-a, já que as decisões estariam a cargo de um ou de alguns poucos sujeitos considerados superiores, portanto, portadores do privilégio de dizer aos outros integrantes da comunidade quais são as verdades e as normas.

No entanto, por força do princípio ético-material universal, não é assim que deve ocorrer, pois esse princípio que é fruto de uma operação da razão prático-material associada à razão ético-originária nos obriga a re-conhecer uns aos outros como iguais, inclusive, no seio da comunidade de comunicação. Por isso, a razão discursiva subsume as razões prático-material e ético-originária pressupondo-as na argumentação, transformando o processo argumentativo em um ato comunicativo. Sem isso, o processo de argumentação não passaria de uma mera formalidade para validar decisões já tomadas antes da comunidade de comunicação se manifestar, tal como acontece de fato na realidade assimétrica na qual vivemos e que veremos mais adiante.

Dessa forma, o critério procedimental mediado pelo re-conhecimento dos outros como iguais (como produto do exercício da razão ético-originária) pode se transformar em princípio moral formal de validade, criando uma obrigação de que todos os afetados por determinada decisão devam participar do processo que as engendrará. Ou seja,

possibilitar as condições para que cada indivíduo seja sujeito de seu próprio discurso é uma obrigação irrecusável.

Portanto, o modo de realidade dos seres humanos, como seres vivos, auto-responsáveis e em comunidade linguística de comunicação racional têm implicações éticas e morais necessárias. As éticas estão consubstanciadas no princípio ético-material universal. As morais estão sintetizadas no seguinte princípio moral formal com pretensão de validade universal.

Quem argumenta com pretensão de validade prática, a partir do re-conhecimento recíproco como iguais de todos os participantes que por isso mantêm simetria na comunidade de comunicação, aceita as exigências morais procedimentais pelas quais todos os afetados (afetados em suas necessidades, em suas consequências ou pelas questões eticamente relevantes que se abordam) devem participar facticamente na discussão argumentativa, dispostos a chegar a acordos sem outra coação a não ser a do argumento melhor, enquadrando esse procedimento e as decisões dentro do horizonte das orientações que emanam do princípio ético-material já definido. (DUSSEL, 2002, p. 216).

É importante reiterar aqui que esse princípio é a maneira necessária pela qual o princípio ético-material se aplica, sob a pena deste último entrar em contradição consigo mesmo. Ou seja, o princípio que nos obriga a realizar os conteúdos da vida humana não pode se aplicar de maneira autoritária, monológica, arbitrária, já que se assim o fizesse, estaria negando vários dos seus conteúdos, especialmente aquele que constata a vida humana auto-reflexiva em comunidade de vida na qual seus membros são iguais em necessidades materiais.

Por fim, vale a pena aqui destacar que a simetria exigida por esse princípio é aquela que impede que os acordos sejam realizados por partes em condição desigual de poder, o que resulta em acordos inválidos. A validade exige a simetria e essa só é possível quando há reciprocidade no re-conhecimento de todos os participantes como iguais.

Feitas todas essas considerações, pode-se agora retornar ao ponto de partida desse item, já que o significado do “princípio ético de factibilidade” que foi citado anteriormente pode ser agora compreendido de maneira precisa.

É importante começar ressaltando que a materialidade, a procedimentalidade (ou formalidade) e a factibilidade são três aspectos que constituem todas as ações humanas. No primeiro está proposta a discussão sobre o compromisso ético ou não do ato. O segundo concerne à discussão sobre a validade ou não do ato. O terceiro diz respeito à viabilidade ética ou não do ato.

O fundamento fático desse terceiro aspecto é a constatação irrecusável de que os seres humanos só agem realizando aquilo que é possível. Essa constatação Dussel expressou no critério de factibilidade nos seguintes termos:

Quem projeta realizar ou transformar uma norma, ato, instituição, sistema de eticidade, etc., não pode deixar de considerar as condições de possibilidade de sua realização objetiva, materiais e formais, empíricas, técnicas, econômicas, políticas, etc., de maneira que o ato seja possível levando em conta as leis da natureza em geral e humanas em particular. (2002, p. 268).

É inerente à condição humana agir para realizar ou transformar aquilo que lhe envolve. A realização é possível graças ao exercício da razão estratégica-instrumental que nos permite estabelecer os meios necessários para que possamos atingir determinados fins.

Historicamente a humanidade vem lançando mão de ações, normas, instituições, sistemas etc., cada vez mais complexos, para viabilizar a vida. A razão de ser desses sistemas é a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana em comunidade. Porém, é possível que esses sistemas se afastem do seu objetivo inicial e passem a servir como instrumentos de destruição da vida. Ou seja, é possível que tudo aquilo que um dia foi criado com o objetivo de tornar a vida mais digna, torne-se o contrário. Torne-se instrumento de esmagamento da vida. Ou seja, as ações humanas podem causar destruição. Essas ações estão inseridas em instituições, estão reguladas por normas, estão vinculadas a estruturas e sistemas que possuem lógicas de funcionamento próprios que induzem e requerem ações daqueles que a elas estão associados.

Ainda que todas as ações almejadas por um indivíduo possam satisfazer condições de possibilidade materiais, empíricas, técnicas, econômicas etc., bastando, para que ela se realize, o exercício de uma razão instrumental-estratégica, isso não significa que essa ação esteja satisfazendo condições ético-materiais e morais-formais. No entanto, como vimos, quando essas duas condições não são satisfeitas, a vida humana passa a ser ameaçada. A possibilidade de que essa vida desapareça ou se degrade é, por implicação, a possibilidade de que a própria razão estratégico-instrumental desapareça. Portanto, uma razão instrumental-estratégica desligada de uma racionalidade prático-material, ético-originária e discursiva é inevitavelmente destrutiva.

Por isso, a fundamentação de um princípio ético de factibilidade não pode ser implicação única e exclusivamente do critério de factibilidade. Precisa também incorporar as prescrições advindas dos princípios ético-material e moral formal. Ou

seja, o ato ético responde afirmativamente à pergunta: a. “É possível realizar isso que quero fazer?”. Porém, não se contenta com essa resposta. Simultaneamente, pergunta-se: b. “Isso que quero fazer promove a vida humana?” e c. “O que aqueles que serão afetados por isso que quero fazer pensam disso?”. Após receber uma resposta afirmativa sobre a questão b. e ter a sua proposta validada pelos afetados chamados para a discussão na questão c., é possível afirmar que o ato está sendo orientado no sentido da produção, reprodução e desenvolvimento da vida concreta dos sujeitos éticos. Por isso, Dussel afirma que:

... Para nós, esta razão instrumental deverá ser demarcada dentro das exigências de verdade prática (reprodução e desenvolvimento da vida do sujeito humano) e de validade intersubjetiva (plena participação igualitária dos afetados na argumentação prática) e subsumida positivamente na ação. Estes princípios já analisados anteriormente sobredeterminam o critério de factibilidade e o subsumem transformando-o num *princípio* de operabilidade ou *princípio ético de factibilidade*. Desta maneira, por exemplo, o mercado (meio ou instituição técnico-econômica de factibilidade da competição da produção, intercâmbio e consumo) pode ser permitido como mecanismo auto-regulado (em aparência), mas também deverá ser demarcado dentro de exigências de uma planificação possível (como critério racional intrínseco de factibilidade técnico-econômica) para alcançar maior eficácia, ao ser subsumido a partir dos princípios éticos materiais e morais formais já enunciados acima. (2002, p. 266).

Enfim, ao ganhar consciência desses princípios, passamos a ter critérios para avaliar as diversas instituições da sociedade em que vivemos, bem como para avaliar sistemas de eticidade vigentes em outros lugares. Será que o mercado é aprovado diante dos princípios ético-material, moral-formal e de factibilidade ética? E a escola pública? O que podemos ver nela voltando o nosso olhar a partir desses princípios?

Na segunda parte da sua **Ética da Libertação**, Dussel contrapõe esses princípios ao sistema de eticidade vigente. Eis que, dessa contraposição, ficou evidente que a vida está sendo sistematicamente negada nas suas diversas dimensões. O sistema vigente produz, reproduz e desenvolve violência sistemática sobre a maioria da humanidade. Por isso, invariavelmente, a humanidade clama por um outro sistema que de fato se comprometa com os princípios éticos (material e de factibilidade) e moral-formal. Do sofrimento gerado pelo sistema vigente nasce a crítica fundada nos princípios supracitados.

Longe de serem princípios arbitrários, tentei mostrar aqui que, para Dussel, eles são expressão de uma antropologia filosófica que resgatou o modo de realidade da espécie humana: a condição humana em liberdade, comunidade, igualdade, justiça etc. Por isso, ao serem menosprezados, a vida da humanidade passa a ser sistematicamente

ameaçada por ações, normas, instituições, micro-estruturas, sistemas que emanam formas diversas de violência. É sobre esse problema que estarei refletindo, junto com Dussel, no próximo tópico.

2.3. Da crítica ética, aparece a violência

Até aqui, procurei mostrar que, para Dussel, há uma ética inerente à própria condição humana. Essa ética decorre da vida humana como realidade irrecusável. Não existe sociedade humana que não afirme o valor da vida e conseqüentemente a necessidade de reproduzi-la e desenvolvê-la.

A sociedade em que vivemos vem progressivamente reconhecendo e consolidando direitos que emergem da afirmação primeira da vida humana. Isso pode ser facilmente constatado principalmente se nos concentrarmos nas diversas declarações internacionais e nas diversas constituições nacionais que regem o funcionamento da grande maioria dos países do mundo. É uma gama imensa de garantias: direito à vida, direito à liberdade de ir e vir, direito à liberdade de pensamento e expressão, direito à liberdade de culto, direito à moradia, direito à saúde, direito à educação, direito ao lazer, direito à soberania, direito à diferença, direito à igualdade de oportunidades, direito à dignidade, direito à livre iniciativa, direito ao trabalho, direito à participação política, direito ao meio ambiente, direito de associação etc.

No entanto, mudando o nosso foco, das intenções declaradas para a realidade concreta, podemos perceber uma clara contradição entre os compromissos assumidos internacionalmente e os fatos. Há milhões de seres humanos que não estão conseguindo, na realidade atual, reproduzir e desenvolver as suas vidas de modo humano. Essa situação recai sobre milhões de pessoas de modo não homogêneo, ou seja, há aqueles que não têm comida e água. Há aqueles que não têm moradia. Há os que não têm trabalho. Há os que não têm liberdade de expressão. Há os que não têm terra para plantar. Há os que não têm segurança. Há os que não têm escola. Há os que moram em países sem soberania etc.

Ora, se grande parte da humanidade vem assumindo progressivamente em suas cartas de intenções os princípios éticos que vimos no item 2 desse capítulo, por que tais princípios não estão se efetivando para uma parcela significativa dos seres humanos?

Diante dessa pergunta, muitas respostas vêm sendo propostas por diferentes pensadores (filósofos, sociólogos, geógrafos, biólogos, psicólogos etc.) ao redor do mundo. Dentre elas, destaco três respostas muito comuns.

A primeira delas diz que a culpa pela situação de dificuldade da maioria das pessoas do mundo é dos próprios indivíduos que não se empenham suficientemente no sentido de melhorar de vida. Os pobres, os miseráveis, os sem-terra, os sem-teto etc. são pessoas que “não querem estudar”, “não sabem votar”, “não querem trabalhar”, “só pensam em fazer filhos”, “preferem pedir esmola”, “são preguiçosos” etc. Esse tipo de explicação tende a culpar os indivíduos pela sua condição de sofrimento dentro da sociedade vigente.

Existe um segundo tipo de resposta que acredita que a conquista da justiça social leva tempo, mas estamos nos dirigindo cada vez mais para alcançá-la e estendê-la para todos os seres humanos. É só uma questão de tempo e paciência para conseguirmos universalizar os recursos e riquezas produzidas socialmente para todas as pessoas. Precisamos apenas aperfeiçoar as instituições sociais existentes, fazendo com que elas cumpram com os seus compromissos anunciados. Em síntese, é tudo uma questão de corrigir algumas falhas, de reparar algumas disfunções temporárias que impedem que os direitos consagrados se estendam a todos.

Por fim, há um terceiro tipo de resposta que defende que as injustiças sociais não são superadas, e entram em contradição com os compromissos declarados, porque o sistema vigente possui uma lógica perversa intrínseca que faz com que ele sobreviva sacrificando milhões de vidas. As vidas negadas não são efeitos de falhas do sistema, mas sim resultados do seu funcionamento normal, da sua lógica interna. Para Dussel (2002), esse terceiro tipo de resposta inscreve-se na **perspectiva explicativa crítica**.

(...) O sistema de eticidade vigente sofre então, aos olhos do crítico, uma total *inversão* (“coloca-se de pé o que estava de cabeça para baixo”). O “mal ético-ontológico” é descoberto pelo crítico quando o Sistema (luhmaniano), a Identidade (hegeliana), o Mundo (heideggeriano), o Mercado (de Hayek), a Consciência (do “Eu penso” moderno)... se “fecha” sobre si, não pode mais descobrir nem re-conhecer a alteridade e autonomia de suas vítimas. Em concreto, foi o mito da Modernidade como encobrimento do Outro. A totalidade tornou-se um sistema fechado, de morte, e caminha heróico (paranóico) para o suicídio coletivo, como os nibelungos diante de Átila, os nazistas derrotados diante dos Aliados, a humanidade diante do problema ecológico ou os governos latino-americanos diante da dívida externa “inventada” e impagável. (2002, p. 305).

É importante que se explique o que Dussel quer dizer com “sistema de eticidade vigente”.

Esse sistema consiste em uma rede imensa de sub-sistemas articulados entre si e que se alimentam reciprocamente, pois mantêm entre si uma interdependência. Ou seja, não é possível afetar um desses sub-sistemas sem que os outros a ele articulados não sofram alguma consequência maior ou menor. O sistema de eticidade vigente ao qual Dussel (2002) se refere em sua obra é a Modernidade.

A Modernidade, que para Dussel se originou e se desenvolveu no processo que procurei explicar no item 1 desse capítulo, comporta uma gama de subsistemas que são regidos, em última instância, por uma lógica de ultra-racionalização das suas instituições e mecanismos de funcionamento. Ou seja, a Modernidade instaurou o princípio da racionalidade instrumental para todas as esferas da vida humana, apostando que ela por si só (se bem conduzida) daria conta de resolver todos os problemas que assolam a humanidade. No entanto, como vimos, essa racionalidade moderna que se difunde para todas as áreas da vida humana está a serviço de um projeto de busca por controle econômico, político e cultural a partir do centro do sistema-mundo. Portanto, é uma racionalidade a serviço de um projeto de dominação, de conquista, de expansão, de controle.

Esse sistema é de eticidade porque sugere valores e prescreve condutas. O discurso proferido pelas instituições do sistema de eticidade vigente é de compromisso com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito humano, combatendo e negando as mais diversas formas de dominação e de exclusão.

O sistema de eticidade vigente funciona a partir do manejo de diversos sub-sistemas que, em relação às suas instituições e micro-estruturas formam também sistemas. Ou seja, cada sub-sistema é também um sistema em relação às suas partes constituintes. Dessa forma, pode-se afirmar que o sistema de eticidade vigente possui diversos sistemas que o realizam e permitem a concretização de seus objetivos.

É nesse sentido que a modernidade lançou mão de diversos sistemas (econômico, político, moral, jurídico, de segurança, educacional, de saúde, de comunicação, de produção científica, de lazer etc.). Cada um deles possui uma ou várias intenções declaradas no sentido de se afirmarem como mediações eficazes para a realização e desenvolvimento da vida humana. Ou seja, os vários sistemas da modernidade se dizem comprometidos com os princípios ético-material, moral-formal e de factibilidade ética.

O **sistema econômico** da modernidade, o capitalismo, diz-se o sistema mais eficaz para reduzir a pobreza. Afirma que garante o desenvolvimento das

potencialidades de cada indivíduo, proporcionando a todos a liberdade de iniciativa, a liberdade de contrato, valorizando o empenho e esforço pessoal de cada um, proporcionando a todos acumularem riquezas e fruírem dos bens, do conforto e das tecnologias. Nesse sentido, esse sistema econômico se diz comprometido com a realização da natureza humana e, portanto, é o que melhor se adequa à realização das necessidades individuais e coletivas, valorizando o mérito individual e possibilitando a todos o exercício de sua liberdade natural.

O **sistema político** da modernidade, o liberalismo, afirma que garante a participação dos cidadãos conscientes, em situação de igualdade, nos processos políticos por meio do voto e da escolha de representantes enquanto porta-vozes do interesse público. A partir de suas instituições ligadas aos poderes executivo, legislativo e judiciário, afirma que é eficaz para resolver os problemas de saúde, moradia, saneamento básico, trabalho, segurança, educação etc. Um eventual mau funcionamento do sistema político está relacionado a casos pontuais de improbidade dos representantes que podem ser substituídos ao término de seu mandato ou por mecanismos institucionais previstos em lei (p. ex. a cassação e o impedimento). Períodos em que há normalidade democrática são aqueles em que as eleições ocorrem dentro das regras previstas, garantindo assim a alternância no poder.

O **sistema moral** da modernidade, moral do esforço recompensado, prega que devemos ser pessoas esforçadas, trabalhadoras, disciplinadas, persistentes e empreendedoras para alcançarmos a prosperidade material. Além disso, devemos manter atitudes de respeito, cooperação e sermos caridosos com os necessitados. Cada um deve fazer a sua parte para que a sociedade funcione de maneira harmoniosa. Se seguirmos as regras sociais, seremos recompensados mais cedo ou mais tarde pela nossa persistência. Família, igreja e escola são instituições fundamentais para orientar os indivíduos no sentido de trilharem o bom caminho. Elas são a base da sociedade.

O **sistema de comunicação social** da modernidade afirma que trabalha a serviço dos interesses da sociedade, levando informação e/ou entretenimento para todos os cidadãos. Afirma que garante o acesso à informação sobre os acontecimentos que ocorrem pelo mundo afora, servindo como fiscais e representantes do interesse da sociedade diante dos poderes estabelecidos, principalmente, dos poderes políticos. Afirma também que garante momentos de cultura, lazer e entretenimento aos trabalhadores que, no seu tempo livre, têm o direito de relaxar depois de um dia estafante de trabalho.

O **sistema de lazer** da modernidade afirma que garante o desenvolvimento das diversas potencialidades humanas, principalmente as potencialidades físicas com as práticas esportivas, os passeios em parques públicos etc. e as culturais e estéticas com o cinema, o teatro, os museus, os shows musicais, os espetáculos de dança, os espetáculos esportivos etc.

O **sistema de produção do conhecimento** da modernidade afirma que o progresso científico e tecnológico ampliam o conforto e melhoram a vida de todas as pessoas, descobrindo novos medicamentos, novos tratamentos para doenças antes incuráveis, novos acessórios para o lar, novas fontes de produção de energia, novos meios de transporte, novos meios de comunicação, novas máquinas para o sistema produtivo etc.

O **sistema educacional da modernidade**, a escola moderna, afirma que visa formar cidadãos autônomos, críticos, participativos, flexíveis, preparados para o trabalho e para buscar informações novas diante de um mundo em constante mudanças.

Enfim, poderíamos citar as intenções declaradas de muitos outros sistemas da modernidade, tais como o sistema jurídico (compromissado com a justiça e pressupondo a autonomia da vontade na realização dos contratos), o sistema de segurança, o sistema de previdência, o sistema de saúde etc. Em comum, todos eles se assumem como mediações eficazes para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana em comunidade.

Porém, o que deu errado? Se estamos falando de um sistema de eticidade tão bem intencionado, por que há tantos casos no mundo inteiro de não cumprimento com as intenções declaradas? Essas provocações levaram diversos pensadores a investirem em trabalhos de compreensão e desvelamento dos processos “invisíveis” que ocorrem além das intenções declaradas. Esses pensadores apontaram que o sistema de eticidade vigente produz resultados desiguais diante de suas promessas. Ou melhor, consegue realizar suas promessas para uma quantidade ínfima de pessoas, excluindo a maioria absoluta da humanidade da possibilidade de usufruir das conquistas materiais, tecnológicas, científicas etc. Além disso, descobriram que o sistema de eticidade vigente não tem conserto: é intrinsecamente perverso. Os excluídos, os empobrecidos, os deprimidos, os dominados do sistema não são resultados de uma disfunção temporária, mas sim vítimas, ou seja, pessoas a quem o sistema de eticidade vigente nega a possibilidade de viver com dignidade.

Dessa forma, Dussel (2002) nos alerta para o fato de que os princípios ético-material, moral formal e de factibilidade ética não são suficientes para a realização concreta do desenvolvimento da vida humana. Tais princípios são já afirmados pelo sistema de eticidade vigente. Como vimos acima, esse sistema afirma o seu compromisso com a vida, com a participação dos sujeitos nos processos decisórios e afirma que as suas instituições são mediações eficazes para cumprir com as necessidades humanas.

Por isso Dussel propõe na segunda parte da **Ética da Libertação** princípios críticos, ou seja, princípios que nos obrigam a des-contruir criticamente as ações, normas, instituições, micro-estruturas e sistemas do sistema de eticidade vigente, como condição necessária para a libertação efetiva das vítimas. Daí a afirmação que ele faz diversas vezes na sua obra de que a consciência crítica promove uma inversão, já que ela descobre que todo o bem afirmado pelo sistema de eticidade vigente converte-se em mal diante das vítimas. Quando o sistema é considerado a partir de uma perspectiva exterior a ele mesmo, ou seja, quando ele não é fetichizado como único horizonte de sentido e de realidade possível, ele aparece com a sua face concreta: ele aparece como sistema dominador.

Incorporando a reflexão do que vimos no item 2.2 desse capítulo, Dussel faz a seguinte afirmação:

(...) A *razão ético crítica* é um momento mais desenvolvido da racionalidade humana que as já analisadas; subsume a razão material (porque a supõe afirmativamente para descobrir a dignidade do sujeito e a impossibilidade da reprodução da vida da vítima), a formal (porque também a supõe no advertir a exclusão da vítima da possibilidade de argumentar em sua própria defesa) e a de factibilidade (porque interpreta as mediações factíveis do sistema de eticidade vigente como “maquinações” não-eficazes para a vida, já que produzem em algum nível a morte das vítimas). (2002, p. 303).

A **racionalidade ético-crítica** vai partir de juízos descritivos diferentes daqueles que a razão prático-material, moral formal e de factibilidade ética partiam. Agora a **razão ético-crítica material** constata que: “o sistema de eticidade vigente não permite que os sujeitos humanos reproduzam e desenvolvam as suas vidas com dignidade”; a **razão crítico-discursiva** constata que: “o sistema de eticidade vigente não permite que todos participem simetricamente das discussões que visam validar acordos”; por fim, a **razão crítica de factibilidade ética** conclui que: “não é possível realizar o bem com as ações, normas, instituições, micro-estruturas e sistemas vigentes”.

A partir da razão ético-crítica, os sistemas da modernidade passam a ser considerados em uma perspectiva contrária àquela que está anunciada em seus discursos.

A des-construção crítica do **sistema econômico** capitalista faz com que ele seja compreendido agora como intrinsecamente produtor de pobreza, miséria, embrutecimento, fadiga e alienação.

O **sistema político**, articulado estreitamente ao sistema econômico, é compreendido agora como espaço representativo dos interesses particulares dos donos do capital. Os processos eleitorais passam a sensação ilusória de participação política do povo no poder, porém as decisões fundamentais que ocorrem entre uma eleição e outra dispensam a participação dos cidadãos. O gasto público é compreendido agora como escoamento de verba pública para enriquecer bolsos privados, por meio do pagamento de dívidas, por meio das transferências de recursos a prestadores de serviços etc. No final, a política não comporta aquilo que anuncia.

O **sistema moral** é compreendido agora como instrumento domesticador/repressor dos impulsos de criação, de prazer e de alteridade. É também compreendido como definidor de papéis sociais fixos para os diferentes sujeitos, com destaque aqui para o machismo que relega às mulheres um lugar de submissão frente aos homens.

O **sistema de comunicação** é compreendido agora como meio de produção de consciências dispostas a adotarem um modo de vida voltado para o consumismo, para a busca por riqueza, fama, poder. A comunicação jornalística agora é compreendida como propagadora de versões interessadas a respeito dos acontecimentos. A rigor não existe informação em defesa da sociedade. Os grupos de comunicação representam interesses concretos específicos, ainda que esses nem sempre sejam explicitamente assumidos, nem facilmente identificados.

A **produção de conhecimento científico** é compreendida agora como processo regido pela razão instrumental que tem no sistema vigente seu único parâmetro de ação. Os fins determinados pelo sistema são assumidos pela razão instrumental sem maiores considerações.

O **sistema de lazer** é compreendido agora como processo de homogeneização cultural, de padronização dos gostos, de manipulação das sensações, dos hábitos, dos propósitos na vida. Nos bastidores da produção do lazer há toda uma indústria ávida por lucros que oferece às massas uma cultura que, em última instância, legitima o sistema de eticidade vigente.

Por fim, o **sistema escolar** agora passa a ser compreendido como sistema repressor das individualidades e dos impulsos criadores, tornando-se assim sistema inculcador de valores que adaptam o sujeito às tarefas que ele vai ter que desempenhar no sistema de eticidade vigente, principalmente aquelas relacionadas à disciplina e à competitividade.

A liberdade anunciada torna-se repressão. A igualdade torna-se desigualdade. A fraternidade e cooperação tornam-se competição. O acesso à informação torna-se manipulação midiática. O progresso para todos torna-se controle racional da vida cotidiana da maioria. Enfim, o sistema bom torna-se mau.

A partir do olhar crítico, o sistema de eticidade vigente dá margem ao surgimento de uma gama imensa de vítimas. Os indígenas, os escravos, os trabalhadores rurais, os trabalhadores das fábricas, os trabalhadores domésticos, as mulheres, os homossexuais, os moradores de periferias, os afetados por enchentes, os sem hospitais, os sem universidade, os sem creche, os prisioneiros, os fora do padrão estético, os sem comida, os sem água, os sem teto, os sem terra... Para a perspectiva crítica, todos esses, e muitos outros segmentos sociais, estão submetidos a alguma forma de dominação ou de exclusão que testemunham a natureza perversa do sistema de eticidade vigente.

Em suma, o sistema de eticidade vigente aparece para a consciência ético-crítica como sistema produtor de violência sistemática sobre a vida humana e contra a sua possibilidade de desenvolvimento.

Para refletir sobre essa questão, resgato aqui duas citações (já trazidas na **Introdução** desse trabalho) que colocam o problema da violência de maneira mais abrangente do que o entendimento convencional.

A violência não pode ser reduzida ao plano físico, mas abarca o psíquico e moral. Talvez se possa afirmar que o que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos. É nesta perspectiva que queremos nos aproximar da trama que enreda o cotidiano escolar e a violência. (CANDAU, 2000, p. 141).

... Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência...

Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? (...)

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*. (FREIRE, 2005c, p. 47).

Articulando as perspectivas de Dussel (2002), de Candau (2000) e de Freire (2005c), compreendemos a violência em sentido bastante amplo, como sendo toda negação (por parte das normas, ações, micro-estruturas, instituições e sistemas de eticidade) dos princípios ético-material, moral formal e de factibilidade ética.

Se tais princípios comportam os direitos necessários para a reprodução e desenvolvimento da vida de cada sujeito de maneira digna, a violência sempre produz morte ou desumanização. Nessa perspectiva, a fome é violência, a falta de moradia é violência, a falta de escolas é violência, a falta de autonomia é violência, a impossibilidade de participar nas decisões políticas (seja em escala macro ou em escala micro) é violência.

Quando as vítimas se rebelam, se organizam e se levantam contra essa violência primeira e reivindicam o direito à dignidade, o sistema vigente recorre à força e responde com um segundo nível de violência que Dussel compreendeu da seguinte maneira:

Todo uso da força contra os novos direitos, que se vão manifestando histórico-progressivamente aos olhos das vítimas, agora já não será para eles “coação *legítima*” mas estritamente *violência*: uso da força contra o direito do outro, sem validade nem consistência objetiva... (2002, p. 547).

A violência do sistema de eticidade vigente recai sobre diferentes níveis da vida dos sujeitos.

Nega a vida no seu **nível material físico-biológico** quando impede que multidões de seres humanos possam realizar as suas necessidades físico-biológicas resultantes dos nossos instintos de auto-conservação, tais como a de comer, beber, abrigar-se, ter assistência médica, ter saneamento básico etc. É uma manifestação da violência no nível material.

Nega também a vida no seu **nível material de identidade individual criadora**, reprimindo nossos instintos de criação, quando submete os seres humanos a processos sistemáticos de alienação e repressão. É também uma manifestação da violência no nível material.

Nega a vida no seu **nível material de identidade cultural coletiva** quando difunde as manifestações da cultura estadunidense e europeia como sendo padrões a serem seguidos (sua religião, sua ciência, sua maneira de viver, de se vestir, de aproveitar o tempo livre etc.), tratando-se tudo aquilo que não tenha origem nessas matrizes como sendo exótico, atrasado, feio, inferior. É outra manifestação da violência no nível material.

Nega a vida no seu **nível material comunitário** quando nos induz a mergulharmos em uma competição incessante de todos contra todos, reprimindo a nossa pulsão de alteridade, fazendo-nos acreditar que o outro é uma ameaça. Para isso, a nossa sociedade não precisa dizer nada. Basta nos colocar em situações que nos levem a experimentar sistematicamente o outro como pessoa a ser superada. Essa também é uma manifestação da violência no nível material.

Nega a vida no **nível moral formal** quando nos exclui da possibilidade de participar das discussões e chegar a acordos a respeito daquilo que nos afeta.

Pretendo sustentar no item 2.5 desse capítulo que todas essas negações ocorrem dentro da escola por meio daquilo que estarei definindo no próximo item como **violência curricular**. Por isso, o trajeto realizado até aqui foi necessário na medida em que ele possibilitou construir categorias de análise a partir das quais pretendo refletir a respeito do currículo escolar hegemônico e, de modo mais específico, a respeito do currículo realizado na escola pública paulista.

2.4. Violência curricular: propondo um conceito

Com base em tudo o que foi dito até esse momento nesse capítulo, já é possível propor um conceito para o termo **violência curricular**.

Como vimos, a violência em Dussel consiste na negação dos princípios ético-material, moral-formal e de factibilidade ética. Ou seja, a violência é um fenômeno explícito ou sutil de negação da vida humana na sua possibilidade de reprodução e desenvolvimento. Ela pode ser perpetrada tanto pelas ações das pessoas individualmente como também por normas, instituições, micro-estruturas ou sistemas, sempre que esses “fatores” impeçam que a vida humana se realize com dignidade.

Vimos também que, na perspectiva freireana, o currículo é compreendido de maneira ampla. Ele se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas promovidas pela escola e em função dela por meio de documentos, de ações institucionalizadas ou não, normas de funcionamento, rotinas, formas de organizar a gestão do seu espaço, ações dos seus sujeitos etc.

Isto posto, pode-se dizer que *a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação*

praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade.

Trata-se de uma categoria crítica, na medida em que pretende compreender o modo pelo qual a realidade cotidiana da escola produz vítimas a partir de seu próprio funcionamento regular. Ou seja, como instituição moderna, a escola contemporânea carrega dentro de si uma lógica dominadora amparada por uma racionalidade instrumental que lhe dá sustentação.

Nesse sentido, o conceito de **violência curricular** busca sintetizar uma imensa gama de processos que ocorrem dentro e fora da escola da escola (porém em função dela), fazendo com que seus sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral) se tornem vítimas e algozes ao mesmo tempo.

No próximo item, pretendo indicar algumas maneiras pela qual a violência curricular se materializa no cotidiano das escolas, apontando algumas características que podem ser encontradas invariavelmente em grande parte dessas instituições.

2.5. O currículo hegemônico e a violência curricular

Se o currículo escolar abrange todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos desde o âmbito da política da educação até o âmbito da escola, precisamos assumir o compromisso de ordenar de alguma forma essas experiências para fins de análise, sob o risco de não conseguirmos identificar algumas das formas pelas quais o currículo se manifesta no cotidiano escolar.

Grande parte das escolas possui algumas características que lhes dão uma certa identidade curricular mais ou menos homogênea. Estas características acabam determinando as condutas e as crenças dos sujeitos dentro do espaço escolar, bem como as expectativas desses mesmos sujeitos e de grande parte da sociedade a respeito do funcionamento desse lugar. Entender quais são essas características, suas articulações e sua lógica interna permite-nos acessar a estrutura subjacente de grande parte das nossas instituições educacionais oficiais.

Existe um certo consenso na sociedade em que vivemos a respeito desse núcleo mais ou menos permanente de características. Esse consenso veio se produzindo e se

difundiu historicamente com tanta força que, para a maioria das pessoas, quando falamos em escola, o que lhes vêm à mente é um lugar que deve funcionar de maneira x. Se não funcionar dessa forma, as pessoas não pensam duas vezes para afirmar: “essa escola é muito fraca”, “acho que assim os alunos não vão aprender nada”, “se não tiver nota ninguém estuda”, “escola boa é aquela em que os alunos têm bastante matéria no caderno” etc.

Para analisarmos o modelo curricular subjacente de uma escola, não podemos nos apegar apenas às características físicas da instituição, tampouco às práticas dos professores na sala de aula. Além disso, precisamos nos concentrar nos principais pilares de sustentação que comandam todo o cotidiano pedagógico da escola. Ou seja, não basta olharmos para elementos pontuais, tais como paredes das salas, tipo de sinal, uso ou não do uniforme, trato dos alunos com direção e coordenação etc. (ainda que eles sejam elementos importantes e potencialmente reveladores de concepções de mundo, de sociedade e de escola).

Os pilares de sustentação são aquilo que chamo de estrutura de funcionamento da escola. Ao meu ver, é essa estrutura que vem condicionando as ações dos sujeitos (alunos, professores, coordenação, direção, funcionários, pais etc.) e que nos permite dizer qual a concepção curricular seguida por ela.

Sustento que essa estrutura (com seus respectivos pilares de sustentação) define o modelo curricular hegemônico. Ele é hegemônico, pois está profundamente arraigado na cultura e na concepção de escola da sociedade em que vivemos. Esse modelo de escola realiza violência curricular a partir de seu funcionamento regular. No entanto, ele é tão presente no nosso imaginário, que não conseguimos vê-lo enquanto violência, mas sim como o funcionamento natural da instituição. É diante dessa hegemonia que se confronta o currículo crítico-libertador. Ele não é uma perspectiva que se apresenta fora de um determinado contexto. Pelo contrário, ele se coloca como alternativa curricular contra-hegemônica, buscando oferecer instrumentos teórico-práticos para nutrir a resistência e fundamentar projetos de superação da violência curricular.

Com base em diversas leituras, reflexões, sistematizações e práticas que pude realizar nos últimos tempos (principalmente após o meu ingresso no **Programa de Educação: Currículo** da PUC – SP), com destaque para as leituras de Freitas (2003) e de Rigal (2000), que enumeram alguns elementos estruturantes do currículo escolar, destaco oito pilares fundamentais que definem o currículo escolar hegemônico:

1º. Conteúdos distantes da realidade, dos anseios e das demandas dos educandos: Isso significa que o critério utilizado para a seleção dos conteúdos na maioria das escolas, bem como de sua sequência, baseia-se em tópicos prescritos por materiais didáticos elaborados por alguém que pretende atender a uma demanda externa à escola e aos estudantes. No caso, pode ser uma demanda do mercado do vestibular/ ENEM, dos governantes que almejam resultados eleitorais ou outra demanda.

2º. Ordenação do conhecimento escolar numa perspectiva disciplinar: A tradicional divisão por disciplinas produz o fenômeno da fragmentação e compartimentalização do saber. Quando as disciplinas não dialogam entre si, o conhecimento tende a se tornar um amontoado de informações que não se conectam e que aparentemente estão falando de assuntos completamente distintos uns dos outros, como se entre eles não houvesse qualquer convergência possível. Perdem-se assim as noções de complementaridade, perspectiva e de estabelecimento de conexões entre problemas e fenômenos.

3º. Métodos passivos: Como decorrência dos conteúdos distantes da realidade e da fragmentação do conhecimento, o currículo hegemônico trabalha com métodos passivos, já que os estudantes não conseguem interagir de maneira espontânea com conhecimentos que não têm conexão com o seu mundo imediato. Os métodos passivos podem ser claramente percebidos pela cena constante em que vemos os estudantes na situação de meros receptores indiferentes de informações transmitidas pelos professores. Na hora em que fazem exercícios, raramente há uma produção criadora. Geralmente há reprodução de conteúdos dados pelo professor. Os métodos passivos são também conseqüências das programações rígidas de conteúdos, já que na passividade não existe perda de tempo com formas diferenciadas do educando ver o mesmo conteúdo por diversos pontos de vista. Não dá tempo de deixá-los construir conhecimento, já que isso atrasa o cumprimento do programa. Portanto, o professor com conteúdos rígidos e fragmentados é induzido a utilizar métodos apassivadores.

4º. Tempo homogêneo e homogeneizador: No modelo curricular hegemônico, os tempos individuais e os tempos de aprendizagem não são considerados, já que todos os estudantes de uma mesma sala precisam estar no mesmo lugar, na mesma hora, fazendo as mesmas coisas. Todos fazem a mesma prova no mesmo dia. Todos precisam seguir uma mesma rotina escolar. Nessa perspectiva, existe todo um esforço que o currículo faz de homogeneizar os sujeitos de tal modo que eles não possam desenvolver o conhecimento de si e de seus ritmos. Para mostrar resultado dentro do tempo

homogêneo pré-estabelecido, os alunos recorrem a cópias de lições de outros colegas, à leitura de resumos de livros, ao cumprimento de tarefas de maneira mecânica.

5º. Espaço restrito de atuação: No modelo hegemônico, o papel do aluno é ficar sentado numa carteira escolar por horas seguidas, sendo submetido aos comandos do professor e das rotinas escolares. Levantar-se, só com autorização, ir ao banheiro idem, ficar se mexendo atrapalha etc. Os corpos dos estudantes são sistematicamente controlados e vigiados de tal modo que não podem transitar de forma mais livre e autêntica.

6º. Agrupamento exclusivo por idade: No modelo hegemônico, o aluno fica a maior parte do tempo num único espaço físico (sua sala de aula) com uma turma com a qual está tendo que conviver junto simplesmente porque possui a mesma idade. Portanto, os alunos são agrupados por um critério único e que não passa pelas suas escolhas e interesses. Supostamente, ele só pode aprender junto com os colegas da mesma série.

7º. Avaliação como instrumento de controle e classificação: No currículo hegemônico só existe uma forma de obrigar os estudantes a apresentarem os resultados desejados: com as provas, as lições, as notas, as recuperações e as reprovações. Ou seja, ninguém se submeteria voluntariamente a isso tudo caso não houvesse um mecanismo poderoso de ameaça. Quando o professor pede algo que não vale nota, os educandos normalmente não fazem o que foi solicitado. Só fazem o que traz algum rendimento.

8º. Gestão centralizadora e vertical: É fundamental para esse modelo não dar voz aos sujeitos. Assembleias e Conselhos de Escola são muito perigosos, pois neles é possível que alguém fale algo indesejado e proponha ideias que o modelo não conseguiria comportar. Nesses órgãos, estaríamos dando espaço para críticas. Alunos, professores, funcionários, direção, pais, coordenação etc. teriam o mesmo poder e o mesmo direito à voz. As hierarquias seriam subvertidas. A assembleia daria a palavra final.

A materialização concreta dos pilares fundamentais do modelo curricular hegemônico descrito acima resulta em práticas cotidianas que negam a possibilidade de desenvolvimento da vida humana em diversos aspectos.

No entanto, o sistema escolar anuncia intenções que efetivamente se comprometem com a reprodução e desenvolvimento digno da vida humana em comunidade. Não existe escola que não declare, pelo menos, alguns dos seguintes objetivos educacionais: formar cidadãos livres e participativos; respeitar as diversidades

culturais; formar seres solidários, fortalecendo o respeito mútuo e a convivência pacífica; formar seres autônomos, respeitando seus ritmos e diferenças individuais; formar seres críticos e transformadores da realidade social injusta.

Ou seja, assim como o projeto da modernidade entra em contradição com os resultados produzidos pela sua implementação, o projeto da escola moderna entra em contradição com as práticas instituídas por meio do currículo dessa escola.

Vejamos como isso ocorre, tomando por parâmetro os pilares do currículo hegemônico descritos acima.

Os conteúdos distantes da realidade dos estudantes promovem uma verdadeira **violência contra a identidade cultural dos educandos**. Eles costumam não manter uma conexão com o universo existencial dos estudantes. Dessa forma, a escola acaba se afastando da vida presente dos alunos, de seus problemas vividos no momento, de suas necessidades atuais. Isso faz com que os estudantes não tenham motivação para estudar os conteúdos propostos pela escola. A tal ponto que, para motivá-los, muitos professores são obrigados a recorrer a aulas-shows, a táticas motivacionais e à pedagogia carismática. Quando essas estratégias dão certo, confundimos os fatos: achamos que eles se envolveram com os conteúdos, porém o que aconteceu é que eles se envolveram com os acessórios utilizados para conseguir sua atenção. Assim, a escola promove uma invasão cultural na medida em que não estabelece o diálogo intercultural. Nesse sentido, o discurso de respeitar a as diversidades culturais não passa de uma intenção abstrata que não é levada realmente a sério pelo currículo hegemônico.

Os métodos, o tempo homogeneizador e o processo de avaliação promovem uma verdadeira **violência contra a identidade individual e a pulsão criadora dos estudantes**. Os métodos induzem os estudantes a uma atitude passiva, domesticada, conformada, imobilizada. Os sujeitos perdem a espontaneidade, a autonomia e não potencializam a sua capacidade de atribuir sentido ao mundo. Cumprem com as prescrições e criam uma representação de que estudar é um ato de repetir a lição passada pelo professor. Não desenvolvem uma cultura de protagonismo e de autonomia diante do conhecimento. O tempo homogêneo e homogeneizador treina os indivíduos a adotarem um ritmo socialmente imposto principalmente pelo sistema produtivo. Adota-se um ritmo ideal como sendo padrão a ser seguido por todos. Daí entra a avaliação. Por meio dela ensina-se, via currículo oculto, que o único valor existente na sociedade é o ganho de prêmios. Não fazemos o certo por amizade, solidariedade, por importância social, por compromisso com o outro etc. Só faço porque isso vai me dar nota, renda,

dinheiro, poder, prestígio etc. Com essa prática as escolas ensinam a perversa lição do individualismo exacerbado e da barganha pela ameaça. Contra isso, não adianta dizer que a nota não tem importância. Ela, no currículo hegemônico, é o único instrumento que os professores dispõem para controlar alunos e obrigá-los a estudar. É inevitável que as notas se tornem rótulos, na medida em que elas possibilitam reduzir todas as identidades individuais a uma única escala. Obviamente, não se trata aqui de negar a avaliação em si, mas sim de compreender criticamente a avaliação praticada pelo currículo hegemônico. O discurso de formação para a autonomia e o do respeito pelas diversidades e ritmos individuais diante dessas práticas torna-se apenas conversa politicamente correta para soar bem aos ouvidos de quem está de fora do processo.

A gestão centralizadora e vertical implica em uma **violência contra o princípio moral formal** tal como já pudemos analisar a partir de Dussel (2002). As escolas em geral (públicas ou particulares) não colocam em pauta os seus problemas para que eles sejam discutidos coletivamente. Não é raro vermos e ouvirmos os sujeitos nos corredores criticando uns aos outros, porém, não aprendemos a ser cidadãos críticos e participativos, já que o espaço apropriado do exercício da cidadania não existe. A prática hegemônica não comporta a possibilidade de dividir o poder e de deslocá-lo para além de poucos indivíduos que acabam “dando as cartas”. Ensina-se aos alunos a não resolverem as suas diferenças por meio do debate, do diálogo, do voto. Pelo contrário, o currículo ensina a resolverem os problemas pela força, pelo arbítrio, pelo grito, pela tirania. Por mais doce e suave que a autoridade seja, nada substitui a democracia. A intenção declarada de formar cidadãos participativos não passa de um ideal para um futuro que nunca chega. O discurso é de que os alunos ainda não estão preparados para a participação.

Os agrupamentos exclusivos por idade e o discurso e práticas sistemáticas da competição promovem uma verdadeira **violência contra a vida em comunidade e a pulsão de alteridade**. Recorrendo a Marx, Dussel (2002) lembra que a vida em comunidade é condição de existência de cada indivíduo. Antes da lei social da competição, a nossa vida depende da nossa condição antropológica comunitária. A escola nega sistematicamente essa condição *a priori* da vida quando reforça o sentido competitivo da existência. À provocação tão frequente que muitos alunos fazem sobre para que serve a escola, ouvimos como resposta mais comum a seguinte: “Para conseguir um emprego”; “Para entrar na faculdade”. Ou seja, a razão da presença do estudante na escola é a competição. Daí os rankings e as notas como mecanismos que

produzem a consciência competidora. Recorrendo a Lévinas, Dussel (2002) nos lembra que ser humano é, antes de qualquer coisa, estar aberto “gratuitamente” à experiência do outro. Essa pulsão de alteridade é negada ou reprimida na medida em que são poucas as experiências intencionais de agrupamentos diversificados. Tudo isso depõe contra o discurso da formação de seres solidários para uma cultura de harmonia e paz entre os diferentes.

Por fim, e por incrível que pareça, podemos constatar também dentro da escola uma **violência contra as necessidades físico-biológicas e os instintos de auto-conservação**. As cargas horárias, o esgotamento físico e mental, as regras de uso dos espaços (inclusive do banheiro), os corpos enfileirados em carteiras inadequadas etc. Tudo isso produz um desconforto significativo nos sujeitos. Quando essa situação se perpetua, forma-se toda uma geração que aprende que não merece ser tratada com o que de melhor a humanidade já produziu. Nega-se a possibilidade dos indivíduos realizarem algumas de suas necessidades mais primordiais.

Diante disso, o currículo hegemônico passa a ser compreendido como instrumento propagador de diversas formas de violência que também estão presentes nos outros subsistemas do sistema de eticidade vigente. Com isso, não pretendo passar a ideia de que os estudantes estão isentos de responsabilidade por suas ações dentro das escolas. A própria vida social precisa de regulamentos que impeçam que um ou poucos indivíduos façam com que os seus desejos individuais se imponham enquanto dominação sobre todos os outros membros.

No entanto, não podemos ser ingênuos com relação aos objetivos reais do sistema de eticidade vigente bem como com relação aos da escola moderna enquanto uma das instituições que media a realização de tais objetivos.

Existe a necessidade de des-construirmos criticamente a lógica de funcionamento das instituições vigentes. Isso não é possível sem critérios prévios. A **Ética da Libertação** de Dussel nos ofereceu um conjunto poderoso de conteúdos a partir dos quais podemos lançar um olhar crítico sobre o sistema escolar.

O conceito de violência curricular busca desvelar e revelar o modo pelo qual o currículo escolar hegemônico se materializa, negando a dignidade dos sujeitos humanos no cotidiano das escolas. Contra ele, será proposto (no capítulo 5) o **currículo crítico-libertador** enquanto teoria e prática contra-hegemônicas no campo da educação escolar, como caminho possível e necessário para resistir e superar a **violência curricular**.

Nos próximos capítulos proponho uma leitura crítica do sistema escolar vigente no Estado de São Paulo (capítulos 3 e 4) e busco vislumbrar alternativas que superem as violências tão presentes no cotidiano das escolas (capítulo 5). É isto que o leitor pode esperar das próximas páginas que se seguem.

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL VIGENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar.

(Paulo Freire, **Professora sim, tia não**)

1. O projeto de sociedade neoliberal e as reformas educacionais correspondentes

Ao analisar as reformas implementadas na educação pública do Estado de São Paulo no decorrer da década de 90, Nunes (2005) enumera diversas iniciativas que foram tomadas pelo governo do Estado de São Paulo em um curto período de tempo a partir de 1995, ano em que Mário Covas (do PSDB) se elegeu governador do Estado e nomeou Rose Neubauer para o cargo de Secretária da Educação.

Enquanto as mudanças de gestão e descentralização da máquina estatal se configuravam, as medidas entendidas como pedagógicas entravam em funcionamento para sustentar o caráter “democrático” da reforma. Entre elas, podemos citar: a) o estabelecimento da Progressão Continuada no Ensino Fundamental, sem que houvesse qualquer preparação dos professores para uma organização curricular deste tipo; b) a divisão das escolas em dois ciclos: as escolas de 1º ciclo do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª séries e as escolas do 2º ciclo do EF, de 5ª a 8ª séries; (...) d) A demissão de cerca de 50 mil professores ao longo dos quatro primeiros anos de governo; e) Uma nova atribuição de carga horária de trabalho, estabelecendo as aulas de 50 minutos, tornando a atividade do professor praticamente exclusiva em sala de aula; f) O estabelecimento do número de alunos por salas de aula, fixando em 35 alunos para as salas de 1ª a 4ª séries, de 40 alunos para as salas de 5ª a 8ª séries e de 45 alunos para as séries do Ensino Médio; (...) i) A municipalização do Ensino Fundamental do primeiro Ciclo (hoje, pelos dados da Secretaria da Educação, em torno de 70% das escolas de 1ª a 4ª séries estão sob a responsabilidade dos municípios); j) O estabelecimento da contratação de funcionários via APM, onde cada escola trabalha individualmente para conseguir dinheiro a fim de contratar funcionários através de cooperativas (funcionários sem carteira assinada, ou vínculo com

o estado, sem compromisso formal com a escola etc.); k) Não há um tempo destinado ao trabalho pedagógico na escola, nem mesmo para as discussões daquilo que está certo ou precisa ser corrigido. Nas escolas estaduais nos dias de hoje, os professores praticamente não se conhecem, não discutem o trabalho coletivamente e não dispõem de tempo para uma análise do trabalho desenvolvido na escola; l) A defesa dos documentos oficiais de que seria necessária a valorização dos professores, capacitação, pagamento de bons salários, formação etc, mais uma vez ficou no papel, pois os salários permanecem praticamente os mesmos após 10 anos de implementação das reformas... (2005, p. 127-129).

Somadas a todas essas iniciativas, podemos enumerar outras que foram implementadas mais recentemente (a partir da gestão Maria Helena Castro sob o governo José Serra entre 2008 e 2010) na rede pública paulista, tais como a reforma de unificação curricular **São Paulo Faz Escola** e a promoção por mérito individual.

O que dá um caráter unitário a todas essas iniciativas é o fato de que, no caso do Estado de São Paulo, elas partem de governos pertencentes a um mesmo partido político (o PSDB), portanto, compromissados em linhas gerais com um mesmo projeto de sociedade. Além disso, todas elas se articulam mais amplamente a um movimento de mudanças que vêm acontecendo na área da educação em nível mundial. Por fim, vale ressaltar que esse movimento em escala mundial está intimamente relacionado com um movimento mais amplo ainda de re-ordenação da política econômica capitalista também em escala planetária. Denomino esse movimento como **globalização neoliberal**.

Ao qualificar o termo globalização com o adjetivo neoliberal, pretendo ligar-me a uma visão que entende o fenômeno da globalização como um conjunto de processos pelos quais determinados ritmos, capitais, lógicas de pensamento, mercadorias, empresas, informações, tecnologias, culturas, medicamentos, pessoas etc. passam a se difundir pelas diferentes partes do planeta em escala mundial. Ou seja, apesar do termo globalização ter começado a ser utilizado de maneira mais intensa a partir do final dos anos 80, concebo esse acontecimento como um movimento que possui, mais ou menos, quinhentos e vinte anos e que, portanto, teve seu primeiro grande impacto no momento em que se iniciava o processo de dominação colonial por parte de nações europeias sobre diferentes localidades do mundo.

Nesse processo, vários impulsos globalizadores se sucederam: a globalização colonialista, a globalização de valores do pensamento moderno, a globalização imperialista, a globalização das ideias socialistas, a globalização da cultura ocidental etc. Nesse sentido, ao meu ver, globalizar significa dar um caráter mundial a algo que se origina e se desenvolve a partir de uma localidade, sendo que, como vimos em Dussel

(1993, 2002), tanto as grandes obras humanas quanto as mais perversas lógicas podem ser difundidas por esse processo. Portanto, em consonância com a tese central de Santos (2004) na sua obra **Por uma outra globalização**, a atual globalização, da qual falamos a partir dos anos 80, é uma globalização específica e não a única forma/ conteúdo que esse fenômeno pode assumir. Nesse sentido, outras globalizações são possíveis além desta que aí está.

Feito esse esclarecimento, cabe agora analisar algumas características do atual processo de globalização, que estou denominando aqui de **globalização neoliberal**.

Anderson (2003) faz uma síntese muito clara do que é o neoliberalismo e de como ele se desenvolveu em diversos países e regiões desde a primeira experiência sistemática de implantação desse modelo no Chile de Pinochet. Ele nos mostra que esse ideário originou-se “logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo” (p. 9). Seus idealizadores partem do princípio de que qualquer intervenção do Estado nos mecanismos de mercado “é uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (p. 9).

Seu projeto político encontrou terreno propício para se proliferar no momento em que o capitalismo passou por uma forte crise do petróleo no início dos anos 70. Essa crise teve como consequências imediatas um aumento considerável da inflação (já que, mudanças abruptas no preço petróleo, que é uma matéria-prima essencial para a produção de energia, provoca uma reação em cadeia em praticamente todos os setores da economia) nos diferentes Estados Nacionais, bem como um aumento dos juros cobrados nos empréstimos, o que provocou um repentino crescimento do endividamento do setor público dos diferentes países (caracterizando uma crise fiscal), diminuição da capacidade de investimento das empresas e, conseqüentemente, uma considerável redução das taxas de lucro.

Observando todo esse cenário, os neoliberais alegavam ter a receita certa para livrar o capitalismo do risco de estagnação. Coerentes com seus pressupostos, elegeram o Estado de Bem-Estar Social ou Estado Intervencionista, bem como “o poder excessivo e nefasto dos sindicatos” (p.10), como os principais culpados pela situação.

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes

econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos. (ANDERSON, 2003, p. 11).

O que é mais impressionante na proposta neoliberal é a tranquilidade com que seus defensores condenam milhões de seres humanos à pobreza (quando afirmam que a saudável desigualdade social dinamizará a economia) e à miséria (quando defendem uma taxa “natural” de desemprego). Conformados e, mais do que isso, incentivadores dessas duas condições que sempre deixam os capitalistas mais fervorosos em situação de constrangimento, os pensadores neoliberais não têm qualquer “crise de consciência” ou pudor em afirmar que nem todos os seres humanos merecem viver ou viver com dignidade. Trata-se de um neo-darwinismo social que, ao invés de utilizar o critério de raça como elemento discriminador, naturaliza a existência das classes sociais, atribuindo o sucesso individual à competência empreendedora e ao esforço pessoal, assumindo explicitamente que os mais fracos devem realmente sucumbir e desaparecer.

Nos diversos países em que o neoliberalismo foi efetivado como política econômica (ainda que nem todos os governos que o implantaram o assumissem como proposta declarada em suas campanhas), há quatro processos concomitantes que podem ser observados, ainda que tenham sido adotados em diferentes níveis de país para país, como mecanismos utilizados para enxugar o Estado e enfrentar suas crises fiscais, garantido-se, assim, que os credores não sofreriam calotes:

1. Cortes de gastos em políticas de seguridade social e nas áreas sociais: invariavelmente países que seguiram a cartilha neoliberal aprovaram cortes de direitos trabalhistas e congelamento e/ ou cortes de gastos com saúde, educação, transporte, moradia, assistência social etc.
2. Privatização de serviços públicos: como forma de reduzir o papel do Estado na economia, bem como de transferir para a iniciativa privada o direito de explorar economicamente serviços como saúde, educação, transportes etc. e também a produção de setores estratégicos como extração de recursos naturais, energia, telefonia, estradas etc., abrindo-se assim novos campos para que os capitalistas pudessem investir o seu capital acumulado.

3. Abertura de mercados: como forma de, derrubando barreiras protecionistas, criar ambiente propício para que a competitividade pudesse ser o principal motor indutor do crescimento e da inovação tecnológica; também como forma de liberar o capital para buscar lucros muito além de suas fronteiras nacionais, com novos lugares para instalar as suas indústrias, novos consumidores para comprarem seus produtos, maior proximidade das matérias-primas a serem utilizadas no processo produtivo, mão-de-obra mais barata etc.
4. Derrubada de barreiras para a livre circulação do capital especulativo: como os Estados passavam por crises fiscais muito intensas, a área financeira (com a venda de títulos de dívidas públicas) mostrou-se muito atrativa para investidores cobrarem juros altos. Com isso, os governos aumentaram consideravelmente a dependência de seus países com relação aos agentes econômicos do mercado financeiro e passaram a estar muito mais sujeitos a ataques especulativos.

É importante perceber como esses quatro processos defendidos pelos neoliberais possuem um forte caráter globalizador. Nesse sentido, pode-se afirmar que o neoliberalismo, ao defender a retirada do Estado da economia, impulsiona a globalização para um novo patamar, já que os capitais já não possuem mais limites territoriais para buscarem se reproduzir. Capitais globalizados levam consigo informação, publicidade, mercadorias, competitividade, tecnologias, ritmos mais velozes etc.

Com a globalização neoliberal, a produtividade, a eficiência e os investimentos em tecnologias passam a ser palavras de ordem e condições de sobrevivência para o empresariado. Mais do que isso, Santos identifica aí um processo ainda mais perverso:

Nos últimos cinco séculos de desenvolvimento e expansão geográfica do capitalismo, a concorrência se estabelece como regra. Agora, a competitividade toma o lugar da competição. A concorrência atual não é mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda forma de compaixão. A competitividade tem a guerra como norma. Há, a todo custo, que vencer o outro, esmagando-o, para tomar seu lugar. (2004, p. 46).

Com a globalização neoliberal, o outro a ser esmagado pode estar em qualquer parte do mundo. O competidor não mantém com ele mais nenhuma relação, nenhum contato.

Até agora, destaquei as consequências sócio-econômicas mais marcantes do processo de globalização neoliberal. Como será mostrado mais a frente, esse processo teve implicações nas políticas educacionais no Brasil.

Porém, há uma outra dimensão do processo de globalização neoliberal que provocou impactos tão grandes na educação quanto a dimensão econômica. Trata-se da re-estruturação produtiva que ocorreu devido à incorporação das tecnologias da informação nos diferentes setores da produção econômica (agrícola, industrial, comércio, serviços etc.).

Frigotto (2003) explica que o modelo do Estado do Bem-Estar Social se caracterizou por um pacto entre o capital privado e o Estado na medida em que o segundo financiou o primeiro, por meio do fundo público e, ao mesmo tempo, realizou políticas sociais e de assistência para reproduzir a força de trabalho. Tais políticas ampliaram

uma gama de valores, de riqueza social que não se constituem em capital, mas que além de subsidiar diretamente o capital privado, favorece-o indiretamente assumindo grande parte dos custos de reprodução da força de trabalho, liberando-o para investir no desenvolvimento tecnológico... (FRIGOTTO, 2003, p. 73).

Dessa forma, enquanto o Estado sustentava políticas de proteção social, o capital privado investia grandes montantes em pesquisa científica e tecnológica. Desses investimentos resultaram inovações técnicas que alteraram substancialmente a natureza do processo produtivo.

... A microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e a engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e novas fontes de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível.

Esta mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo, que a literatura qualifica como sendo uma nova Revolução Industrial permite, de forma sem precedentes, acelerar a incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo. Vale registrar que a mudança para uma base técnica de tecnologia flexível, informatizada, embora se dê em grau e velocidade diferenciados, é uma tendência do sistema. (FRIGOTTO, 2003, p. 77).

Ao contrário do modelo fordista de produção, consolidou-se um modelo baseado na robótica e na informática, que se caracteriza por uma grande flexibilidade das máquinas e do processo produtivo como um todo. Uma maior flexibilidade dos instrumentos de produção demanda uma maior flexibilidade para aqueles que serão os operadores desses instrumentos. Nesse sentido, os novos operários precisam ter uma qualificação que os habilite a fazer escolhas, tomar decisões, conhecer mais de um idioma, trabalhar em equipe etc.

Não podemos esquecer que todo esse processo não se realizou sem provocar prejuízos muito sérios aos trabalhadores em geral. Primeiramente porque agora a quantidade de trabalhadores necessários para produzir as mercadorias é muito menor, já

que os computadores e os robôs ocupam as vagas que antes eram ocupadas por milhões de seres humanos. Segundo porque um só trabalhador no modelo pós-fordista passa a produzir muito mais do que um trabalhador do modelo anterior, sendo que o salário pago ao primeiro, ainda que seja maior do que o que era pago para um operário das linhas de montagem, nunca chega perto da soma total dos salários que eram pagos aos vários e vários que foram demitidos. Terceiro, e isso é o mais preocupante, os capitalistas não precisam mais de uma grande população trabalhadora para aumentar seu capital. O trabalhador, mais do que nunca, tornou-se uma peça totalmente descartável para o sistema capitalista como um todo. Se antes o exército de reserva servia como garantia de reposição de força de trabalho e havia a perspectiva de re-colocação profissional mais ou menos imediata, com o desemprego estrutural existe um resíduo de milhões de trabalhadores que não se inserem no mercado de trabalho pelo simples motivo de que o capitalismo não precisa mais dessas pessoas para manter-se, para reproduzir-se, para gerar riquezas e lucros.

A essa altura, já podemos perceber a convergência desse fato com o ideário neoliberal que afirmava a importância do desemprego como forma de combater o poder dos sindicatos, bem como de enfrentar o aumento da inflação.

Para finalizar essa passagem bem panorâmica sobre o processo de globalização neoliberal, é importante que analisemos a ideologia que ele carrega para induzir comportamentos e adquirir um certo grau de aceitação.

Não podemos esquecer que o projeto neoliberal se apresenta como um ideário que pretende proteger a liberdade dos agentes econômicos contra a intromissão do poder público numa área que supostamente não lhe compete. Nesse sentido, o valor liberdade do neoliberalismo tem uma conotação essencialmente econômica, sendo que esta é exercida na escolha que cada agente econômico faz com o capital de que dispõe, na escolha que cada indivíduo faz quanto ao que quer comprar e na escolha quanto ao serviço que quer consumir. Cidadão para o neoliberalismo é sinônimo de consumidor. Cidadania é o acesso aos bens de consumo e a serviços ofertados pela iniciativa privada.

Numa reflexão bastante crítica sobre o neoliberalismo, Frei Betto (2006) desvela algumas distorções valorativas trazidas pela hegemonia neoliberal:

O neoliberalismo não propõe a inclusão de todos no mercado, e sim a reciclagem e a diversificação da produção para provocar o aumento de consumo dos que já estão no mercado – os que trazem em mãos a renda concentrada. Quem está fora deve ser mantido à distância, controlado, eventualmente assistido por medidas em políticas compensatórias, como

propõe o Banco Mundial. É o modelo *shopping-center* de sociedade: ilhas de opulência e consumo protegidas por rigoroso sistema de segurança para evitar que a turba desprovida de renda quebre o encanto dos que pensam os direitos sociais para si e não para todos. (p. 135).

Se o capitalismo transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, incluindo a força de trabalho, o neoliberalismo o reforça, mercantilizando serviços essenciais, como os sistemas de saúde e educação, fornecimento de água e energia, sem poupar os bens simbólicos – a cultura é reduzida a mero entretenimento; a arte passa a valer, não pelo valor estético da obra, mas pela fama do artista; a religião é pulverizada em modismos e atrelada à prosperidade individual; as singularidades étnicas encaradas como folclore; a dieta alimentar é tiranicamente controlada pelas promessas de esbeltez; os desejos inconfessáveis são manipulados... (p. 138).

O conjunto de mudanças que o processo de globalização neoliberal vem provocando nas mentalidades, leva os indivíduos a aderirem de modo inconsciente a valores e lógicas que passam a nos pertencer sem pedir licença. Dessa forma, com a brutal competitividade, vemo-nos correndo da hora que acordamos até a hora que dormimos; com a publicidade, obrigamo-nos a adquirir produtos para sermos felizes; com os ritmos alucinantes, passamos a ter dificuldade de esperar; com a cultura das imagens, temos dificuldade de nos concentrar no que não utiliza a linguagem visual etc. Ou seja, vivenciamos um conjunto de mudanças, que são chamadas de modernização, sobre as quais temos muito poucas possibilidades de intervenção, levando-nos a acreditar que estamos lidando com um processo inexorável, cabendo ajustarmo-nos e, no máximo, afirmarmos as nossas idiossincrasias e/ou particularidades, porém sem ousarmos questionar o terreno limitado e restrito sobre o qual podemos escolher e agir.

Mas, afinal, como todos esses processos muito gerais, esses movimentos tão amplos, que aconteceram e que ainda acontecem em escala mundial, implicaram em reformas educacionais no Brasil? De que forma a educação brasileira foi atingida pela lógica da globalização neoliberal?

Antes de qualquer consideração é importante que não vejamos esse processo como um sistema linear no qual mudanças em escala mundial estariam provocando alterações imediatas e homogêneas em toda a realidade educacional do nosso país. Ainda que o projeto neoliberal traga consigo propostas para as políticas educacionais, não podemos esquecer que existem muitas outras propostas e tempos históricos que coexistem numa mesma época dentro de um mesmo país, principalmente quando estamos falando de um país do tamanho do Brasil, no qual União, Estados e Municípios possuem relativa autonomia entre si.

No entanto, podemos constatar algumas tendências dentro do Brasil que nos dão pistas do nível de influência que o projeto de globalização neoliberal exerce sobre as políticas educacionais do nosso país.

A educação é um campo de atividade humana que difunde valores, modos de ver o mundo, formas de comportamento, conceitos sobre a realidade e seus processos etc. Numa perspectiva puramente neoliberal, o principal papel da educação escolar é formar indivíduos que possam atender às necessidades do mercado competitivo global, já que justamente a inserção competitiva nesse mercado é vista como fator que leva um país ao desenvolvimento econômico. Dessa forma, a educação tanto mais estará a serviço dessa demanda quanto mais puder ser organizada a partir da lógica que rege o mundo empresarial. Portanto, da educação precisa-se exigir custo baixo, gestão eficiente, produtividade, resultados precisos e controle de qualidade. Em outras palavras, era preciso que fossem introduzidas na organização financeira, administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino (inclusive os públicos) não só a linguagem do mundo empresarial, como também suas práticas e lógicas organizativas.

Estarei aqui analisando algumas mudanças que pudemos perceber na educação brasileira a partir dos anos 90 (justamente o período em que o Brasil aderiu à globalização neoliberal de maneira efetiva) e que, ao meu ver, indicam o quanto a vida de quem atua na educação foi e está sendo afetada por processos aparentemente tão vagos e distantes de nós.

Quanto aos gastos com educação, existe por parte dos ideólogos do neoliberalismo uma forte crença de que o problema da educação não é falta de dinheiro para o setor e sim gastos mal feitos. Esse discurso tem relação direta com o princípio neoliberal de que os governos devem se preocupar antes de qualquer coisa com a responsabilidade fiscal. O corte e o congelamento de gastos no setor público vem sendo uma das bandeiras mais hasteadas por aqueles que acham que o Estado brasileiro é muito grande no sentido de gastar demais.

Como exemplos dessa política, há algumas iniciativas enumeradas por Nunes (2005), que citei no início desse item, que refletem o quanto o Estado de São Paulo pretendeu promover mudanças na educação sem investir pesadamente no setor.

Dentre essas medidas de enxugamento da máquina pública, vale a pena destacar a municipalização e a descentralização. Aparentemente, ambas são medidas que servem aos interesses progressistas de aumento e garantia da autonomia das escolas e de seus agentes. No entanto, o que se viu foi um processo no qual o Estado abriu mão da

responsabilidade de investir nas escolas, atribuindo-lhes a responsabilidade por fazer parcerias que se revertam em recursos para elas, bem como de arrecadar mais verba por meio das APMs. Ou seja, a descentralização, ao invés de ter sido entendida como uma política de incentivo para que as escolas desenvolvam seus projetos pedagógicos com maior autonomia, foi uma maneira pela qual o governo do Estado de São Paulo pôde realizar mudanças na gestão sem precisar ampliar investimentos diretos nas escolas.

Outra marca fundamental da presença das políticas neoliberais na educação brasileira pode ser percebida na expansão do setor privado. No caso do Ensino Superior, com a proliferação indiscriminada de universidades particulares a partir dos anos 90.

As políticas governamentais sob o governo FHC (1994-2002), por exemplo, não priorizaram a criação de novas universidades públicas, tampouco o aumento de vagas nas universidades já existentes. Pelo contrário, incentivaram o investimento privado massivo no setor, até porque, aos olhos do capital privado, esse mercado se mostrava muito promissor e lucrativo.

Na educação básica, é importante destacar a transferência que tem sido realizada de recursos públicos para entidades do 3º setor que desenvolvem projetos educacionais, principalmente nas modalidades de educação infantil e de Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, o poder público se desobriga da sua função de construir novas escolas, novos equipamentos públicos, de contratar novos professores etc., deixando toda essa responsabilidade a cargo das instituições que se beneficiam das verbas públicas para desenvolverem a expansão na escolarização que deveria ser tarefa dos governos.

Outra marca das políticas neoliberais pode ser percebida no que concerne ao controle centralizado de produtividade que atualmente se faz sobre as escolas por meio de sistemas de avaliação que passaram a ser aplicados junto a todos os segmentos. Nesse sentido, hoje a grande mídia e a sociedade como um todo utilizam como critério de qualidade da educação os dados advindos desses sistemas de avaliação centralizados.

Termos como Pisa, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENADE, Saresp, Ideb, Idesp etc. nos últimos anos passaram a fazer parte do nosso cotidiano, de tal forma que se tornaram, para o senso comum, sinônimo de qualidade. A partir dos resultados desses mecanismos de avaliação, vários usos podem ser feitos, tanto pela mídia, quanto de governo para governo.

Um desses usos, por exemplo, consiste na divulgação de *rankings* que classificam e comparam as escolas entre si. Quem é leigo na área da educação é

induzido a acreditar que educação de qualidade é sinônimo de bom desempenho em provas que medem a capacidade dos estudantes de responderem corretamente à questões de caráter cognitivo. A lógica empresarial dos resultados, da comparação entre empresas, da cobrança por maior produtividade é introduzida sutilmente no campo da educação sem que muitos se dêem conta. Em geral, os sistemas de avaliação centralizados não conseguem dar conta de muitos aspectos importantíssimos que, ao meu ver, definem a qualidade da educação oferecida por uma escola, tais como, participação da comunidade nos órgãos colegiados, inclusão, níveis de reprovação, direito de participação dos estudantes na gestão do cotidiano, desenvolvimento de comportamentos solidários, desenvolvimento da consciência crítica e cidadã etc.

Nesse sentido, esses sistemas geralmente produzem uma série de distorções no olhar que as pessoas passam a ter sobre a educação escolar. Parece que o papel da escola deve se resumir prioritariamente a formar estudantes para que tenham um bom desempenho nessas provas, ao invés de subordinar esses resultados a outros valores como cidadania, democracia, solidariedade, respeito etc. que, ao irem para um segundo plano, não são considerados. Pelos resultados, as escolas e os sistemas de ensino como um todo passam por cima até mesmo desses valores fundamentais. Os fins passam a justificar os meios.

Ora, se os sistemas de avaliação são centralizados, gerando uma classificação exclusivamente a partir de aspectos cognitivos do desenvolvimento dos estudantes, as escolas passam a ser super pressionadas para seguirem cada vez mais propostas curriculares que estejam atreladas ao que vai ser solicitado nas provas oficiais. Nesse sentido, vivemos um período em que sistemas de ensino padronizados se difundem, inclusive nas escolas públicas, de maneira nunca antes observada. A educação, mais do que em qualquer outro momento, passa a ser pautada por provas que são utilizadas por empresas educacionais como referência para elaborar materiais didáticos a serem aplicados nas escolas. A autonomia didática na elaboração do trabalho na sala de aula passa a ser mínima, cabendo aos professores somente executar prescrições, podendo decidir apenas sobre aspectos metodológicos da sua prática pois, os conteúdos, sua sequência, sua abordagem, sua epistemologia etc. estão pré-definidos.

Não se pode deixar de constatar como esse movimento de homogeneização curricular atende, de uma forma ou de outra, às expectativas da educação a serviço da reestruturação produtiva. Se observarmos de perto o eixo principal das diversas propostas curriculares hoje em voga, perceberemos que a palavra mágica é

competência. Um trabalhador qualificado para atender às necessidades do mundo empresarial dos dias de hoje precisa desenvolver competências como: saber decidir, saber ler, saber interpretar, saber trabalhar em equipe, saber lidar com pressão etc. A lógica das competências vem sendo utilizada como eixo principal para a elaboração e organização dos currículos. Tal lógica vem pautando os currículos, reduzindo consideravelmente o espaço para o exercício da autonomia pedagógica das instituições e dos professores.

As avaliações centralizadas também dão margem à introdução de sistemas de competição entre escolas, professores, diretores etc. No Estado de São Paulo, por exemplo, há todo um conjunto de iniciativas que são implementadas no sentido de induzirem o corpo docente a pensar que precisa melhorar a sua situação como indivíduo e não a situação da escola como um todo. Cada professor é incentivado a melhorar o seu salário por meio de uma avaliação por mérito que incide sobre ele enquanto indivíduo. Com isso, ocorre um enfraquecimento do sentimento de coletividade da escola, bem como da categoria do professorado. Concebe-se a escola como um monte de pessoas justapostas em um mesmo local, sem que se tragam para o debate as questões de fundo que realmente têm levado muitas dificuldades à educação. O problema não está apenas no “cada um fazer a sua parte”, como essas propostas individualizantes querem nos fazer acreditar, e sim nas próprias condições coletivas para que o contexto de exercício do trabalho docente funcione de tal modo que atenda as necessidades e anseios das pessoas envolvidas diretamente com as escolas.

2. A política educacional do Estado de São Paulo a partir de 1995: violências curriculares política e administrativa travestidas de democracia

No último item, busquei mostrar o contexto mundial no qual se inscreve a tendência reformadora hegemônica, sua ideologia, suas propostas em relação ao papel do Estado, suas consequências sócio-econômicas e culturais e, por fim, citei alguns exemplos que demonstram como tais reformas podem ser observadas no campo da educação: cortes e “congelamento” de gastos, expansão do setor privado, avaliações centralizadas, expectativas de aprendizagem com currículos padronizados, incentivos à competição entre escolas etc.

Agora, pretendo me centrar no caso específico da política educacional do Estado de São Paulo que passou a ser implementada a partir de 1995. Esse esforço é necessário

pois, defendo que a compreensão dos acontecimentos do cotidiano da escola pública paulista só pode ser feita de modo crítico, rigoroso e dialético caso sejamos capazes de articular (de modo não mecânico) os fatos do dia-a-dia da escola com as decisões políticas tomadas em nível governamental central e em nível de Secretaria da Educação e que, direta ou indiretamente, produzem efeitos no funcionamento das escolas e nos comportamentos dos sujeitos que estão atuando nas unidades escolares.

A decisão por priorizar a política que vem sendo implantada desde 1995 se justifica na medida em que esse ano pode ser considerado um verdadeiro “divisor de águas” na história recente da educação pública paulista. A partir de então, o Estado de São Paulo vem sendo governado por um mesmo partido político (o PSDB) que, ao final de 2014, vai completar 20 anos no comando dessa unidade federativa.

No quadro abaixo pode-se observar os nomes dos governantes do período em questão, bem como os nomes dos secretários de educação que lideraram e, no caso do último (Herman Voorwald), lidera a política educacional do Estado.

Mandatos (4 anos)	Governadores/ Período de Governo	Secretários de Educação
1º	Mário Covas (1995-1998)	Rose Neubauer (1995-1998)
2º	Mário Covas e Geraldo Alckmin (1999-2002)	Rose Neubauer (1999-2002)
3º	Gerado Alckmin e Cláudio Lembo (2003-2006)	Gabriel Chalita (2003-2006) Maria Lúcia Vasconcelos (2006-2007)
4º	José Serra e Alberto Goldman (2007- 2010)	Maria Helena Castro (2007-2009) Paulo Renato Souza (2009-2010)
5º	Geraldo Alckmin (2011-hoje)	Herman Voorwald (2011-hoje)

As mudanças que a Secretaria da Educação, seus órgãos subordinados e as unidades escolares passaram a sofrer a partir de 1995 foram muito significativas (e porque não dizer radicais) quando comparadas ao que vinha acontecendo com os governos anteriores. O governo do PSDB realmente realizou a sua intenção declarada de alterar os padrões de gestão até então vigentes na educação pública paulista de tal modo que se pode dizer que, a escola estadual que temos hoje é, em grande medida, tributária desse período.

Minha intenção não é realizar uma análise exaustiva da política educacional implantada em São Paulo pelos governos do PSDB. Pretendo apenas apresentar de modo panorâmico a concepção embutida na política, as diretrizes que regeram e regem a política e as medidas que concretizaram e concretizam a política, sem necessariamente analisá-las de modo mais pormenorizado.

As minhas considerações estão amparadas principalmente nos estudos realizados por ADRIÃO (2006) e NUNES (2005), além de se basearem nas minhas próprias vivências como professor da rede pública paulista desde 2006.

Adrião (2006) realizou um trabalho minucioso de análise do conteúdo explícito e implícito nas medidas governamentais adotadas pela gestão Mário Covas no campo da educação entre os anos de 1995 e 1998. Para tanto, ela empreendeu uma pesquisa documental que se centrou em três momentos fundamentais: análise das propostas educacionais contidas no programa da candidatura de Mário Covas; análise do programa de governo depois que Covas já havia sido eleito; e, por fim, análise dos documentos oficiais (leis estaduais, decretos, resoluções, indicações, comunicados, materiais institucionais etc.) produzidos pelo governo, pela Secretaria de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação que visavam instituir, normatizar, explicar e regulamentar as mudanças. Enquanto analisou o conteúdo dos documentos, a pesquisadora também mostrou algumas repercussões e consequências que as diferentes medidas produziram concretamente na rede.

Ao final desse trabalho exaustivo de compreensão do conteúdo manifesto e implícito das reformas introduzidas entre 1995 e 1998, Adrião chegou, na última página do livro, à seguinte conclusão:

Descentralizar a ação governamental, ampliando os espaços de participação de usuários e de educadores na definição e avaliação da política educacional, somado ao real incremento do poder de decisão sobre a gestão dos recursos alocados nas unidades escolares, a partir das necessidades impostas pelo *seu* projeto pedagógico, têm caracterizado políticas educacionais consideradas democráticas e demonstrado incidir positivamente sobre indicadores de desempenho educacional. (...)

A reforma na educação pública paulista deflagrada durante os anos de 1995-1998, embora proclamando a relevância da descentralização e da autonomia para a gestão educacional, prescindiu de qualquer mecanismo democrático para sua elaboração. Educadores, pais e alunos foram alijados da possibilidade de construir coletivamente alternativas para a educação paulista, explicitando, mais uma vez, o conteúdo autoritário implícito nas inovações implementadas. (2006, p. 180).

Esta conclusão fundamentou-se nas descobertas e nas des-construções críticas que a autora realizou nos três capítulos que compuseram o seu trabalho. No terceiro

capítulo, intitulado **A materialização das ações: o decretado**, Adrião (2006) enumera, sintetiza e analisa uma série de documentos oficiais que tiveram o papel de concretizar os grandes princípios, diretrizes e objetivos do governo do PSDB. No quadro abaixo, busquei sintetizar as diretrizes da política educacional e todas as medidas legais e/ou administrativas citadas pela autora no capítulo 3.

QUADRO PANORÂMICO DAS MEDIDAS LEGAIS QUE TRANSFORMARAM O MODELO DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO ENTRE 1995 E 1998
(Construído com base nas informações sistematizadas e analisadas por ADRIÃO, 2006 p. 125-165)

DIRETRIZ FUNDAMENTAL: “Revolução na produtividade dos recursos educacionais”		
DIRETRIZES ESTRATÉGICAS		
1ª DIRETRIZ: RACIONALIZAÇÃO E REFORMA DA REDE ADMINISTRATIVA	2ª DIRETRIZ: DESCONCENTRAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DE RECURSOS E COMPETÊNCIAS	3ª DIRETRIZ: MUDANÇAS NO PADRÃO DE GESTÃO (Novos padrões de gestão)
Medidas de reorganização das escolas (mudanças no padrão de atendimento à demanda) 1. Decreto nº 40.473, Nov./ 1995: Programa de Reorganização das escolas da Rede Pública Estadual. 2. Parecer CEE nº 674, Nov./ 1995: sobre a reorganização das escolas da rede. 3. Decreto nº 40.510, Dez./ 1995: outras orientações para a reorganização das escolas. 4. Resolução SE nº 265, Dez./ 1995: sobre o remanejamento de alunos no início do ano letivo de 1996 e estabelecimento do nº de alunos por sala. 5. Resolução SE nº 15, Março/ 1996: regras de autorização oficial para instalação, criação e extinção de classes.	Medidas de reorganização da estrutura da Secretaria (racionalização da máquina e enxugamento da estrutura administrativa da SEE) 9. Decreto nº 39.902, Jan/ 1995: extinção das divisões regionais de ensino. 10. Resolução SE nº 3, Jan/ 1995: prazo para a transferência de funcionários e atividades. 11. Resolução SE nº 57, Março/ 1995: novo módulo de pessoal para as delegacias de ensino. 12. Decreto nº 40.039, Abril/ 1995: criação do banco de cargos e funções. 13. Decreto nº 40.742, Março/ 1996: novo módulo de pessoal para as unidades escolares.	Medidas de melhoria e de avaliação dos resultados das escolas 26. Resolução SE nº 27, Março/ 1996: criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). 27. Resolução SE nº 49, Maio/ 1996: normas para a organização do reforço escolar.
Medidas de informatização dos dados educacionais 6. Decreto nº 40.290, Ago./ 1995: sobre o cadastramento geral dos alunos do ensino fundamental e médio da rede estadual. 7. Decreto nº 40.656, Fev./1996: Sistema Estratégico de Informações. 8. Resolução SE s/nº, Fev./1996: Grupo Setorial de Informação Estratégica.	Medidas relacionadas à realização de parcerias e estímulo à municipalização 14. Decreto nº 40.000, Março/ 1995: Programa Estadual de Participação da Iniciativa Privada na Prestação de Serviços Públicos e na Execução de Obras de Infra-Estrutura. 15. Resolução SE nº 234, Out./ 1995: normatização da parceria entre escola pública/ setor privado.	Medidas de racionalização do fluxo escolar 28. Decreto 40.510, Dez./ 1995: implantação das classes de aceleração. 29. Parecer CEE nº 170, Abril/ 1996: sobre a importância da implantação das classes de aceleração. 30. Resolução SE nº 183, Dez./ 1996: estudos de recuperação em

	16. Resolução SE nº 182, Julho/ 1995: dispõe sobre convênio com as prefeituras para o uso de material de apoio didático. 17. Lei Estadual nº 9.143, Março/ 1995: normas para a criação e funcionamento dos conselhos municipais de educação. 18. Decreto nº 40.626, Jan./ 1996: autoriza a SEE a celebrar convênios com municípios e APMs para reforma, construção e ampliação de prédios escolares. 19. Decreto nº 40.673, Fev./ 1996: Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental – Municipalização. 20. Decreto nº 40.904, Junho/ 1996: mudanças nos convênios para construções escolares celebrados entre o Estado de São Paulo, a FDE e os Municípios. 21. Decreto nº 40.903, Julho/ 1996: convênio com Municípios para a aquisição de veículos de transporte escolar de alunos. 22. Decreto nº 41.041, Julho/ 1996: sobre a possibilidade da SEE doar materiais aos Municípios. 23. Indicação CEE nº 1/ 1997: diretrizes para a constituição dos sistemas municipais de ensino. 24. Deliberação CEE nº 11 Julho/1997: orienta a criação dos sistemas municipais de educação no Estado de São Paulo para a oferta da educação básica. 25. Decreto nº 43.072, Maio/ 1998: normas para o estabelecimento de parcerias entre Estado e Municípios após a criação do FUNDEF.	Janeiro para os alunos retidos no ano letivo de 1995 e normas para recursos contra reprovações. 31. Indicação CEE nº 8, Julho/1997: considerações sobre a implantação da progressão continuada no Ensino Fundamental. 32. Indicação CEE nº 22, Dez./ 1997: medidas que cabem às escolas e à secretaria para a implantação adequada da progressão continuada. Medidas relacionadas à autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas 33. Indicação CEE nº 9, Julho/ 1997: diretrizes para a elaboração do regimento pelas escolas públicas e privadas de São Paulo. 34. Deliberação CEE nº 10 Ago./ 1997: fixa normas para a elaboração do regimento dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. 35. Indicação CEE nº 13, Set./ 1997: novas diretrizes para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas. 36. Parecer CEE nº 67/, Março/ 1998: parecer favorável às normas regimentais básicas para as escolas da rede estadual.
--	---	--

Em um período de quatro anos, todas essas medidas, que tiveram influências, diretas ou indiretas, no terreno da educação, foram implantadas. Se cada uma for observada isoladamente, fica muito difícil de compreender a lógica que as unifica. Geralmente, é nessa situação que se encontram os profissionais da educação. Quando estamos imersos no cotidiano da escola, não temos condições de compreender as reais intenções da avalanche de decisões que chegam de cima. Apenas quando temos a oportunidade de nos distanciarmos criticamente de um determinado contexto que podemos visualizar o todo da situação em que estamos inseridos. Esse é o meu objetivo

com esse quadro. Por meio dele, espero que o leitor possa perceber como medidas que incidem sobre diferentes aspectos do funcionamento da educação estão articuladas a um projeto político coerente de mudança do papel do Estado e, conseqüentemente, de mudança no modelo de organização e de gestão do sistema educacional paulista.

As peças fundamentais que nos ajudam a compreender e que dão sentido único a todo esse quadro são as diretrizes assumidas pela Secretaria Estadual da Educação a partir de 1995. É sobre elas que pretendo desenvolver a minha argumentação, visando explicitar a política educacional do PSDB para o Estado de São Paulo.

A diretriz fundamental que regeu toda a reforma do sistema educacional paulista e que dá unidade ao modo do PSDB governar a educação do Estado de São Paulo formulou-se nos seguintes termos: “Revolução na produtividade dos recursos públicos”.

De acordo com Adrião,

A maneira pela qual se verificaria o movimento delineado de causa (revolução na produtividade) e efeito (melhoria no ensino), embora não explicitada, transparece como sendo o resultado de uma equação em que, à pretendida diminuição do investimento em educação, correspondesse um proporcional aumento dos índices de promoção dos alunos. (2006, p. 94).

Nesse sentido, o governo recém-eleito apresentava, por meio de três diretrizes, as intervenções e correções pretendidas com o objetivo declarado de revolucionar a produtividade dos recursos educacionais como meio para melhorar a qualidade de ensino: *reforma e racionalização, descentralização e desconcentração administrativa e novos padrões de gestão*. Seria necessária uma alteração, ou melhor, uma “revisão do papel do Estado na área da prestação dos serviços educacionais”. Essa alteração, na perspectiva do governo estadual, materializar-se-ia na transformação do Estado em “agente formulador” da política educacional paulista... Ao invés de “simples prestador de serviços educacionais”... (2006, p. 107).

A crença fundamental implícita no princípio da revolução da produtividade é a de que tanto maior é a produtividade da educação quanto mais ela for organizada a partir das regras que regulam o mercado. Ou seja, a educação só vai atingir os resultados esperados quando estiver submetida à competição, às cobranças e às pressões a que estão submetidas as instituições privadas. Enquanto a educação e, portanto, as escolas, não estiverem submetidas às regras de funcionamento do mercado, não terão estímulo para melhorarem o seu desempenho e continuarão tendo resultados pífios.

Ainda que essa diretriz não implique necessariamente na privatização do patrimônio das próprias escolas, indica sim a ideia de que a produtividade está condicionada à introjeção da lógica da esfera privada no funcionamento da escola pública.

Tal como já foi indicado no item anterior, essa diretriz possui íntimo compromisso com um dos pilares fundamentais da política neoliberal: alteração do papel do Estado, que deixa de ser prestador de serviços públicos, passando a ser mero coordenador dessa prestação. Para o Estado, isso significa a possibilidade de gastar menos com esse serviço, economizando recursos para outras finalidades (empréstimos para a iniciativa privada, pagamento de juros da dívida pública etc.).

Este princípio foi a base de sustentação das três diretrizes do programa de governo do PSDB, traduzindo-se, portanto, em medidas concretas, tal como o leitor pôde perceber no quadro das páginas anteriores.

A primeira diretriz (**Racionalização e reforma da rede administrativa**) representou a intenção do governo de sanear a secretaria, buscando cortar gastos de onde fosse possível. Para isso, sugeriu medidas que promovessem alterações no padrão de atendimento das escolas e na informatização dos dados educacionais. Separando-se escolas que atendiam alunos de 1ª à 4ª séries, daquelas que atendiam alunos de 5ª à 8ª séries e Ensino Médio, o governo procurou racionalizar os gastos, fechando salas e escolas que, pela sua lógica, já não eram mais necessárias para atender à demanda. Com o mesmo objetivo, vieram as medidas de informatização dos dados educacionais. Com esse sistema, o governo procurava ter um diagnóstico preciso das quantidades reais de alunos que estudam na rede, tentando evitar matrículas duplicadas e alunos fantasmas. Enfim, a primeira diretriz garantiria uma diminuição do desperdício de recursos públicos por falta de racionalidade na organização da rede.

A segunda diretriz (**Desconcentração e descentralização de recursos e competências**) representou um segundo esforço de diminuição dos gastos do Estado com a manutenção da máquina pública. Para efetivá-la o governo adotou medidas de reorganização da estrutura da secretaria, enxugando órgãos desnecessários. Além disso, o governo criou condições normativas para que a Secretaria Estadual da Educação e as unidades escolares pudessem celebrar parcerias com outras instituições para levantar recursos para a manutenção, prestação de serviços, ampliação e reforma de escolas. Os parceiros poderiam ser variados (municípios, empresas, comunidade escolar etc.). O importante é que o Estado pudesse, com essas medidas, desatrelar mais uma parcela de recursos públicos, liberando-os para outras finalidades. Os recursos que deveriam ser enviados para as escolas seriam apenas o mínimo necessário. O restante deveria vir de parcerias levadas a termo pelas próprias escolas.

A terceira diretriz (**Mudanças no padrão de gestão**) indicava a intenção do governo de criar uma nova cultura escolar que também teria consequências na relação custo-benefício do sistema e também na obtenção de resultados educacionais do mesmo. Um primeiro conjunto de medidas esteve atrelado à racionalização do fluxo escolar, por meio das quais se procurou eliminar as distorções da relação idade-série. É nesse sentido que podemos compreender a implantação das classes de aceleração, da recuperação de Janeiro, da progressão continuada e do reforço escolar. Um outro conjunto buscou instituir o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas, com a publicação de documentos que definiam o papel do regimento escolar, da proposta pedagógica e do plano escolar. Por fim, instituiu-se, na rede pública estadual, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo), por meio do qual se estabeleceu um padrão de avaliação externa dos resultados atingidos pelas escolas para que elas, a Secretaria e a sociedade civil pudessem averiguar a qualidade dos serviços que estavam sendo prestados por cada uma das unidades.

Com esse conjunto de medidas sustentadas nas três grandes diretrizes supracitadas, o governo do Estado de São Paulo criou as condições para implantar a sua concepção de Estado no que concerne ao campo da educação.

Para a perspectiva crítica, nas sociedades capitalistas o Estado é, em princípio, a corporificação político-institucional dos interesses da classe social dominante. Ou seja, no sistema socioeconômico capitalista o Estado tende a ser um instrumento de manutenção da ordem vigente por meio das suas instituições constituintes: o judiciário, a polícia, o exército, a escola, os hospitais, a comunicação social etc. Apesar dessa tendência, o Estado, mesmo sob o regime capitalista, também pode incorporar alguns interesses das classes dominadas, como por exemplo, garantir assistência social aos mais necessitados, direitos trabalhistas, saúde pública, escolas públicas, transporte público, moradia etc. Portanto, a história vem nos mostrando que, dentro do aparato estatal, há espaços para que os grupos e classes sociais desfavorecidas conquistem direitos. Quanto mais o Estado assume obrigações em relação à prestação de serviços públicos de qualidade ao povo que mais precisa, tende a se elevar a qualidade de vida da população mais pobre. Quanto mais o Estado se desobriga em relação a essa tarefa, há uma tendência de piora na qualidade de vida dessa população, já que determinados serviços ou investimentos deixam de ser assumidos por ele.

Dentro desse quadro, o governo do PSDB no Estado de São Paulo optou pela segunda alternativa. A teoria que embasou essa escolha foi a chamada **Administração Gerencial**.

Adrião (2006) explica que a Administração Gerencial é uma concepção de gestão (que nasceu no setor privado, mas que pode ser implantada no setor público) na qual o controle do serviço prestado passa a se centrar fundamentalmente na projeção e aferição dos resultados do serviço e não mais em seu processo de execução. Ou seja, por meio dela, o administrador não se compromete em gastar tanto tempo e dinheiro com o modo pelo qual o serviço será prestado. Preocupar-se-á principalmente com os resultados, avaliando-os a partir de critérios e padrões de qualidade previamente estabelecidos por ele. Traduzindo essa lógica para a administração pública, pode-se dizer que o Estado já não é mais o responsável por promover e manter o serviço público, mas sim por facilitar, coordenar e regular o processo de prestação que será realizado por outros entes. Ou seja, o Estado define e gerencia os resultados, daí a expressão **Administração Gerencial**.

É nesse contexto ideológico que a palavra **autonomia** ganha um sentido bem específico nesse paradigma administrativo. Aqui entramos em uma questão que precisa ficar muito clara para que não nos deixemos iludir pelas palavras.

Adrião (2006) explica que historicamente a luta por autonomia foi uma bandeira levantada, sobretudo, pelos movimentos sociais compromissados com os processos de transformação radical da realidade social em favor de uma sociedade mais justa e democrática. Essa bandeira justificou-se no campo da educação na medida em que a gestão pública desse setor esteve historicamente marcada pela concepção da **Administração Burocrática**. A Administração Burocrática é aquela que se funda em três conceitos fundamentais: centralização, heteronomia e obediência. Ou seja, nessa concepção os processos decisórios estão sob controle exclusivo do poder central que emana ordens, esperando o cumprimento por parte das instituições a ele submetidas, bem como dos sujeitos que trabalham nessas instituições. A ideia fundamental é a de que o planejamento, as condições de execução das tarefas e a maneira de executá-las sejam definidos pelo comando central por meio da legislação e de regimentos comuns. Nessa perspectiva, a autonomia dos agentes do sistema é quase nula, na medida em que não passam de meros executores de tarefas concebidas pelo poder central.

Contra essa concepção, surgiu o paradigma da **Administração Democrática**. Nessa perspectiva, os conceitos fundamentais que passaram a ser defendidos são os de

descentralização, autonomia e participação comunitária. A autonomia defendida nessa perspectiva é a de que as unidades escolares pudessem construir seus próprios projetos pedagógicos, seus regimentos administrativos e que pudessem decidir sobre o uso dos recursos da escola (advindos do Estado) do modo que melhor atendesse às necessidades da unidade. Portanto, a autonomia, para essa visão, tem o sentido radical de *capacidade de definir os fins e os meios da ação institucional*. Nesse sentido, os sujeitos dos processos decisórios seriam os membros da comunidade escolar reunidos em colegiados com poder deliberativo. O poder central teria como principal tarefa a de estabelecer os princípios fundamentais que devem reger a educação e oferecer condições financeiras, de assessoria e de trabalho para que as escolas pudessem construir coletivamente (com a participação de todos os segmentos) os seus projetos pedagógicos. Em síntese, a autonomia é um princípio fundamental dessa perspectiva. A conquista dela na escola era vista como condição indispensável para o fortalecimento da democracia na sociedade como um todo.

Para a perspectiva da **Administração Gerencial**, a autonomia também é um conceito muito importante, porém agora ela possui outro significado. Nessa perspectiva, a autonomia não possui o sentido radical que pode ser observado na **Administração Democrática**. Sua fundamentação é a de que os pífios resultados atingidos pelo sistema escolar devem-se ao modelo administrativo burocrático-centralizador vigente. Portanto, a solução para o problema da ineficácia da escola está na mudança da concepção de gestão. O poder central deve se incumbir de definir os resultados que as escolas devem atingir em relação às aprendizagens dos estudantes, porém, deve dar “autonomia” para que as escolas busquem recursos e decidam sobre os meios necessários para atingirem tais resultados. Nesse sentido, cabe às escolas se planejarem para atingir as metas estabelecidas pelo governo e cabe ao governo avaliar o trabalho das escolas, controlando o seu desempenho. A autonomia agora não passa da possibilidade da escola decidir sobre os processos. Com isso, ela passa a ser considerada a principal responsável pelos resultados, já que o poder central se coloca como avaliador externo e não como co-responsável pela construção da escola. Nesse contexto, o sentido de participação também passa a ser bem diferente daquele da Administração Democrática. Agora o papel dos usuários não é o de serem agentes da construção coletiva do projeto pedagógico, mas apenas de controladores do serviço prestado na condição de “cliente exigente”, ou de parceiros da escola (“amigos da escola”) na perspectiva de colaboradores voluntários.

O quadro abaixo tenta sistematizar de modo mais claro as diferenças fundamentais entre a **Administração Democrática** e a **Administração Gerencial**.

	Administração Democrática	Administração Gerencial
Justificativa	- a democratização dos processos decisórios é condição para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana.	- necessidade de enxugamento do Estado na busca por contenção de recursos. - gestão ultrapassada é a principal causa para a ineficácia do sistema de ensino.
Autonomia	- é a liberdade de cada comunidade educativa construir o seu projeto pedagógico, o seu regimento interno e decidir sobre o uso da verba pública. Cada comunidade estabelece os fins a serem atingidos e os meios necessários para alcançá-los (respeitados os grandes princípios da política e da legislação vigentes).	- é a transferência da responsabilidade dos resultados obtidos pela educação para as unidades escolares. Escolas se submetem aos objetivos e metas definidas pelo poder central. Cada unidade é autônoma apenas em relação aos meios que vai utilizar para atingir os fins estabelecidos.
Participação	- todos os segmentos constroem coletivamente o projeto escolar e são sujeitos da avaliação do projeto.	- os usuários participam enquanto fiscais que cobram a escola por melhores resultados e como colaboradores voluntários que realizam tarefas para ajudar na manutenção da escola.

Com essas considerações espero que faça mais sentido para o leitor o porquê de tantas normas relacionadas à racionalização da rede, além de tantas normas relacionadas às parcerias que, para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, passaram a ser as principais fontes de recursos para as escolas. Nessa lógica, também faz sentido a criação do SARESP, que passou a ser o principal instrumento de controle dos resultados por parte do poder central.

É importante ressaltar que todas essas medidas implementadas, principalmente com finalidade muito clara de economizar recursos públicos, vieram atreladas a outras de natureza pedagógica que aparentemente tiveram como finalidade diminuir o caráter excludente da escola, tais como: oferta de vagas para todos os alunos em idade escolar, progressão continuada, inclusão de deficientes, reforço escolar, aceleração dos estudos, revisão de resultados, proibição da expulsão etc. Ou seja, todas as medidas de caráter administrativo mencionadas foram introduzidas em um contexto em que houve um aumento considerável de conquistas no campo dos direitos da população à educação.

Sobre esse aparente paradoxo, Nunes¹⁶ (2005) fez uma análise contundente, mostrando que o Estado de São Paulo se desobrigou da educação justamente no momento em que a sua presença se fazia mais necessária.

... ao contrário do que sempre apregoaram os responsáveis pela Secretaria da Educação, desde 1995, o cotidiano das escolas não foi adaptado para as novas estruturas e para a realização daquilo que estava escrito nos documentos oficiais. Não há, na escola pública estadual nos dias de hoje, a mais remota organização e estrutura administrativa e pedagógica para que os excluídos possam ser, de fato, atendidos com qualidade. Não há uma real capacitação de professores e funcionários e não é estimulada ou implementada nenhuma medida de caráter democrático no funcionamento das escolas. (2005, p. 125).

Em algumas páginas mais à frente, após descrever um processo “heroico” em que ele e outros professores lutaram arduamente para alfabetizar estudantes que chegavam às quintas-séries sem saber ler e escrever no ano de 2005 (época em que o governador era Geraldo Alckmin e o Secretário da Educação era Gabriel Chalita), o autor chega às seguintes constatações:

Até aqui, toda iniciativa de alfabetização, de trabalho pedagógico, de participação da família, de integração dos professores etc, aconteceu por fora do funcionamento regular da escola, em horários alternativos, com remanejamento de alunos para outras salas, com professores cuidando de duas ou três salas para que outros pudessem fazer reuniões. Além disso, o trabalho é feito sem material didático de apoio, com professores gastando de seu próprio bolso para elaborar materiais para desenvolverem as aulas etc, etc.

Ou seja, para um real atendimento à comunidade não há infra-estrutura pedagógica, de tempo, de pessoal ou de acompanhamento dos alunos e de suas famílias. A escola pública é, assim, um depósito de crianças e jovens que passam todos os anos e preenchem as estatísticas de alunos regularmente matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio no estado mais rico do país. Mas, estar matriculado e freqüentar a escola, nos dias de hoje, não é a mesma coisa que ter acesso à educação e, muito menos, de qualidade. Neste caso, o que está em discussão não é a exclusão da escola, mas a exclusão na escola. Os índices oficiais apontam para quase 100% de alunos matriculados no Ensino Fundamental em São Paulo, porém, isso não quer dizer que 100% destes alunos tenham acesso à educação e, muito menos, que esta seja de qualidade. (NUNES, 2005, p. 146-147).

As reformas educacionais dos anos 90, que se prolongam até hoje no sistema público do Estado de São Paulo (já que não foram estruturalmente revertidas de lá para cá), provocaram mudanças profundas no cotidiano das escolas públicas estaduais. Se, por um lado, elas garantiram a proteção a determinados direitos dos estudantes, contrariando a lógica da exclusão física do povo ao direito ao acesso e à permanência na escola, ao mesmo tempo elas potencializaram a exclusão pela introdução ainda maior da lógica de mercado no cotidiano das unidades escolares. Nesse sentido, duas lógicas

¹⁶ Na época em que escreveu o trabalho citado, o autor era professor efetivo de uma escola pública estadual de São Paulo localizada no município de Diadema.

antagônicas estão coexistindo em um mesmo espaço físico nas escolas públicas do Estado de São Paulo: a lógica do direito ao acesso e permanência de todos na escola (conquista das lutas pela democratização da sociedade brasileira) e a lógica excludente de mercado potencializada pelas reformas de cunho neoliberal.

É importante que fique claro: não foram as reformas neoliberais que introduziram a lógica excludente do mercado na escola. Essa lógica já pertence à escola moderna desde o seu surgimento. No entanto, as reformas gerencialistas neoliberais têm como efeito um aprofundamento da lógica da exclusão (ou lógica de mercado), na medida em que: 1º. Favorecem a culpabilização dos indivíduos e da escola pelos seus resultados; 2º. Induzem à competição entre as escolas (pela publicação de *rankings* de desempenho) e entre os agentes escolares (que só vêem saída no “cada um por si” da prova de promoção de mérito ou no bônus por desempenho); 3º. Reforçam a ideia de que cada escola é uma unidade independente (uma mini-empresa) que deve se manter pelos próprios esforços de arrecadação de verba, por meio de parcerias com empresas e comunidades; 4º. Não criam condições para que a democracia participativa efetivamente se concretize, não favorecendo o funcionamento de instâncias democráticas no cotidiano da escola (para que democracia se as decisões fundamentais já chegam tomadas de modo centralizado?).

O leitor pode imaginar que duas lógicas tão antagônicas (a da inclusão e da exclusão) co-existindo em um mesmo lugar e ao mesmo tempo não poderia dar em bons resultados. Não é por acaso que os professores estejam sofrendo tanto nos dias atuais com problemas de saúde. Às violências curriculares política e administrativa do sistema articula-se uma violência dos sujeitos. Todos se tornam algozes de todos e ninguém entende muito bem como chegamos a essa situação. O fato é que as reformas implantadas pelo governo do PSDB demonstram indícios das três formas de violências curriculares fundamentais (tal como foi proposto conceitualmente no Capítulo 2): A primeira diz respeito à desobrigação com a educação pública, um pré-requisito material fundamental da vida digna (violência curricular no nível material). A segunda diz respeito à mutilação do princípio moral formal, na medida em que as reformas não foram discutidas democraticamente pelos trabalhadores da rede e pela sociedade como um todo, ou seja, foram introduzidas “goela abaixo” da rede, tal como nos mostram Adrião (2006) e Nunes (2005) (violência curricular no nível procedimental formal). Por fim, a terceira diz respeito à não construção das condições institucionais necessárias para que o direito à educação seja oferecido com qualidade a todos os estudantes, sendo

que, as reformas pedagógicas trazidas (progressão continuada, inclusão, não-expulsão etc.) não encontram terreno propício para se efetivarem e produzirem frutos positivos.

No próximo capítulo buscarei demonstrar como a violência curricular vem se manifestando no cotidiano de uma escola pública do Estado de São Paulo. No entanto, é importante fixar nesse momento a ideia de que os acontecimentos que serão relatados não estão isolados de um contexto político mais amplo que, no mínimo, nos remete à história da implantação repentina, e ao mesmo tempo gradual, de medidas de caráter neoliberal, pelo PSDB, na educação pública do Estado de São Paulo. Nos termos propostos nessa tese, tratou-se de um processo de violências curriculares política e administrativa travestidas de democracia.

3. A concepção de currículo defendida nas políticas educacionais do Estado de São Paulo: as intenções declaradas e as ideologias subjacentes

Apesar do Estado de São Paulo ser governado por um mesmo partido político desde 1995 (o PSDB), houve algumas mudanças com relação à concepção de currículo defendida pelos seus secretários de educação. Ou seja, não houve homogeneidade de visões de educação quando analisamos as políticas curriculares implementadas desde a secretaria liderada por Rose Neubauer (entre 1995 e 2002), passando pela gestão Gabriel Chalita (2003-2006) até a secretaria administrada por Maria Helena Castro (2007-2009) e Paulo Renato Souza (entre 2009 e 2010).

No momento em que escrevo esse texto, estamos vivendo os primeiros meses do 5º mandato do PSDB, governo Geraldo Alckmin (com Herman Voorwald à frente da Secretaria da Educação) e, por enquanto, não houve mudanças substanciais, que tenham ressonância na escola, na concepção de currículo que já vinha sendo implantada pelos dois secretários da educação da gestão anterior (Maria Helena Castro e Paulo Renato Souza).

Nessa parte, busco apresentar ao leitor a lógica interna do documento curricular introdutório que vem regendo, nos últimos 3 anos e meio, a política curricular do Estado de São Paulo.

Para tanto, apresento as categorias críticas a partir das quais analisei o conteúdo do documento. As categorias selecionadas estão baseadas na perspectiva proposta por Chaui (1994, 1995, 2006b) quando essa autora analisa os modos pelo qual opera o discurso ideológico.

Por fim, lancei mão das categorias oferecidas por Chaui (1994, 1995, 2006b) para analisar alguns trechos do documento que me pareceram fundamentais para desvelar criticamente a concepção de currículo presente no documento.

Não será feita uma análise exaustiva de todas as ideologias presentes no documento curricular introdutório da SEE do Estado de São Paulo. O trabalho que me proponho a realizar é o de preencher algumas **lacunas** e de identificar algumas **abstrações**, **naturalizações**, **inversões** e **contradições** do currículo declarado no documento.

Com essa análise, espero poder ajudar o leitor a compreender qual a teoria curricular que hegemonicamente circula nas escolas e nas diretorias de ensino da rede pública paulista, para, mais à frente, apresentar os dados colhidos da pesquisa de campo em uma escola pública da rede.

3.1. A ideologia: naturalizações, inversões, abstrações, lacunas e contradições

Em seus livros **Convite à Filosofia** e **O que é ideologia**, Chaui (1994, 1995, 2006b) faz, com muita propriedade, uma síntese da concepção marxista de ideologia. A partir dessa síntese, pode-se compreender algumas características fundamentais do discurso ideológico.

Fundamentalmente, o discurso ideológico consiste em uma representação distorcida da realidade concreta. Essa representação, apesar de ser distorcida, possui alguma **correspondência com a aparência da realidade** que procura representar. Por haver essa correspondência (repito: com a aparência), a ideologia consegue nos convencer da coerência e pertinência do seu discurso, fazendo-nos acreditar que ele efetivamente representa a realidade social na qual vivemos.

Esse convencimento não ocorre apenas por causa da nossa má consciência. Ou seja, não se trata apenas de um problema subjetivo que pode ser superado tomando-se consciência das determinações reais da vida social. Antes de tudo, a ideologia é sustentada, em última instância, por uma característica objetiva da realidade em que vivemos: **a divisão social do trabalho**.

Desde o momento em que nascemos, somos colocados em um mundo em que duas funções gerais são exercidas por diferentes pessoas na sociedade: há aqueles que realizam trabalhos manuais e/ou tarefas de obediência a um superior e há aqueles que realizam trabalhos intelectuais e/ou tarefas de comando sobre outras pessoas.

Entre os primeiros, podemos destacar: operários, faxineiros, operadores de *telemarketing*, empacotadores, pedreiros, lixeiros, gerentes, bancários, funcionários públicos em geral, professores, médicos, funcionários de cartórios, policiais, bombeiros, motoristas, técnicos em informática etc.

Entre os segundos, podemos destacar todas as pessoas que exercem cargos mais altos de chefia na sociedade e em suas instituições (no Estado, na igreja, nas empresas, na família, na escola, na mídia etc.).

Não podemos ver essas funções de modo estanque, ou seja, é evidente que existe alguma margem, maior ou menor, na qual os primeiros exercem algum tipo de comando e os segundos são obrigados a se submeter a alguma força superior. Porém, existe uma predominância. Ou seja, há aqueles que passam a maior parte do seu tempo tendo que se submeter a uma força que lhe é externa e há aqueles que passam a maior parte do seu tempo exercendo voz de comando sobre outras pessoas.

Na divisão social do trabalho, os indivíduos encontram-se submetidos a uma força que está fora deles: a um patrão, a um conjunto de regulamentos, a um sistema econômico, a uma pessoa mais forte, a uma autoridade, às horas do relógio etc. Ela é objetiva porque existe além da nossa vontade pessoal. Não basta eu querer para que ela deixe de existir. Não consigo simplesmente afastá-la utilizando-me apenas dos recursos da minha subjetividade espiritual. Por necessidade, ajo de acordo com a vontade dessa divisão ainda que ela seja contra a minha vontade e ainda que eu tenha consciência de que ela está me dominando.

Essa situação, na qual os seres humanos estão submetidos a uma crescente divisão social do trabalho, reduzindo de modo significativo a sua autonomia, portanto, negando-lhe a sua própria natureza, produz um fenômeno subjetivo de base objetiva: a **alienação**.

A base é objetiva, pois está fundamentada na divisão social do trabalho. O fenômeno é subjetivo, pois condiciona a consciência a interpretar o real de modo invertido.

A alienação consiste na crença de que a realidade em que vivemos é a única possível e existente. Ou seja, não apenas ajo de acordo com a força exterior a mim, mas também acredito que essa força é natural, algo que existe hoje, que sempre existiu e que continuará existindo para sempre. Por exemplo, quando acreditamos que a nossa sociedade é regida pela lei da competição e, portanto, os mais fortes devem prevalecer, porque na natureza é assim que funciona (bastando olhar a vida dos animais para

confirmar essa realidade), estamos dizendo que a vida social é comandada por uma força externa à sociedade, por uma lei natural. Trata-se de alienação. Outro exemplo: quando dizemos que no mundo há ricos e pobres porque sempre houve ricos e pobres, estamos manifestando outra alienação. A crença de que algo externo à sociedade e a nós (Natureza, Deus, Razão, Progresso, Forças Ocultas, Destino, Políticos) decide o que ela é e o que ela deve ser é a manifestação por excelência da consciência alienada. A consciência alienada, portanto, representa o real de modo invertido: os indivíduos e a sociedade são determinados por forças externas.

A divisão social do trabalho nos condiciona a desenvolvermos uma visão focalista e fragmentada da realidade. Essa visão fragmentada impede que vejamos o todo social e, por isso, tornamo-nos alienados. Acreditamos que o mundo é e sempre será assim. Quando há uma predominância da divisão social do trabalho (uns mandam e outros obedecem), há alienação. E quando há alienação, há **ideologia**.

Chauí (1994, 1995, 2006b) defende que a ideologia é um sistema ordenado de ideias e de regras que são produzidas pelas consciências alienadas (ideólogos) que realizam o trabalho intelectual na sociedade em que vivemos (publicitários, artistas, produtores culturais, filósofos, cientistas etc.). Tais ideias são produzidas por pessoas que ocupam um certo lugar na divisão social do trabalho, porém essa realidade é omitida. Como ela é omitida, essas ideias parecem ser explicações neutras da realidade social, ou seja, explicações forjadas por alguém que não está contaminado pela sua prática social cotidiana. Ou seja, ideias que valem para um indivíduo ou um grupo de indivíduos são divulgadas como se fossem válidas para todos os indivíduos, ainda que pertençam a outros grupos ou classes.

Por exemplo: uma pessoa “bem sucedida” na nossa sociedade pode pensar o seguinte: “tenho esse ‘carrão’ e uma casa na praia porque estudei e, por méritos meus, conquistei esses bens que aumentam o meu conforto e *status* no dia-a-dia”. Tendo essa convicção, essa pessoa pode escrever um livro que mostre um conjunto de regras que todos devem seguir caso queiram ser tão bem sucedidos quanto ela. Além disso, essa pessoa pode ser entrevistada por vários canais de TV para que sua vida seja vista como exemplo por milhões de telespectadores. Além disso, essa pessoa pode se juntar a muitas outras e construir um tratado filosófico que sustente de modo ainda mais consistente as suas convicções. Ou seja, uma visão parcial sobre a realidade pode apresentar-se como universal. Como essa visão possui o apoio de vários meios de comunicação para que seja divulgada, tais como: editoras, jornais, canais de TV,

comerciais, emissoras de rádio, escolas, universidades, sites na internet etc., ela é introjetada, inclusive, pelas pessoas que não tiveram a mesma experiência de vida, a tal ponto que, as pessoas mal sucedidas passam a ver o mundo tal como aquele indivíduo bem sucedido. Por exemplo: uma pessoa de vida simples e humilde pode pensar o seguinte: “vejo o meu patrão saindo com um carro luxuoso da garagem da empresa. Ele tem aquele carrão porque estudou e eu, que não estudei, não tenho condição de comprar aquele carrão. Mas, se eu continuar trabalhando e me esforçando, serei recompensado. Algum dia eu chego lá”. Apesar de falarmos de duas pessoas que estão ocupando lugares distintos na sociedade, ambas crêem nas mesmas explicações sobre a vida social. A lógica desse segundo indivíduo está operando com base naquilo que a realidade na qual ele vive está lhe ensinando (por meio dos diversos meios de comunicação existentes). Ele não está simplesmente pensando de modo falso, mas sim pensando de acordo com a aparência da realidade. Em outras palavras, ideias de um grupo social dominante tornam-se ideias dominantes. Isso é a ideologia.

Com isso, espero ter mostrado que as ideologias são muito convincentes e poderosas, porém não são eternas. Mudam de acordo com as mudanças na sociedade. Além disso, podem ser des-construídas quando, apesar da divisão social do trabalho, vivenciamos um processo de desalienação. Essa desalienação nos permite voltarmos um olhar desconfiado para os discursos que circulam na sociedade, perguntando-nos: quem o produziu? Para quê? Contra o quê? Para quem? Contra quem? Com qual intenção? Em favor de qual grupo social? O que ele profere? Que tipo de ação ele induz? Qual crença ele difunde?

Tais questionamentos nos permitem identificar o discurso ideológico e compreender o seu modo padrão de operar. Martins e Arruda (2009) explicam que a ideologia possui as seguintes características: **Naturalização; Universalização; Abstração; Lacuna; Inversão.**

Para as análises que serão feitas no próximo item, utilizarei as seguintes categorias: *naturalizações, inversões, abstrações, lacunas e contradições.*

A **naturalização** ocorre quando o discurso aceita a realidade como algo estático, ou seja, admite um fatalismo sobre o mundo social, como se ele não estivesse submetido à nossa vontade individual e/ou coletiva. Por exemplo, quando aceita a lógica do “Não há o que fazer: a realidade é assim”.

A **inversão** ocorre quando a causa de algo é tomada como sendo o seu efeito e o efeito é tomado como causa. Por exemplo, quando o discurso define que a educação

transforma a sociedade, deixa de considerar que a sociedade tem um papel condicionante sobre a educação. Ou seja, a inversão impede que vejamos a relação recíproca entre os dois pólos. Consiste na tomada do resultado de um processo como se fosse o seu começo.

A **abstração** ocorre quando o discurso trabalha com categorias genéricas que não conseguem captar as divisões reais que constituem o fenômeno a que se refere. Por exemplo, quando ouvimos afirmações que dizem: “A educação de qualidade é um bem para o Brasil”, dá a entender que o Brasil é um lugar homogêneo em que todos estão pensando uma mesma qualidade e uma mesma educação. Esconde-se que é um país em que os interesses são antagônicos e, portanto, não são convergentes.

A **lacuna** ocorre quando fica evidente que o discurso não explicitou ou aprofundou determinado aspecto que levaria a uma compreensão de suas reais intenções. Nesses casos, o discurso não declara essas intenções com o objetivo de conseguir a adesão de todos os segmentos da sociedade. Por exemplo, isso ocorre quando a argumentação não explicita os pressupostos do autor do discurso nem as implicações mais radicais de tais pressupostos.

Estou incluindo a categoria da **contradição** como elemento que também caracteriza o discurso ideológico. Por **contradição** estou entendendo as afirmações que se mostram inconsistentes dentro do próprio discurso declarado. Elas se manifestam sempre que aparecem informações que colidem com outras afirmações realizadas em outros momentos do próprio discurso.

É importante ressaltar duas questões: 1. essas características do discurso ideológico podem vir juntas ou separadas em um mesmo discurso, cabendo a nós analisá-lo criticamente para conseguir identificá-las; 2. estou unificando a **universalização** e **abstração** em uma mesma categoria, já que ambas referem-se a conceitos generalistas que produzem realidades homogêneas que, na verdade, não condizem com as divisões sociais existentes no mundo concreto.

3.2. A lógica declarada do atual currículo do Estado de São Paulo e análise crítica das suas ideologias

Antes de iniciar a descrição do conteúdo do documento, é importante citar os nomes dos responsáveis pela formulação e execução dos mesmos.

A coordenação geral ficou à cargo de Maria Inês Fini e a concepção ficou sob a responsabilidade de Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini e de Ruy Berger.

a. Documento introdutório: as considerações iniciais

No início do documento introdutório (SÃO PAULO, 2010), a SEE buscou justificar as razões que a levaram a investir na proposição de uma nova concepção de currículo, destacando dois objetivos principais: apoiar o trabalho realizado pelas escolas e contribuir para a melhoria das aprendizagens dos estudantes.

A forma que ela encontrou para atingir esses dois objetivos foi produzindo e divulgando subsídios que interferissem diretamente na organização das escolas e das aulas dos professores, alegando que, dessa forma, cumpre com dois de seus deveres constitucionais: garantir base comum de conhecimentos e competências para os alunos da rede e garantir que as escolas funcionem efetivamente como rede.

O documento explica que a SEE fundamentou-se em duas fontes para chegar à proposta apresentada. Primeiramente, baseou-se nos conhecimentos já acumulados na área da educação, realizando amplo levantamento do acervo documental e técnico existente. Em segundo lugar, baseou-se nas experiências práticas já acumuladas, consultando escolas e professores para identificar boas práticas já existentes.

Com base nesse trabalho, produziu 4 tipos de documentos para direcionar o trabalho das escolas e dos gestores:

1. um documento com os princípios orientadores (documento que está sendo analisado nesse momento);

Esse documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola **capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo**. (SÃO PAULO, 2010, p. 7, grifos meus).

2. um documento com orientações para a gestão do currículo;

Sendo que este documento visa apoiar os dirigentes e gestores para que sejam líderes e gestores da implementação do currículo.

3. vários documentos dirigidos para os professores, divididos por série, bimestre e disciplinas (Cadernos do Professor);

4. vários documentos (apostilas) dirigidos aos alunos, divididos também por série, bimestres e disciplinas (Cadernos do Aluno).

Por fim, esses dois últimos tipos de documentos são direcionados a professores e alunos, respectivamente, trazendo situações de aprendizagem, conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhados, orientações para a gestão da aprendizagem em sala, orientações para a avaliação e sugestões de métodos e estratégias de trabalho.

Análise crítica das ideologias

Esse momento de apresentação do documento introdutório do currículo do Estado de São Paulo dá margem a alguns questionamentos que demonstram algumas **lacunas e abstrações** existentes no discurso: quais foram os documentos, publicações e diagnósticos que serviram como referência? Qual foi o acervo documental e técnico pedagógico que foi consultado?

Fazendo uma leitura minuciosa do documento, inclusive da bibliografia, percebe-se que as fontes que deram origem à concepção curricular proposta não são citadas, com exceção da LDB/96, das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) e dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Sabemos que na educação existe uma quantidade imensa de concepções que se acrescentam, mas que também se contrapõem. Por isso, é muito estranho afirmar que a SEE realizou “um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente” (p. 7), sem especificar quais documentos exatamente foram tomados como referência. Isso é uma **abstração**. O “acervo técnico pedagógico existente” é uma expressão muito ampla e genérica, por isso, parece-me que o discurso da SEE omitiu, por alguma razão, as fontes teóricas que dão base para a sua proposta curricular.

Cabe também uma segunda questão:

Se a proposta está baseada também nas experiências práticas acumuladas, na análise de resultados de projetos e iniciativas realizadas e nas boas práticas existentes nas escolas, por que não são citadas quais são essas escolas, iniciativas, projetos e boas práticas?

O leitor do documento deveria ter a oportunidade de conferir quais são as experiências que a SEE entende como bem sucedidas. Dá a impressão de que existe uma visão única do que é ser bem-sucedido. Porém, sabemos que, dependendo dos valores do observador, o que é bem sucedido para um pode não ser para outro. Ou seja, como questão de honestidade na política pública curricular, seria importante a SEE explicitar quais são as suas referências teóricas e práticas para que elas possam ser discutidas por todos de modo transparente e democrático. Ou seja, as **lacunas** do

discurso, nesse caso, serviram como forma de não se colocar em discussão os referenciais que fundamentam a concepção de educação da SEE do Estado de São Paulo. Não podemos ignorar que esses referenciais ocultos estão dando margem a uma intervenção muito significativa, já que materiais para os gestores, para os professores e para os alunos foram produzidos e estão sendo utilizados no dia-a-dia das escolas da rede.

b. Documento introdutório: a concepção de sociedade que se quer construir e de indivíduo que se deseja formar

Após esse breve panorama global das inovações curriculares propostas pela SEE, o documento faz considerações concernentes à concepção de sociedade e de sujeito defendidos pela educação pública paulista.

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade (...), já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais... (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

O ponto de partida é a constatação de que vivemos na “*sociedade do conhecimento*”, na qual as mudanças são constantes, sendo que o incerto e o inusitado se constituem como regra (p. 10). Se antes o trabalho era marcado principalmente pelo uso da força física, hoje ele exige primordialmente que o sujeito seja capaz de usar conhecimentos intelectuais e emocionais para ter acesso e produzir bens materiais e culturais.

Na visão da SEE de São Paulo, na sociedade atual, há a co-existência de duas desigualdades: a velha conhecida dos proprietários x os não proprietários e a nova que diz respeito aos com conhecimento x os sem conhecimento. ... Com mais pessoas estudando, além de um diploma de nível superior, as características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas. (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

Nessa perspectiva, o domínio do conhecimento pelo sujeito é visto como elemento central que determina o sucesso e o fracasso dos indivíduos, dos grupos sociais e dos países.

Essa situação gera um novo tipo de desigualdade: os que usam tecnologias x os que não usam tecnologias. Para se inserirem no mundo contemporâneo, os indivíduos

devem desenvolver características cognitivas e afetivas que lhes possibilitem: resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo (p.8).

Indivíduos bem educados certamente serão incluídos nos processos de mudanças. Os que não dominarem conhecimentos, tenderão a sofrer, pois não serão capazes de se adaptar ao dinamismo da sociedade contemporânea.

Sobre os sujeitos que freqüentam a escola, o documento também ressalta o fato de que vivemos em uma época em que aumentou o tempo de permanência dos jovens na escola e também que há um ingresso mais tardio dos sujeitos no mercado de trabalho. Isso aumenta a responsabilidade da escola, que deve ser o lugar no qual o indivíduo aprenda a ser livre, aprenda a respeitar as diferenças e aprenda as regras de convivência (p. 9).

O documento também ressalta que vivemos em um mundo de complexidade crescente nas dimensões cultural, social, política e econômica, marcado pela presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e pela multiplicidade de linguagens e códigos. Isso exige a formação de sujeitos que aprendam a se apropriar de todos esses elementos, sob a pena de se tornarem menos livres e excluídos (p.10).

Se o contexto é de mudanças frenéticas e irreversíveis, os sujeitos devem se formar como seres autônomos para gerenciar a própria aprendizagem.

Análise crítica das ideologias

Primeiramente, a concepção de sociedade defendida pelo documento é a da chamada “*sociedade do conhecimento*”. Há aí duas mensagens: 1ª Vivemos na sociedade do conhecimento e precisamos a ela nos adaptar. 2ª Isso não deve ser visto como um problema e sim como uma situação inexorável do mundo contemporâneo.

O discurso ideológico da *sociedade do conhecimento* centra no indivíduo a responsabilidade sobre a sua condição social, econômica, política e cultural. Ele defende que as oportunidades se abrem para aqueles que se preparam para adquirir conhecimentos por toda a vida, atualizando-se diante das mudanças para não serem “deixados para trás”. Esse discurso passa a impressão de que todos poderão ser incluídos se tiverem domínio do conhecimento. Cabe a todos e a cada um ter uma base sólida para competir, provar sua capacidade e “vencer na vida”.

A perversidade desse discurso está no fato de que ele nos faz acreditar que os indivíduos que não possuem conhecimento são os responsáveis pelas desigualdades no

mundo. Parece que é o indivíduo que constitui o social sem que por ele seja constituído. Temos aí o mecanismo da **inversão**.

Na sociedade do conhecimento prevalece a ideologia de que o motor da desigualdade é a falta de conhecimento, é a falta de informação, é a falta de domínio (principalmente) das tecnologias, portanto, é a falta de educação. Essa concepção de indivíduo como responsável pela sua própria sorte, e de sociedade constituída por *indivíduos que conhecem x indivíduos que não conhecem*, vai colocar sobre a escola um peso imenso para que ela seja A INSTITUIÇÃO que pode solucionar os problemas sociais, tal como poderemos ver mais à frente.

Para esse discurso, a desigualdade entre os que usam tecnologias e os que não usam, exige que os indivíduos desenvolvam características cognitivas e afetivas, trazendo a ideia de que se todos as desenvolverem, todos poderão ter acesso a uma vida digna, como se esse acesso fosse uma tarefa individual e como se essa divisão não estivesse articulada à divisão de classes.

É importante ressaltar que, além da inversão existe também uma **naturalização**, na medida em que, de modo implícito, a sociedade de mercado capitalista é tratada como uma realidade inexorável. Há também muitas **lacunas**: em nenhum momento estão registradas as contradições mais profundas da sociedade de mercado, a divisão social das classes, as consequências perversas da competição desenfreada, a sujeição dos indivíduos “aos ventos” da economia globalizada etc. Falta também dizer quem valoriza e porque valoriza as capacidades cognitivas e afetivas, tais como resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo. Ou seja, essas capacidades são tratadas como competências instrumentais genéricas. Por exemplo, na sociedade de mercado, as pessoas podem trabalhar de modo cooperativo para destruir outras pessoas, para competir com outros países, para dominar territórios etc.

Em suma a concepção de sociedade do documento é o ápice da responsabilização do indivíduo pela sua própria sorte na vida. Em nenhum momento o sucesso é considerado como uma consequência de condições sociais, políticas, econômicas e culturais que só podemos manejar coletivamente caso desejemos uma sociedade em que todos os indivíduos sejam efetivamente incluídos.

Temos, por fim, **contradições**. Se a sociedade do conhecimento (como estágio de desenvolvimento da sociedade de mercado) é concebida de modo fatalista, como é possível se falar em formação de cidadania responsável, de aprender a ser livre e de

formar indivíduos que aprendam a respeitar as diferenças? Ou seja, os objetivos declarados para a formação de indivíduos entram em contradição com o modelo de sociedade almejada. Se os indivíduos saem da escola para competir, as diferenças são um fator de seleção e não um fator de acolhimento. Cidadania é fundamentalmente a possibilidade de interferir nos rumos da vida coletiva, porém, se o discurso é da responsabilidade individual, o conceito se esvazia, já que a participação política não é considerada fator determinante de inclusão social.

c. Documento introdutório: a concepção de escola

Diante desse contexto de sociedade do conhecimento, para o documento, a escola passa a ter uma importância ainda maior do que possuía em tempos anteriores.

As aprendizagens que ela pode oferecer são decisivas para a inserção do indivíduo no mundo. Cabe a ela ficar atenta às mudanças da sociedade vigente e ir atendendo as demandas que a *sociedade do conhecimento* vem solicitando.

Para que a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, tem instrumentos capazes de aproximar pessoas ou distanciá-las, aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas. **Apenas uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão.** (SÃO PAULO, 2010, p. 9, grifos meus).

O documento enfatiza que, para atender a tais demandas, é fundamental que as aprendizagens oferecidas pela escola sejam marcadas pela relevância. Ele defende as aprendizagens relevantes como o melhor remédio para enfrentar alguns problemas da civilização atual, marcada pela redução das distâncias, pelo aumento do acesso à informação e pelo aumento das diferenças culturais, sociais e econômicas, sendo que a educação deve estar a serviço do desenvolvimento pessoal do indivíduo, possibilitando-lhe o aprimoramento de capacidades e construção de autonomia.

Algumas páginas à frente, o documento entra de modo contundente no tema da relação entre escola-sociedade. Ele ressalta que após a universalização do Ensino Fundamental, o desafio maior da educação passou a ser o de garantir que todos os estudantes aprendam um conjunto de competências básicas definidas em lei. Só assim, essa escola poderá ser unitária nos resultados. O que isso significa?

Na lógica do documento, os alunos que chegam às escolas são indivíduos diversos. Cada um deles vai para uma escola diversa em relação a todas as outras. Cabe a essas escolas oferecerem tratamento diferente aos desiguais, garantindo a todos uma base comum. Dessa forma, pode-se chegar a uma unidade de resultados permitindo a todos que alcancem os seus objetivos. A escola é, dessa forma, a instituição social por excelência que pode permitir a melhoria da vida de todos, desde que possibilite a todos os sujeitos a construção de uma base comum de competências. (p. 13)

Para o documento, isso só pode ser realizado por uma escola que ofereça uma educação relevante. Educação relevante significa aquela que articula o local e o mundial. Essa articulação permitirá o acesso do aluno ao conhecimento, ampliando o seu repertório e, assim, possibilitando-lhe fazer escolhas (ser autônomo, ser livre).

Na perspectiva do documento, a escola só conseguirá realizar essas tarefas enumeradas acima caso se coloque em uma posição diferente da que vem tradicionalmente assumindo. Tradicionalmente, a escola é uma instituição de ensino. Porém, o documento ressalta que a escola deve ser, sobretudo, um lugar que “também aprende” (p.10).

Isso decorre do fato de que a sociedade do conhecimento (com o acúmulo de conhecimentos sem precedentes, com as novas formas de organizar o conhecimento e principalmente com as novas formas de estruturar e distribuir os conhecimentos) produziu uma realidade na qual nenhuma instituição pode se colocar como detentora absoluta de um saber pronto e acabado. Nesse contexto, as escolas devem ser instituições que aprendem a partir das interações entre os responsáveis pela aprendizagem (interação gestores-professores e professores-professores). (pp. 10-11)

Análise crítica das ideologias

Primeiramente, estamos lidando com uma **inversão** já comentada no item anterior. Para o documento, a escola é uma instituição redentora da sociedade, é uma instituição que produz equalização social. É ela que pode evitar que as diferenças de acesso à informação tornem-se mais um fator de exclusão. É a ideia de que a exclusão é causada pela falta de educação. Sabemos que a relação escola-sociedade é uma via de mão-dupla. A sociedade excludente produz uma escola excludente e uma escola de qualidade social interfere para que a sociedade excludente seja menos injusta. Ou seja, não dá para atribuir à escola um papel que não é de sua alçada. Não foi ela quem deu

origem às desigualdades. Portanto, não é ela quem poderá acabar com elas, ainda que ela possa desempenhar algum papel no processo de conscientização dos estudantes sobre as causas reais das injustiças sociais.

Além disso, encontramos também na concepção de escola uma **contradição** à qual retornarei mais à frente, mas que precisa ser constatada nesse momento. O documento afirma que a escola que oferece uma educação relevante é aquela que articula o local e o mundial, sintetizando os saberes produzidos pela humanidade e os saberes locais. Será que proposta curricular da SEE favorece essa articulação? Ou será que ela entra em contradição? Mais à frente, analisarei essa questão de modo mais detalhado.

Mais uma **contradição**: as escolas têm muitas experiências acumuladas em decorrência de suas diferentes histórias. Muitas dessas experiências são resultados de convicções muito claras, sejam elas boas ou ruins. Sem dúvida, as escolas devem estar abertas para aprender novos conhecimentos dos alunos, dos pais, dos gestores, dos professores, dos pesquisadores em educação, da Secretaria da Educação etc. Porém, só podem aprender a partir de suas experiências presentes. É assim que funciona a aprendizagem. Aprendemos a partir de nossa prática. Cada escola tem a sua prática. Portanto, não é possível as escolas aprenderem algo se aquele que quer ensinar (a SEE) não aprende as práticas de cada uma das escolas para delas partir. Caso a SEE deseje que as escolas se abram para aprender a ensinar, é fundamental que, antes, a SEE abra-se para aprender com as escolas, interagindo e dialogando com elas, o que é muito diferente da publicação de materiais prontos para que as escolas executem um projeto preparado pela Secretaria e os seus especialistas. Nessa perspectiva, o próprio trabalho dos gestores como líderes e animadores da implantação do currículo é reduzido a uma tarefa de “correias de transmissão” das orientações vindas “de cima”.

d. Documento introdutório: a concepção de currículo

É dentro dessa lógica argumentativa que o documento da SEE propõe uma concepção de currículo:

Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, **todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar.** Se não rompermos essa

dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

O documento alega que o currículo deve superar uma dicotomia entre cultura e conhecimento muito presente no senso comum: a ideia equivocada de que **cultura** é composta exclusivamente por características locais de uma comunidade, pelo pitoresco, pelo folclórico, pelo divertimento e lazer; e que **conhecimento** é um saber inalcançável.

Defende que essa dicotomia não cabe mais nos dias atuais, pois a informação está disponível a qualquer instante, possibilitando aos sujeitos articular a teoria e prática, o mundial e o local, o abstrato e o contexto físico. Nesse raciocínio, como na sociedade atual a informação não é mais tão inalcançável, os sujeitos podem acessar o conhecimento a qualquer momento, realizando a conexão entre cultura e conhecimento (informações).

É para realizar esse processo que o currículo aparece como uma espécie de “ponte” entre cultura dos alunos e conhecimentos científicos, artísticos e humanistas. Sempre que tais conhecimentos são transformados em situações de aprendizagem, surge o currículo. Por isso, em outras palavras, o currículo é concebido como o conjunto dos materiais, sugestões, metodologias, seqüências didáticas etc. (presentes nos cadernos do professor e dos alunos) que visam a aprendizagem dos estudantes. Como tais materiais articulam a cultura e o conhecimento, eles são considerados currículo. Caso a escola realize atividades que não fazem essa articulação, tais atividades não são consideradas curriculares. Não são currículo. Por isso, “atividades que não são justificáveis no contexto escolar não são curriculares.” (p.11)

O documento finaliza a sua concepção de currículo afirmando que, para a cultura conectar-se com o conhecimento (para o currículo conectar-se à vida) o conhecimento deve ser tomado como instrumento mobilizado em competências. Para ele, dessa forma é reforçado o sentido cultural da aprendizagem. (p. 11)

Análise crítica das ideologias

O conceito de currículo do Estado de São Paulo está impregnado de **abstrações**. O currículo é um fenômeno que ganha sentido na medida em que produz efeito sobre os sujeitos da escola, inclusive, claro, sobre os estudantes. Ou seja, concretamente ele não

é apenas aquilo que é transposto para uma situação de ensino-aprendizagem, mas também tudo aquilo que é ensinado sem que tenha passado por essa transposição. No caso da escola, o currículo começa no momento em que olhamos para o seu espaço físico (antes mesmo de entrarmos nele).

Em outras palavras, o conceito de currículo do Estado de São Paulo é reducionista, na medida em que se circunscreve ao conjunto de conteúdos selecionados, à sequência escolhida, às habilidades e competências selecionadas, aos métodos e atividades selecionados, enfim, àquilo que está declarado nos Cadernos do Professor e do Aluno. Ainda que ele admita que todas as atividades que articulam cultura local e conhecimento escolar sejam currículo, ele despreza que as atividades que não fazem essa articulação também são currículo, ou seja, também produzem vivências nos sujeitos da escola, ainda que possam ser vivências desprovidas de sentido. Ou seja, aquilo que não tem sentido também é currículo e quando não percebemos isso, estamos trabalhando com um conceito abstrato, reducionista e fragmentado de currículo. As escolas realizam muitas atividades que não se articulam com a cultura local dos estudantes, nem por isso deixam de ser curriculares.

Nessa lógica também há uma **contradição**. Será que tudo o que foi proposto nos Cadernos do Professor e dos Alunos que, no conceito da SEE, são o currículo (já que materializam a transposição do conhecimento para situações de aprendizagem e ensino) podem ser considerados conteúdos que se articulam com o universo cultural de todos os estudantes do Estado de São Paulo?

Ora, no Estado de São Paulo temos uma diversidade cultural imensa: escolas de periferia, escolas de centro, escolas de ambiente rural, escolas urbanas, escolas litorâneas, escolas de público de classe média, escola de pessoas pobres etc. Será que as sequências, as atividades, as avaliações propostas etc. dos Cadernos estão sendo relevantes, pertinentes e significativas para todos esses estudantes? Provavelmente não. Ou seja, há “coisas” no currículo que não articulam conhecimento e cultura. Portanto, há propostas no currículo que não são currículo dentro do próprio conceito contraditório da SEE.

Cabe destacar que o conceito de reforma curricular também torna-se bastante reducionista diante dessa perspectiva. Para a SEE, reforma curricular não passa de uma mudança nos conhecimentos, competências e atividades pedagógicas que estão sendo oferecidas aos alunos. Não passa por mudanças na carreira do professor, na concepção de gestão, na concepção de tempo, na concepção de espaço etc. Porém, como já foi

demonstrado no Capítulo 2, tudo isso compõe concretamente o currículo vivido pelos sujeitos. Eis aí a **abstração** que foi realizada pela SEE.

Precisamos apontar outra **abstração**: quando se afirma que o currículo deve conectar-se à vida dos estudantes, de quais estudantes estamos falando? Será que não se está trabalhando com uma noção abstrata de ESTUDANTES, de ADOLESCENTES, de ALUNOS? Afinal, os alunos concretos são pessoas que pertencem a lugares concretos com características próprias.

Essa abstração induz a um equívoco muito grande na hora de propor atividades, já que elas também são abstratas. Não é porque uma certa atividade se mostrou pertinente em uma escola que ela será também nas outras. Porém essa crença orientou o processo de elaboração dos materiais para todo o Estado.

Por fim, outra **abstração**: “conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2010, p. 11). Será que o que transforma uma aprendizagem em uma aprendizagem significativa é a mobilização do conhecimento em competências? Será que as competências por si só dão ao conhecimento de sala de aula um sentido para os estudantes? De novo respondo: essa crença é uma grande abstração. As competências estão sempre ligadas a conteúdos e eles podem ser ou não ser significativos para os estudantes. É sobre eles que precisamos nos debruçar caso queiramos analisar o sentido cultural de uma aprendizagem.

e. Documento introdutório: currículo centrado em competências

O currículo do Estado de São Paulo organiza-se em torno da noção de competências. Elas são as referências a partir das quais se estrutura todo o arcabouço pedagógico proposto pelo currículo da rede.

O documento introdutório argumenta que a organização do currículo por competências surgiu como alternativa diante do currículo concebido como um rol de conteúdos disciplinares. Para ele, esta visão é equivocada na medida em que centrava as orientações curriculares naquilo que o professor deveria ensinar. Ou seja, o currículo partia das disciplinas existentes (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia etc.), indicava o rol de conteúdos que cada uma dessas disciplinas deveria ensinar, oferecendo ao professor um roteiro (conteúdos programáticos) daquilo que ele deveria trabalhar em sala de aula.

No entanto, o texto argumenta que a partir da LDB de 1996, das Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o foco da educação brasileira deixou de ser centrado no ensino e passou a priorizar a dimensão da aprendizagem. Esse novo enfoque trouxe como inovação o currículo referenciado em competências.

Ao contrário da visão anterior, na qual o currículo indicava o que o professor deveria ensinar, o currículo centrado em competências indica o que o aluno deve aprender. Ou seja, os conhecimentos de cada disciplina devem ser compreendidos como instrumentos por meio dos quais os professores devem desenvolver competências e habilidades nos seus alunos. Os conteúdos deixam de ter uma importância em si. Seu papel é o de servir ao desenvolvimento de competências.

Mas, o que o documento entende por competências? Ele responde a essa questão da seguinte forma:

(...) competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela. (SÃO PAULO, 2010, p. 12).

Para o documento, as crianças e jovens devem ser preparados para atuar na sociedade atual, assumindo suas responsabilidades com a sua autonomia, com o seu trabalho e com a sua família. Para tanto, é necessário que desenvolvam competências gerais que lhes possibilitem enfrentar adequadamente as situações imprevisíveis e complexas presentes na sociedade atual. Ou seja, diante de múltiplas situações que o cotidiano coloca para os educandos, eles devem estar preparados para acharem, recorrendo ao seu repertório de habilidades e competências, respostas pertinentes, agindo assim de modo adequado no mundo em que vivem. Quando tais competências estão bem consolidadas, o estudante será incluído. Quando não, corre o risco de viver à margem da sociedade.

Cabe à escola garantir que todos os estudantes desenvolvam as competências básicas fundamentais. Do contrário, **ela e os seus professores não estarão cumprindo devidamente o papel que deles se espera no mundo de hoje**. Dessa forma, todo o trabalho dos professores deve estar a serviço do desenvolvimento de competências, baseando-se no currículo (corporificado nos cadernos dos alunos e dos professores, com seus conteúdos, metodologias, seqüências didática etc.), nas suas características pessoais e nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos.

Para o documento, o currículo por competências promove uma mudança cultural na escola, transitando de uma cultura do ensino para uma cultura da aprendizagem.

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que a sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino mas a do direito de aprender (SÃO PAULO, 2010, p.13) .

Defende também que tal transição deve ser coletiva, impulsionada pelas instâncias condutoras da política, que têm como função elaborar as propostas curriculares, prover recursos humanos e disponibilizar recursos técnicos e didáticos, subsidiando os gestores que devem estar à frente dos processos de capacitação dos professores que, por sua vez, devem trabalhar em sala de aula baseando-se nos referenciais e materiais que lhes são oferecidos. (p. 14)

O documento introdutório termina fazendo algumas considerações mais detalhadas sobre o conceito de competência, enfatizando as competências de leitura e escrita, mostrando como todas as 5 grandes competências do ENEM se articulam com elas e mostrando como leitura e escrita se articulam com o mundo do trabalho.

Análise crítica das ideologias

Na ideologia das competências há **abstrações** e existem algumas **lacunas** a serem preenchidas.

Parece que TODOS OS INDIVÍDUOS podem se beneficiar igualmente caso desenvolvam as mesmas competências. No entanto, como sabemos, a nossa sociedade não é homogênea. Ou seja, existem tensões, contradições, interesses antagônicos. Dessa forma, aquelas habilidades que servem para uns não servem para outros. Porém, como o documento parte de uma perspectiva de sociedade harmônica que deve olhar para o mesmo horizonte em nome do desenvolvimento para todos, ele supõe a existência de competências abstratas que servem a todos.

O que ele deixa de declarar? Qual lacuna ele deixou? Afinal, quem selecionou as competências ideais? A essas perguntas, Frigotto nos oferece a seguinte resposta:

... Porém, nos anos 80, [organismos internacionais] surgem com novos conceitos e categorias que, aparentemente, não apenas superam aquelas perspectivas [teoria do capital humano], como lhes são opostas. Trata-se, na verdade de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se as relações sociais que mascaram.

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias ponte são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. (2003, p. 55).

Ou seja, as lacunas se preenchem quando percebemos que há sujeitos concretos que demandam uma educação centrada em competências, porém, o discurso é de que essa formação, com as competências como eixo central, beneficia à sociedade como um todo.

Há uma **abstração** presente nesse trecho do documento que, muitas vezes, passa despercebida. Afirma-se que, se a escola não formar estudantes com as competências, ela não estará cumprindo o papel que a sociedade espera dela. Pergunto: Existe A SOCIEDADE? É possível identificarmos uma expectativa homogênea da sociedade com relação à escola? É a sociedade toda que deseja uma educação centrada em competências? Essas questões ressaltam uma característica muito comum das ideologias. Elas sempre buscam falar em nome do interesse de todos, como se esse interesse existisse concretamente em uma sociedade de classes.

Com relação à mudança cultural que, supostamente, a LDB/96 promoveu, o documento fala por si só, preenchendo surpreendentemente uma **lacuna**. Ele afirma que não se trata mais de uma filosofia da liberdade de ensino, mas sim a do direito de aprender. Essa afirmação é muito significativa sobre a visão que a SEE realmente possui sobre o papel do professor. Para a SEE, o professor não é livre para ensinar. Ele deve se submeter àquilo que vem dos gabinetes da Secretaria que, por sua vez, passa suas ordens aos seus subordinados imediatos (supervisores de ensino, diretores de escola e coordenadores pedagógicos). Nesse sentido, a divisão do trabalho está explícita: as instâncias **condutoras** da política elaboram as propostas curriculares, oferecem às escolas os recursos humanos e os recursos técnicos e didáticos (nem uma palavra sobre recursos financeiros). Os gestores repassam todas esses “benefícios” aos professores, capacitando-os. Os últimos executam os planos feitos pelos especialistas competentes. É a manipulação assumida. O professor é uma mera engrenagem do sistema que deve funcionar, sem liberdade, e de acordo com as determinações dos superiores. Não tão sutilmente a autonomia do professor é atacada. O princípio da hierarquia rígida é re-estabelecido no discurso de modo explícito.

f. Documento introdutório: concepção e conteúdos propostos no Currículo de Filosofia

Explicitados os princípios gerais que regem o currículo do Estado de São Paulo, cabe agora compreender como os materiais entregues aos professores (Cadernos do Professor) e aos alunos (Cadernos dos Alunos) concretizaram essa concepção de currículo. Para fazer essa apresentação, tomarei como exemplo os cadernos da disciplina de Filosofia, já que essa é a área na qual atuo na rede pública estadual. Os autores dos cadernos de Filosofia do ano de 2009 são os seguintes: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton Luís Martins e René José Trentin Silveira.

As páginas que fundamentam e justificam o **Currículo de Filosofia** proposto pela SEE dividem-se em 3 itens: O ensino de Filosofia: breve histórico; Fundamentos para o ensino de Filosofia; Filosofia para o Ensino Médio. Esse último item traz 4 sub-itens: Sobre a organização dos conteúdos básicos; Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; Sobre os subsídios para a implantação do currículo proposto; Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades.

Nessas páginas, os responsáveis pela proposta justificam a seleção de conteúdos, ressaltando 4 objetivos fundamentais para a Filosofia no Ensino Médio: 1º. Propor reflexões que permitam aos educandos compreender melhor as relações histórico-sociais; 2º Inserir os educandos no universo subjetivo das representações simbólicas; 3º Trazer para a escola debates éticos, estabelecendo tais valores na formação das crianças e adolescentes; 4º Trazer para a escola a questão da cidadania, visando “formar cidadãos capazes de interferir, de maneira consciente no seu contexto social”. (p. 115)

Com base nesses pressupostos, o documento afirma:

A partir desses compromissos, em direta sintonia com os textos normativos que orientam o ensino de Filosofia na educação básica, e que serviram de base para a elaboração do currículo implantado, em 2008, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi elaborado um elenco de temas e conteúdos que visam a orientar o professor em seu trabalho em sala de aula. (SÃO PAULO, 2010, p. 116).

Os temas e conteúdos selecionados foram os seguintes:

Séries/ Bimestres	1ª Série (EM)	2ª Série (EM)	3ª Série (EM)
1º Bimestre	- Por que estudar Filosofia? - As áreas da Filosofia	- Introdução à ética: o eu racional; autonomia e liberdade	- O que é Filosofia - O homem como ser de natureza e de linguagem
2º Bimestre	- A Filosofia e outras formas de conhecimento: mito, cultura, religião, arte, Ciência	- Introdução à teoria do indivíduo: Locke, Bentham e Mill - Tornar-se indivíduo: Ricoeur e Foucault - Condutas massificadas - Alienação moral	- Características do discurso filosófico: comparação com o discurso religioso - O homem como ser político - A desigualdade entre os homens como desafio da política
3º Bimestre	- Introdução à Filosofia Política: Teorias do Estado	- Filosofia, Política e Ética: humilhação, velhice e racismo; homens e mulheres; Filosofia e educação	- Características do discurso filosófico: comparação com o discurso científico - Três concepções de liberdade: liberalismo, determinismo e dialética
Séries/ Bimestres	1ª Série (EM)	2ª Série (EM)	3ª Série (EM)
4º Bimestre	- Filosofia Política: democracia e cidadania; desigualdade social e ideológica; democracia e justiça social; os direitos humanos; participação política	- Desafios éticos contemporâneos: a ciência e a condição humana; introdução à Bioética	- Características do discurso filosófico: comparação com o discurso da literatura - Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade

O importante aqui é frisar a lógica utilizada pelos criadores do currículo de Filosofia. Partindo de alguns compromissos do ensino de Filosofia, indicam conteúdos a serem trabalhados em todas as escolas da rede do Estado de São Paulo, em todas as séries e em todos os bimestres.

Quanto à metodologia de aprendizagem, o documento sugere que os professores promovam trabalhos interdisciplinares (inclusive traz 4 exemplos de como isso poderia ser feito). Enfatiza o que não se deve fazer no ensino de Filosofia e encoraja o professor a pesquisar, assumindo-se como protagonista da sua ação docente e encontrando os seus próprios caminhos. (p. 118)

Quanto aos subsídios, ressalta o papel dos Cadernos do Professor e do Aluno, sem descartar a importância dos livros didáticos.

Quanto à organização das grades curriculares, explica que os conteúdos foram divididos por séries e por bimestres. Cada um deles está ligado a um conjunto de habilidades que, por sua vez, são desenvolvidas em atividades sugeridas nos cadernos do professor e dos alunos. Ou seja, dos conteúdos emergem habilidades (enquanto objetivos de aprendizagem) e delas emergem atividades didáticas que visam desenvolver tais habilidades nos estudantes.

Análise crítica das ideologias

É fundamental ressaltar aqui a lógica da argumentação que buscou justificar os conteúdos de Filosofia que foram selecionados para o trabalho com os estudantes do Ensino Médio. Temos aí uma **abstração** e uma **contradição**. Qual a relação entre as premissas e a proposta? A argumentação do documento quer nos fazer acreditar que os conteúdos selecionados foram implicações diretas dos objetivos gerais da disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

Ora, vamos analisar apenas um exemplo: o 4º objetivo expõe que um dos papéis da Filosofia é trazer para a escola a discussão da cidadania para que os alunos possam atuar de maneira consciente no seu contexto social. Será que os conteúdos selecionados dão conta de todos os contextos sociais de todos os estudantes do Ensino Médio do Estado de São Paulo?

A ideia de contexto social do documento é uma **abstração**. Quando penso em contexto social, imagino que estamos falando de um contexto social concreto. Cada contexto demanda diferentes ações transformadoras, portanto, demanda diferentes reflexões a partir de diferentes conteúdos. Uma educação que se comprometa com a ação cidadã dos estudantes no sentido de transformação da sua realidade social jamais poderia definir *a priori* quais são os conteúdos que deverão ser trabalhados junto a esses alunos. No entanto, é isso que faz a SEE quando traça os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre e prepara materiais homogêneos para serem aplicados em contextos tão heterogêneos quanto o Estado de São Paulo.

Não existe uma justificativa plausível para que esses conteúdos tenham sido selecionados. Prevaleceu uma lógica arbitrária que entra em contradição com o discurso da relação do currículo com a realidade local.

g. Caderno do Professor de Filosofia: o texto de apresentação do Caderno do Professor

No texto de apresentação contido em todos os **Cadernos do Professor** (de todas as disciplinas), Maria Inês Fini (Coordenadora Geral do **Projeto São Paulo Faz Escola**) faz uma exaltação do processo de implementação dos Cadernos do Professor e do Aluno desde 2008, apontando a necessidade de que alguns ajustes fossem feitos para o ano de 2009, a partir de críticas e sugestões dadas pelos professores da rede.

Nesse contexto, ela faz as seguintes afirmações:

Os Cadernos foram lidos, analisados e aplicados, e a nova versão tem agora a medida das práticas de nossas salas de aula. Sabemos que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo. Não houve discriminação. Críticas e sugestões surgiram, mas em nenhum momento se considerou que os Cadernos não deveriam ser produzidos. Ao contrário, as indicações vieram no sentido de aperfeiçoá-los. (SÃO PAULO, 2009a, p. 5).

Sempre é oportuno lembrar que os Cadernos espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos. (SÃO PAULO, 2009a, p. 6).

É importante ressaltar que Fini defende que a proposta curricular revelou “*uma maneira inédita de relacionar teoria e prática*”, na medida em que a teoria do currículo por competências regeu a construção de cadernos (do professor e do aluno) que podem ser aplicados na prática em sala de aula. Tais cadernos oferecem para todos os professores e alunos da rede um conjunto de temas/ conteúdos, competências e habilidades a eles associados, metodologias, sugestões de avaliação e recursos didáticos.

Análise crítica das ideologias

Sobre a primeira citação, há claramente uma manipulação por meio de uma **abstração**. Ela pressupõe que não houve rejeição dos materiais por parte de nenhum professor da rede. Se os professores foram consultados, será que nenhum deles posicionou-se contra a produção dos materiais? É difícil de acreditar nessa afirmação. Ela pressupõe uma homogeneidade na categoria dos professores que está muito longe de existir. Quem acompanhou as paralisações e greves que ocorreram em 2008, viu que um dos grandes temas de reivindicação era o fim dos Cadernos Curriculares, alegando-se que eles aviltavam a autonomia do professor. Ou seja, a afirmação da coordenadora do projeto **São Paulo Faz Escola** não passa de um exercício grosseiro de retórica manipuladora.

A segunda citação merece uma análise crítica um pouco mais elaborada. Ela argumenta que o currículo do Estado de São Paulo promove um modo de relacionamento inédito entre teoria e prática. Ora, o que há de inédito na perspectiva de teóricos elaborando materiais dentro de gabinetes para serem aplicados por professores que vão executar o que foi planejado?

Chaui (2006b) nos mostra que isso remonta à concepção positivista do Século XIX:

O lema positivista por excelência é: “saber para prever, prever para prover”. Em outras palavras, o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social. (p. 29-30).

Se examinarmos o significado final dessas consequências, perceberemos que nelas se acha implícita a afirmação de que o poder pertence a quem possui o saber. Por esse motivo, o positivismo declara que uma sociedade ordenada e progressista deve ser dirigida pelos que possuem o espírito científico, de sorte que política é um direito dos sábios, e sua aplicação, uma tarefa dos técnicos ou administradores competentes. Em uma palavra, o positivismo anuncia no fim do século XIX, o advento da tecnocracia, que se efetiva no século XX... (p. 30-31).

Temos aí uma **inversão**. O positivismo tenta subordinar a prática à teoria, invertendo a dinâmica dessa relação. A teoria é antropológica e historicamente o recurso dos seres humanos para resolver seus problemas práticos. Ou seja, a teoria nasce da prática. Portanto, é uma grande ilusão achar que a teoria pode domesticar/ controlar a prática cotidiana só porque ela foi elaborada por pessoas que supostamente são técnicos competentes em determinada área.

Por isso, ao meu ver, além de o documento expor uma **inversão**, ele também carrega uma **lacuna**. A epistemologia positivista é o pressuposto não declarado do paradigma curricular do Estado de São Paulo. Como vimos, uma das características da ideologia é que ela é portadora de lacunas. Quando o documento não explicita seus pressupostos, eis que elas aparecem. A “maneira inédita de relacionar teoria e prática” é o modo pelo qual o positivismo já propunha a relação entre ambas desde o final do século XIX com Augusto Comte: nesse sentido, o currículo do Estado é o velho, transformado na sua aparência, para ser tomado como novo.

h. Caderno do Professor de Filosofia: a concepção pedagógica

Antes de começar a discorrer sobre aspectos específicos dos conteúdos de cada bimestre, o caderno do professor traz algumas considerações sobre a perspectiva pedagógica que rege todas as propostas contidas nos Cadernos do Professor e do Aluno, desde o 1º Bimestre do 1º ano do Ensino Médio, até o 4º Bimestre do 3º ano do Ensino Médio.

Nesse aspecto, destaco o seguinte parágrafo:

O que parece certo, porém – e esta é a nossa escolha -, é que precisamos chegar à história da Filosofia a partir de questões presentes, e não o inverso, como é hábito acontecer. Assim, nossos adolescentes podem chegar a uma melhor compreensão dos problemas apresentados pela vida. Sem isso, nenhum filósofo ou conceito filosófico terá sentido para eles. O primeiro conceito filosófico para se trabalhar em sala de aula é a vida das pessoas que ali estão – do professor ao aluno. (SÃO PAULO, 2009a, p. 8).

Demonstra-se assim uma preocupação de que a Filosofia venha atender as necessidades da vida e não fique pairando acima da realidade dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, propõe-se a abordagem dialógica para o trabalho em sala de aula, permeando 5 momentos não lineares que organizam as sequências didáticas: o ouvir (levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes), o dialogar (a partir do que se ouve ou dos textos), o ler (com ênfase na leitura investigativa), o refletir (a partir do momento em que a vida dos alunos vira tema da discussão filosófica), o escrever (enquanto expressão da reflexão). Todas as unidades temáticas dos Cadernos do Professor e do Aluno buscam contemplar todos ou alguns desses momentos.

Análise crítica das ideologias

Há uma **contradição**: a concepção pedagógica declarada na citação acima entra em choque com a própria existência dos materiais didáticos entregues aos professores e alunos.

De acordo com o documento, a Filosofia deve servir como instrumento de compreensão da vida dos adolescentes. Naturalmente, não estamos lidando com adolescentes abstratos. Cada comunidade educativa lida com jovens concretos que possuem demandas concretas específicas. Ou seja, só é possível partir da vida concreta dos jovens caso façamos uma pesquisa com esses jovens para descobrir o que pensam sobre a sua própria vida. Como é possível um material didático adivinhar o que é significativo para todos os adolescentes do Estado?

Freire já nos orientou com relação a isso:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela, - saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos. (2005a, p. 30).

Os educandos já chegam à escola com determinados saberes sobre as suas vidas individuais e comunitárias. Ou seja, são aqueles que melhor podem falar sobre as suas vidas. Respeitar esses saberes não significa abstrair situações de aprendizagem que os professores e a escola acham que devem ser significativos para os estudantes, tal como os cadernos didáticos do Estado de São Paulo procuram fazer. É muito diferente disso.

Significa ouvir seriamente o que os alunos têm dizer sobre o seu mundo e as explicações que possuem para a sua realidade ser do jeito que é. A partir dessas explicações, é possível estabelecer um diálogo entre saberes socialmente construídos na prática comunitária e saberes sistematizados da Filosofia ou de qualquer outra área do conhecimento. Efetivamente, a Filosofia deve atender às demandas da vida dos estudantes, porém, para isso, é fundamental que a programação, as seqüências de conteúdos, as articulações entre temas, as atividades, a seleção de textos a serem lidos ou de filmes a serem assistidos etc. sejam construídas pelos professores em cada caso concreto.

Por não ter compreendido a radicalidade da relação entre vida e conhecimento, o documento trabalhou com um conceito abstrato de vida dos jovens, ignorando que eles pertencem a realidades concretas específicas.

Se observarmos as atividades dos Cadernos do Aluno, perceberemos que as diversas situações de aprendizagem partem de problematizações que representam questionamentos genéricos que, supostamente, os jovens fazem no dia-a-dia. Primeiro, não é possível generalizarmos os questionamentos de todos os jovens entre 14 e 18 anos (ou mais) que moram no Estado e freqüentam as escolas públicas. Segundo, os questionamentos precisam estar relacionados diretamente aos saberes que os educandos já possuem, ou seja, não podem ser hipoteticamente criados. Precisam refletir indagações que fazem sentido a eles e que merecem ser investigadas filosoficamente como forma de desvelar um ou vários aspectos da realidade concreta vivida.

i. Caderno do Professor de Filosofia e do aluno: as situações de aprendizagem

Quando folheamos os materiais didáticos em geral, normalmente vemos que eles se dividem por Unidades (que congregam vários capítulos) e Capítulos (que trazem textos didáticos, atividades reflexivas e exercícios de revisão).

Diferentemente desse padrão, os Cadernos do Professor e do Aluno se dividem em Situações de Aprendizagem. Cada situação consiste em uma seqüência didática que

se desenrola para que determinado tema seja trabalhado junto aos estudantes na sala de aula.

Cada Situação de Aprendizagem traz um tempo previsto para que ela seja trabalhada, por exemplo: 5 aulas, 4 aulas etc.

O caderno dos alunos traz atividades que contemplam todos ou alguns dos 5 momentos metodológicos já comentados anteriormente (ouvir, dialogar, ler, refletir, escrever), cabendo ao professor definir como vai concretizar tais atividades.

Todas essas sugestões, entretanto, devem ser avaliadas por você, professor, que conhece melhor os limites e as possibilidades de suas condições de trabalho. É possível, por exemplo, dilatar ou reduzir o tempo dedicado a cada atividade, bem como acrescentar ou modificar procedimentos. Enfim, faça as adaptações que julgar necessárias para atingir seus objetivos docentes. (SÃO PAULO, 2009a, p. 12).

Todas as Situações de Aprendizagem propostas pelos Cadernos do Professor para todas as séries e bimestres oferecem: uma sequência didática minuciosamente explicada; uma sugestão de avaliação do desempenho dos estudantes na Situação de Aprendizagem; uma proposta para a recuperação; e sugestões de recursos complementares para um maior aprofundamento de estudos por parte do professor. Todos esses elementos já vêm prontos, cabendo ao professor adaptá-los à sua realidade concreta. Caso o leitor queira maiores detalhes sobre todos esses materiais, sugiro a consulta dos Cadernos do Professor e dos Alunos que estão citados na Bibliografia.

Destaco aqui o nível de detalhamento que os Cadernos do Professor trazem a respeito das atividades propostas. Além da sequência de temas e conteúdos que devem ser trabalhados, vem explicado minuciosamente como o professor deve aplicar tais atividades, os diálogos que deve manter com os alunos, as questões que deve fazer na avaliação escrita, os textos com os quais deve trabalhar os temas, o modo pelo qual deve realizar a recuperação. Ou seja, trata-se de uma proposta de manual pormenorizado das ações que o professor deve realizar no dia-a-dia, em todas as suas aulas do ano.

Análise crítica das ideologias

Os cadernos do professor e do aluno vêm concretizar a concepção político-epistemológica positivista. Política no sentido de que os técnicos devem planejar as ações para os executores realizarem no cotidiano da sala de aula. Epistemológica no sentido de que a teoria deve reger a prática.

Giroux desvelou as intenções inconfessáveis que estão subjacentes a esse modelo curricular:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos desses pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e o objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para ser mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas... A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos. (1997, p.160).

Quando li esse trecho, tive a impressão de que Giroux estava querendo se referir exatamente ao currículo do Estado de São Paulo implantado a partir de 2008. De fato, os materiais, apesar de advertirem sobre alguma margem de manobra para os professores, induzem a uma postura meramente adaptativa por parte dos docentes. Adotado o material, restam-lhes apenas pensar dentro da lógica que já está colocada previamente. O espaço de atuação do professor é mínimo. No máximo, pode acrescentar ou modificar procedimentos, porém, os conteúdos, as seqüências, o tempo, os métodos, as atividades, os textos, as perguntas para a avaliação, o modo de recuperação já vêm pré-estabelecidos. É a divisão do trabalho na educação alcançando o seu ápice. O professor fica incumbido de seguir o manual de instruções. Até na educação o trabalhador já não pode mais se ver no produto do seu trabalho. O conceito de alienação continua fazendo sentido.

Capítulo 4

A dinâmica curricular no cotidiano de uma escola pública do Estado de São Paulo: relatos de experiências e de observações

Cabe, portanto, enfatizar que toda relação opressora atua em mão dupla, ou seja, desumaniza não só a vítima, mas também o agente opressor. Professores ideologicamente formados para se tornarem promotores de práticas opressoras, independentemente do grau de consciência que tenham, possuem um histórico de vítimas. Aprenderam bem a lição de submeter-se ao paradigma colonizador, perderam a identidade ao negar a própria dimensão de sujeitos socioculturais ativos...

(Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa da Silva)

1. Considerações iniciais sobre a metodologia utilizada na investigação

Como já foi dito na Introdução deste trabalho, uma das questões fundamentais que nele busco responder é a seguinte: ***Como a violência curricular está se manifestando no cotidiano de uma escola pública do Estado de São Paulo?*** Além disso, nessa mesma Introdução, busquei fundamentar o que seria uma **epistemologia crítico-dialética**. Ao articular esse problema com essa abordagem epistemológica, tento me comprometer com um nível de interpretação da realidade da escola que evite recair em uma perspectiva exclusivamente macro-estrutural e também em uma aproximação exclusivamente micro-cósmica.

O problema de pesquisa supra-citado sugere uma abordagem que possibilite ao investigador observar empiricamente como tem funcionado o cotidiano da escola, bem como as relações entre os sujeitos no cotidiano do currículo escolar e que explicitam a presença da **violência curricular**.

De acordo com o que foi sustentado no Capítulo 2, os conceitos de currículo e de violência curricular aqui utilizados estão sendo compreendidos de maneira bastante ampla, o que me obriga a delimitar quais aspectos da dinâmica curricular estarão sendo analisados para responder ao problema de pesquisa acima proposto.

Diante disso, durante o trabalho de campo concentrei-me nos seguintes aspectos do currículo: a gestão administrativa e pedagógica, a organização do tempo, a

organização do espaço, a articulação tempo-espaço, os conteúdos, as metodologias, a avaliação, a relação educador-educandos. Com a apreensão desses aspectos, busquei compreender de modo mais profundo qual a concepção e prática de sociedade que a escola alimenta (concepção política), qual a concepção e prática de ser humano que a escola possui (concepção ética) e qual a concepção e prática de ensino-aprendizagem que a escola cultiva (concepção epistemológica). Acredito que as manifestações cotidianas do currículo são expressões concretas desse tripé que, a rigor, são aspectos curriculares que fundamentam, em última instância, as práticas das escolas: a política, a ética e a epistemologia.

2. Da escala macro da política pública ao micro-cosmo da escola

No Capítulo 3 foi feita uma incursão sobre algumas características marcantes do contexto sócio-político e econômico global contemporâneo, buscando delimitar o cenário no qual ocorreram e ocorrem algumas das recentes transformações no campo das políticas educacionais. Busquei demonstrar que houve, e ainda há, uma convergência significativa entre as concepções de gestão pública e de educação defendidas pelos apologetas da sociedade de mercado neoliberal e a política pública educacional introduzida no Estado de São Paulo pelo governo Mário Covas (PSDB) a partir de 1995 e vigente até os dias de hoje. Nesse sentido, a análise empreendida até esse momento teve um caráter que estou chamando de macro-estrutural. Ou seja, as considerações feitas até aqui se concentraram nos processos de grande escala que foram impulsionados principalmente por iniciativas governamentais a partir de seus centros de poder, notadamente a partir da Secretaria da Educação.

No entanto, nesse momento, coloca-se um novo desafio: o de fixar o olhar no micro-cosmo da escola sem perder de vista a análise macro-estrutural já realizada. Este movimento é necessário para um trabalho que se compromete com uma epistemologia crítico-dialética. A escola não pode ser isolada do contexto histórico-político-econômico-cultural que lhe envolve. Ao mesmo tempo, a escola não pode ser tratada como mero apêndice desse movimento mais amplo, já que essa hipótese nos impede de enxergarmos muitas de suas especificidades e dinâmicas próprias.

Em um texto chamado **A escola: relato de um processo inacabado de construção**, Rockwell e Ezpeleta (1986) fazem uma crítica contundente às abordagens teóricas tradicionais que hegemonicamente eram empreendidas no campo da educação e

defendem a necessidade de que as investigações sobre as escolas partam da própria realidade concreta vivida no cotidiano delas. Nesse sentido, elas se posicionam em favor da abordagem etnográfica como forma mais adequada para a compreensão dos processos reais que se efetivam concretamente nas escolas. Por isso, nesse texto, as autoras descrevem o trajeto, os pressupostos, as indagações e as descobertas a que chegaram a partir de suas experiências como pesquisadoras que adotaram a perspectiva etnográfica em diferentes contextos.

Apesar do meu trabalho não ter um caráter etnográfico, algumas das contribuições dessas autoras sobre as articulações entre micro-cosmo cotidiano e contexto macro-estrutural parecem-me pertinentes para compreender melhor a natureza desse movimento em pesquisas que se comprometem com uma perspectiva crítico-dialética. Nesse sentido, vale a pena nos concentrarmos na seguinte citação:

... Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de “modernização” que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (ROCKWELL e EZPELETA, 1986, p. 11-12).

A escola pertence a um movimento maior que se faz presente no seu cotidiano e é esse movimento que pode ser identificado como contexto macro-estrutural. No caso da escola pública paulista, pode-se dizer que o contexto macro-estrutural atual é marcado principalmente pelas determinações próprias do capitalismo na versão neoliberal: pela diminuição do papel do Estado na prestação dos serviços públicos (perspectiva do Estado Mínimo), pela ação estatal regida a partir dos princípios da Administração Gerencial (com suas manifestações próprias no campo da política educacional, na qual se inclui a política curricular) e pela cultura do individualismo e consumismo exacerbados.

No entanto, o reconhecimento da importância e da influência desses fatores no cotidiano da escola pública não pode nos conduzir à conclusão precipitada de que o micro-cosmo da escola não passa de uma expressão local dos grandes movimentos macro-estruturais. Além disso, a escola é resultado de outras múltiplas determinações que se situam em outra escala de análise: aquela que remete o nosso olhar para as ações dos sujeitos individualmente e enquanto membros de um grupo social específico, suas formas de compreensão da realidade e suas motivações. Neste momento, abrimo-nos para uma nova dimensão da vida escolar que não pode ser observada apenas pelas análises macro-estruturais.

É com esse olhar que passamos a perceber que o cotidiano da escola também é em parte determinado por uma cultura cujas raízes são muito anteriores à política estatal da atualidade; também é determinado por ações de resistência consciente ou inconsciente dos sujeitos às ofensivas estatais; também é determinado por imperativos da cultura do meio social em que a escola se localiza; também é determinado pelas histórias de vida dos educadores; pela história de vida dos educandos; por questões de ordem psíquica de todos os sujeitos que trabalham e estudam na escola...

Diante disso, o compromisso com uma perspectiva crítico-dialética implica no esforço de se desvelar o cotidiano da escola como espaço em que se travam lutas por poder que são motivadas por uma quantidade infinita de causas (micro ou macro-estruturais) que nunca serão totalmente conhecidas por qualquer investigação científica. No entanto, se a perspectiva crítica nos impulsiona ao desvelamento dos processos de desumanização que se dão nas relações do dia-a-dia da instituição escolar, a crítica-dialética nos indica que é impossível compreender os processos de opressão cotidiana sem realizarmos um esforço de contextualização do âmbito macro-estrutural. Foi esse esforço que tentei concretizar com a sistematização proposta no Capítulo 3, cabendo agora apresentar os resultados da investigação empírica do cotidiano de uma escola pública do Estado de São Paulo.

3. Relatos de experiências como opção metodológica

Como já foi dito, **violência curricular** é um conceito que foi amadurecendo aos poucos no meu processo reflexivo a partir das observações que realizei (e realizo) e das vivências das quais participei (e até hoje participo), como professor de Filosofia do Ensino Médio em uma escola pública do Estado de São Paulo. Nesse sentido, essa

categoria surgiu de uma certa percepção de saturação pessoal diante de um cotidiano extremamente hostil.

Na medida em que fui ganhando capacidade de organizar melhor as minhas experiências e reflexões sobre o cotidiano escolar, principalmente devido ao contato sistemático com a literatura crítica educacional, pude ampliar a minha visão para além da realidade imediata. As experiências, antes dispersas, passaram a fazer mais sentido no momento em que fui percebendo as articulações entre os acontecimentos pontuais e as dinâmicas estruturantes do currículo escolar.

Dessa forma, considero que as minhas experiências têm sido extremamente ricas e valiosas no sentido de ilustrar um pouco o ambiente, o clima e os acontecimentos mais ou menos representativos das situações curriculares que certamente são vivenciadas por tantas outras pessoas que trabalham com e na escola pública. Por isso, vejo que pode ser muito proveitoso para futuros leitores e para o incremento do conhecimento científico, relatar e analisar pela perspectiva da violência curricular algumas experiências que fizeram e fazem parte da minha vida como professor efetivo de uma escola estadual. Daí a minha opção metodológica pelos **relatos de experiências**.

Antes de explicar de modo mais detalhado os pressupostos teóricos e os procedimentos que utilizei para a observação do cotidiano que serviu de base para a elaboração dos relatos que serão expostos mais à frente, vale a pena fazer algumas considerações sobre o **conceito de experiência**. Para tanto, recorro à concepção de experiência proposta por Walter Benjamin e que é analisada por Jeanne Marie Gagnebin em um texto intitulado **Walter Benjamin ou a história aberta**.

Nesse texto, a autora propõe algumas reflexões sobre a teoria da narração de Benjamin. O resgate dessa reflexão me parece pertinente, pois os relatos das experiências apresentados mais à frente consistem na narração a respeito de alguns acontecimentos da escola em que trabalho.

Gagnebin (1994) mostra que Benjamin (1892-1940) se preocupou com um fenômeno muito marcante que ele percebia em sua época que era o da “crise da arte de narrar”. Essa crise foi interpretada por ele como sintoma de uma transformação radical que se processou na passagem da sociedade pré-capitalista para a sociedade capitalista moderna.

Sinteticamente, a primeira pode ser caracterizada pelos seguintes elementos: 1. existência de uma comunidade de vida, ou seja, predominância de um modo de vida comunitário no qual as pessoas fazem parte de um mesmo contexto, de uma mesma

trama: aquilo que cada um sabe é de grande importância para os outros membros da comunidade; 2. predominância da atividade artesanal como principal forma de organização da produção, ou seja, o produtor tem controle sobre a concepção e sobre a execução da tarefa a ser realizada: ele projeta o produto, define as etapas da produção e determina o ritmo em que a produção se processará. Ou seja, a atividade produtiva fundamental possui um caráter totalizante. Para Benjamin, essa atividade prática na qual o artesão é o sujeito que dá forma à matéria bruta mantém íntima relação com a atividade narradora, que é aquela em que o narrador dá forma à matéria narrável. Em síntese: o discurso de determinada época está relacionado às práticas materiais dominantes nessa mesma época; 3. existência de uma comunidade de experiência que é a dimensão prática da narrativa tradicional, ou seja, como todos os membros da comunidade possuem experiências comuns (pois vivem em uma mesma época em que as mudanças se dão lentamente), eles tendem a se abrir para os ensinamentos uns dos outros. A narrativa de quem conta pode ser aproveitada para a própria vida, o que faz com que o desenvolvimento da arte de narrar seja uma atividade bastante significativa para todos.

O desenvolvimento da sociedade capitalista moderna promoveu uma ruptura em relação a essas características, materializando um modo de organização social marcado por outros fatores: 1. predominância da competitividade, acelerada pelo desenvolvimento da técnica e da divisão do trabalho: ou seja, as condições de vida e de trabalho passam a ser determinadas por um sistema produtivo extremamente veloz, tanto do ponto de vista da atividade física a ser realizada, quanto do ponto de vista das mudanças técnicas incorporadas a essa mesma atividade. Desse ritmo alucinante resulta que o saber das gerações mais velhas não têm qualquer serventia para as gerações mais novas, gerando uma desvalorização das narrativas das primeiras. Além disso, como as atividades realizadas por cada indivíduo são muito especializadas, o saber que faz parte do ramo de um indivíduo não serve para o outro, produzindo uma atomização da vida: cada um fica circunscrito ao seu fragmento de vida. O que é significativo para uma pessoa não o é para as outras; 2. predominância do trabalho fragmentado, o que produz inevitavelmente um modo de pensamento também fragmentado, o que vai na contramão do modo de pensamento do narrador, que é fundamentalmente articulado, trazendo um ensinamento explícito ou implícito. 3. predominância da vida particular e privada, na qual cada um se encontra isolado e enclausurado nas suas atividades produtivas e nas suas casas. Isso faz com que as pessoas não sintam a necessidade de aprender umas com

as outras, já que os outros pertencem a uma “tribo” diferente, a uma profissão diferente, a uma geração diferente e tem interesses diferentes. Todos esses fatores produzem seres humanos apartados, que precisam buscar formas de preencher a ausência de vida comunitária e de narrativas, o que, talvez, nos dias de hoje, podemos identificar na necessidade da TV, das novelas, do vídeo-game, do *face-book* etc.

Gagnebin (1994) explica que Benjamin constatou que a sociedade pré-capitalista era marcada pela realização de **experiências em sentido pleno**. Por outro lado, a sociedade capitalista moderna é marcada por **meras vivências**, ou seja, formas sintéticas de experiências. Uma **experiência** é definida por ser um acontecimento que pode ser partilhado com aqueles que vivem as mesmas tramas e nos mesmos contextos, portanto, ela é sempre coletiva. Uma **vivência** é algo individual. É algo tão pessoal, que não existe possibilidade de comunicá-la a ninguém.

Diante disso, o que seriam relatos de experiências?

A partir da abordagem proposta por Benjamin, podemos dizer que o **relato de experiência** é o trabalho de observar e relatar acontecimentos (de modo quase artesanal), recuperando a história de um grupo social, no meu caso, da escola. Nesse sentido, espera-se que os relatos de experiências possam partilhar uma história com aqueles que vivem ou se preocupam com as mesmas tramas existenciais que o autor da narrativa.

Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado. Ora, diz Benjamin, o conselho não consiste em intervir do exterior na vida de outrem, como interpretamos muitas vezes, mas em fazer “uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. Esta bela definição destaca a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua, que está aberta a novas propostas e ao fazer junto. (GAGNEBIN, 1994, p. 11).

Enfim, espera-se que os relatos e análises que virão possam ser de grande valia para os leitores e leitoras na medida em que sirvam de abertura para que outras histórias sejam contadas e para que outros re-façam as suas histórias, contribuindo para a transformação da história coletiva.

4. Pressupostos que direcionaram o olhar do observador

A essa altura, o leitor já pôde perceber que estou partindo de alguns pressupostos teóricos explicitados nos capítulos anteriores, principalmente no Capítulo 2. Esses

pressupostos me permitiram construir algumas categorias de análise *a priori* que foram fundamentais para identificar e compreender o fenômeno da **violência curricular**.

Nos três quadros que se seguem, exponho algumas formas de materialização da violência curricular¹⁷ que, por estarem presentes na concepção e na prática hegemônicas de currículo, foram importantes referências para a seleção de experiências que foram relatadas no sentido de responder ao problema de pesquisa proposto.

É preciso ficar claro, porém, que especialistas na área da pesquisa educacional, tais como Lüdke e André (1986) alertam para que o quadro teórico não se sobreponha *a prioristicamente* à realidade, sob a pena do investigador analisá-la tendenciosamente. Nesse sentido, com a realização sistemática das observações do cotidiano da escola, percebi que precisava construir novas categorias para identificar com maior precisão o tipo de violência curricular que eu presenciava nos diferentes momentos e espaços. Ou seja, paulatinamente, a partir das observações e reflexões realizadas por mim, o quadro teórico-conceitual foi ampliado na medida em que os achados assim o exigiram, surgindo novas categorias que se somaram àquelas que já tinham emergido das reflexões realizadas no Capítulo 2.

Portanto, a partir do referencial teórico utilizado no Capítulo 2, combinado com as observações do cotidiano, foi possível definir três grandes categorias de análise que serviram como referências para compreender a dinâmica curricular da escola observada.

Cada uma dessas grandes categorias foram subdivididas com o objetivo de dar maior clareza para os fenômenos observados, de acordo com a natureza da violência curricular que se apresentava diante de mim. De certo modo, todas as categorias e subcategorias foram se construindo a partir da experiência que tive na escola pública desde o momento em que comecei a nela lecionar, porém elas ganharam rigor a partir da articulação entre o referencial teórico e as observações realizadas por ocasião da elaboração desse trabalho.

Isso não significa que tais categorias esgotem as possibilidades de classificação das formas de violência curricular que se materializam no cotidiano escolar. Ou seja, certamente o quadro conceitual abaixo precisará passar por uma permanente atualização. No entanto, ele indica uma possibilidade a partir da qual lancei o meu

¹⁷ Algumas formas de manifestação da violência curricular já foram explicitadas Capítulo 2 desse trabalho, sendo que agora estarei apresentando um quadro-síntese que permita ao leitor uma visão geral da classificação e de algumas características gerais dessas formas de violência. É sempre bom re-lembrar que essa proposta de classificação foi inspirada na obra **Ética da Libertação** de Enrique Dussel.

olhar, no sentido de compreender diferentes formas de manifestação da violência curricular.

TRÊS GRANDES FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA CURRICULAR A PARTIR DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO DE DUSSEL (2002)		
Violência curricular no nível material	Violência curricular no nível moral formal	Violência curricular no nível de factibilidade ética
- Trata-se da violência curricular que impede ou obstaculiza o desenvolvimento da vida digna em comunidade.	- Trata-se da violência da exclusão dos afetados nos processos decisórios e também dos discursos ideológicos que se tornam hegemônicos no cotidiano sem maiores reflexões e considerações.	- Trata-se da violência que impede ou atrapalha a eficácia da instituição no sentido de realizar os objetivos a que se propõe.

A partir das três grandes categorias propostas no quadro acima, foi possível chegar a um nível maior de detalhamento dos modos de concretização da violência curricular no cotidiano. Esse detalhamento está sistematizado nos dois quadros abaixo:

FORMAS ESPECÍFICAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA CURRICULAR (subcategorias construídas a partir das categorias mais amplas)		
Violência curricular no nível material	Violência curricular no nível moral formal	Violência curricular no nível de factibilidade ética
1. Violência contra a identidade cultural; 2. Violência contra a identidade individual; 3. Violência contra a pulsão criadora e a potencialidade estética; 4. Violência contra a vida em comunidade; 5. Violência contra a pulsão de alteridade; 6. Violência contra a pulsão de auto-conservação; 7. Violência contra a integridade moral e psíquica; 8. Violência contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais.	9. Violência contra a participação simétrica no processo decisório; 10. Violência discursivo-ideológica.	11. Violência contra as condições de funcionamento possível da instituição; 12. Violência contra o patrimônio.

QUADRO EXPLICATIVO DAS FORMAS ESPECÍFICAS DA VIOLÊNCIA CURRICULAR
1. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE CULTURAL Procedimento: Padronização, Homogeneização. Vítimas: Principalmente os alunos. Exemplos de manifestação: conteúdos homogeneizadores, desconsideração dos conhecimentos pré-existentes.
2. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE INDIVIDUAL Procedimento: Imposição de um ritmo padrão para a aprendizagem. Menosprezo pelas identidades que se desviam do padrão estabelecido. Desprezo pelas singularidades dos sujeitos. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: tempo homogêneo para a aprendizagem, conteúdos pré-formatados para os professores, seqüências didáticas prontas etc.
3. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO CRIADORA Procedimento: Imposição de atividades repetitivas e burocráticas. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos Exemplos de manifestação: métodos pedagógicos apassivadores, preenchimento de papéis que não terão qualquer utilização.
4. VIOLÊNCIA CONTRA A VIDA EM COMUNIDADE Procedimento: Discurso/ prática sistemáticas de incentivo à competição. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: incentivos à competição, estratégias de divisão dos professores e alunos, notas, <i>rankings</i>, classificações, comparações descontextualizadas entre escolas etc.
5. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE ALTERIDADE Procedimento: Agrupamentos exclusivos por idade. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: divisão dos alunos em séries.
6. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE AUTO-CONSERVAÇÃO Procedimento: Controle dos corpos, condições de trabalho desumanas. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: esgotamento físico e mental, desvalorização salarial, jornadas de trabalho acima do recomendado, controle dos corpos, impedimento do uso do banheiro, rotina de aulas estafante, tempo de almoço de 10 minutos etc.
7. VIOLÊNCIA CONTRA A INTEGRIDADE MORAL E PSÍQUICA Procedimento: Tratamento com indiferença, desprezo, intimidação, ameaça. Vítimas: Alunos, comunidade, trabalhadores da educação. Exemplos de manifestação: Atendimento inadequado das pessoas que vêm procurar a escola para resolver algum problema.
8. VIOLÊNCIA CONTRA O DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE INTELECTUAL Procedimento: Omissão diante da constatação evidente de que o aluno não aprendeu. Vítimas: Alunos Exemplos de manifestação: Alunos que chegam às séries mais avançadas sem saber ler e escrever.

9. VIOLÊNCIA CONTRA A PARTICIPAÇÃO SIMÉTRICA NO PROCESSO DECISÓRIO Procedimento: Exclusão da participação nos processos de tomadas de decisões. Vítimas: Principalmente alunos, comunidade e professores. Exemplos de manifestação: Centralização das decisões sem discussão coletiva em instâncias como: Conselho de escola, APM, Conselhos de classe, HTPCs, Grêmio Estudantil etc.
10. VIOLÊNCIA DISCURSIVO-IDEOLÓGICA Procedimento: Rotulação, culpabilização do indivíduo. Vítimas: Principalmente professores, alunos e famílias. Exemplos de manifestação: Discursos em sala dos professores, discursos em conselhos de classe.
11. VIOLÊNCIA CONTRA AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO Procedimento: ação/ omissão destruidora. Vítimas: Alunos, trabalhadores da educação. Exemplos de manifestação: Falta de recursos para investir na infra-estrutura da escola.
12. VIOLÊNCIA CONTRA O PATRIMÔNIO Procedimento: ações de desrespeito com o patrimônio público ou alheio. Vítimas: Alunos, trabalhadores da educação. Exemplos de manifestação: depredação, furtos etc.

Os relatos de experiências descritos mais à frente foram produzidos principalmente no 1º Semestre do ano de 2012. Para concretizar o objetivo dessa pesquisa, busquei referências nas orientações e técnicas propostas pela **observação participante** como forma principal de coleta de dados.

5. A observação participante como estratégia principal de coleta dos dados

A respeito da observação participante, Gil faz algumas considerações que vieram ao encontro das necessidades da investigação que foi realizada:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (...)

A observação participante pode assumir duas formas distintas: **a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga;** e b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação... (1987, p. 107-108, grifos meus).

A observação participante identificada como **natural** pelo autor foi a modalidade utilizada na pesquisa empírica, já que, como professor da escola, considero-me um membro que faz parte da comunidade observada.

Tomei o cuidado de passar algum tempo fazendo observações e descrições experimentais (principalmente no ano de 2011). Essa experiência prévia foi importante para que eu me adaptasse ao processo de observação, registro e reflexões que eu estaria vivenciando nos próximos meses.

Após esse momento inicial, realizei o registro das minhas observações por meio de uma **prancheta com folhas avulsas**. Nelas foram anotados fatos e acontecimentos que me causavam algum estranhamento e que de algum modo poderiam se configurar como **violências curriculares**. É importante ressaltar o quanto a responsabilidade de observar cuidadosamente os acontecimentos do dia-a-dia mexeram com a minha capacidade de me surpreender com o cotidiano. Enquanto eu era apenas um professor da escola, sem o compromisso de registrar os acontecimentos, não me preocupava tanto com os fatos repetitivos da rotina da escola. Eles passavam por mim como se fossem banais, ainda que eu identificasse o quanto alguns deles eram absurdos. Porém, eram absurdos tão naturalizados que não mais me surpreendiam. No entanto, no momento em que passei a me disciplinar no sentido de registrar as falas, os acontecimentos, os fatos, as rotinas, os movimentos, as reações dos sujeitos etc. e a dinâmica da escola, passei novamente a me surpreender, como se eu estivesse vendo tudo aquilo pela primeira vez. Essa prática me fez ter um certo distanciamento dos eventos tal como há muito tempo eu não tinha. Passei a perceber a “avalanche” de situações que se misturam em um curto espaço de tempo e o quanto é difícil observar a violência curricular em um contexto no qual ela parece ser parte estruturante de sua lógica interna.

As anotações que fiz no campo de pesquisa foram em forma de tópicos, os quais me ajudaram a lembrar os acontecimentos no momento em que eu chegava em casa para descrevê-los de modo mais detalhado. Ou seja, quando eu chegava em casa, pela tarde, procurava descrever os acontecimentos utilizando-me dos registros nas folhas avulsas e da minha memória sobre a cena que presenciei. De certo modo, fui construindo dia após dia um diário com relatos dos eventos mais marcantes para os propósitos da minha pesquisa.

Constatei diversas manifestações da violência curricular. Porém, isso ficava claro para mim no momento em que me dedicava a analisar criticamente os acontecimentos descritos, diante das categorias advindas do referencial teórico e das próprias observações.

Minhas observações sistemáticas duraram 5 meses¹⁸, pois entendi que esse tempo já tinha sido suficiente para obter o material necessário para demonstrar a pertinência do conceito de **violência curricular** como categoria analítica crítica que busca compreender os mecanismos de funcionamento do currículo hegemônico na escola pública paulista.

No próximo item, poder-se-á visualizar os resultados do processo de observação participante levado a efeito na atividade investigativa realizada.

6. Cenas significativas do cotidiano escolar: “Eis que aparece a violência curricular no chão da escola”

Com a finalidade de sistematizar os dados, optei por organizar as informações coletadas e selecionadas em três grupos: primeiramente, destaquei as características estruturantes do cotidiano escolar, entendendo essas como sendo os elementos curriculares que conformam a rotina diária da escola, determinando o seu funcionamento em quase todos os dias letivos; em seguida, destaquei alguns momentos específicos significativos da dinâmica escolar, tais como a semana de planejamento, a reunião de conselho de escola, a reunião de ATPC etc.; por fim, destaquei acontecimentos pontuais, classificando-os pelo local em que eles ocorreram, tais como sala dos professores, sala de aula, corredores, secretaria etc.

6.1. Algumas características estruturantes do cotidiano da escola pública do Estado de São Paulo

A escola pública estadual na qual leciono possui certas características estruturais que são comuns à maioria das escolas da rede e que, possivelmente, são comuns à maioria das escolas em geral. Tais características estão tão cristalizadas que, muitas vezes, temos dificuldade de pensar a escola para além delas. No entanto, acredito que se faz necessário explicitá-las e analisá-las cuidadosamente tomando-as como elementos que podem e devem ser problematizados. Defendo que esses elementos estruturais, que estão tão naturalizados no cotidiano da escola, são em grande medida produtores de **violência curricular**. Eles não dependem da vontade apenas dos sujeitos individuais

¹⁸ Observei o cotidiano da escola, utilizando-me de técnicas de coleta de dados, entre os meses de Fevereiro e Junho 2012.

para serem removidos e/ou superados. Eles produzem sentimentos e pré-disposições nos sujeitos da escola, induzindo-os a pensar e agir de determinadas formas e, portanto, forjam um certo padrão de compreensão do que é uma escola, e de como agir dentro desse lugar.

A. A ordenação dos agrupamentos

Um primeiro elemento que destaco é a formação dos agrupamentos de estudantes. Nas escolas nas quais lecionei e na qual leciono o modo de separar os estudantes para realizar o processo formativo escolar tem sido predominantemente calcado no critério de idade, série e turma. Nesse sentido, as escolas em geral trabalham com um único padrão de agrupamento: aquele que define a existência de séries (1ª série, 2ª, 3ª, 4ª...) ou anos (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano...). Essas séries ou anos recebem alunos da mesma idade. A escola já define previamente a quais salas os alunos devem se dirigir desde o primeiro dia de aula, produzindo neles uma certa disposição para que estejam sempre com a sua turma. As turmas se dividem, geralmente, por letras (ex: 1º A, 1º B, 1º C...).

Todos os dias do ano (com raríssimas exceções), essa lógica de organização dos grupos é reproduzida, sendo introjetada fortemente por todos os sujeitos. Os alunos mais velhos não vivenciam momentos de agrupamento com os mais jovens. Alunos de idades diferentes com interesses comuns não são incentivados a se encontrarem em um mesmo tempo e lugar para explorarem coletivamente as suas demandas comuns. Alunos com dificuldades de aprendizagem (principalmente advindas dos anos anteriores de escolaridade) não têm momentos próprios para que as suas necessidades sejam atendidas. Ou seja, todos os dias se repete o mesmo padrão de agrupamento de seres humanos, impedindo a vivência da alteridade e, ao mesmo tempo, o atendimento particular à diversidade. Invariavelmente, essa lógica favorece o surgimento de rivalidades entre turmas, comparação entre salas com seus respectivos rótulos (“turma dos bandidos”, “turma dos marginais”, “turma dos alunos fraquinhos”, “turma dos bagunceiros”, a “pior sala da escola”, a “melhor sala da escola”, a “turma dos bonzinhos” etc.), intimidação dos alunos mais velhos em relação aos mais novos, a formação de grupos fechados (as chamadas “panelas”), o não atendimento adequado aos estudantes com maiores dificuldades etc. Sutilmente, esse padrão implica em violências curriculares já caracterizadas, tais como a **violência contra a pulsão de alteridade**, a

violência contra a identidade individual, a violência discursivo-ideológica e a violência curricular contra a vida em comunidade.

B. A ordenação do espaço físico da sala de aula e a ordenação metodológica

Na escola em que leciono, a minha observação vem me mostrando que a esmagadora maioria dos professores adota o padrão do enfileiramento dos estudantes como forma de organização do espaço físico da sala de aula. Tanto é assim que, ao final de cada aula, a orientação é que o professor deixe a “sala arrumada” para o próximo professor. Por “sala arrumada” entende-se deixar as carteiras sequencialmente enfileiradas.

Nesse sentido, quase todos os dias espera-se, das 7:00 até às 12:20, por seis aulas seguidas, por um mesmo “ritual”: o professor entra na sala; os alunos ficam sentados, olhando um para a nuca do outro e de frente para o professor e para a lousa; o professor coloca a matéria na lousa e os alunos copiam; o professor explica a matéria da lousa (ou não).

Existe alguma violência curricular implícita nessa situação tão difundida? Acredito que sim. Qual é o tipo de crença que essas práticas incutem nos sujeitos? A crença de que o professor é o único que tem algo a ensinar. A crença de que os alunos não têm nada a aprender entre si. A crença de que o professor é o exclusivo proprietário do saber que vale a pena. A crença de que os saberes dos alunos não têm qualquer importância. Isso tudo se materializa no modo pelo qual o espaço físico da sala de aula está organizado.

Pode parecer algo pequeno e que não passa de um detalhe. Porém, se refletirmos de modo cuidadoso, perceberemos que não podem ser menosprezados os efeitos perversos de se colocar uma pessoa por 12 anos da sua vida escolar em uma posição espacial que a inferioriza diante de um outro que supostamente detém o saber.

Além disso, não é pouco significativa a força deformadora do método de trabalho pedagógico que consiste sistematicamente na cópia da lousa. Na linguagem dos alunos, eles chamam esse ritual de “fazer lição”. Quando o professor entra na sala, os alunos perguntam se ele vai passar lição. Os alunos que fazem a lição ganham pontos positivos. Os que não fazem não ganham tais pontos.

Essa cultura é tão poderosa que os próprios alunos acreditam que o professor só dá aula quando cumpre com o ritual de passar lição. Quando não existe essa prática,

alguns saem falando que o professor não deu aula. Apenas “enrolou”. Apenas “bateu-papo”. “Não deu matéria”.

Em uma cultura como essa, o professor que assume o compromisso de dialogar com os alunos encontra uma resistência inicial muito grande por parte deles. Trata-se de um choque cultural. Uma concepção do que é aula e do que é professor, muito cristalizadas, passam a ser desconstruídas pelo professor dialógico. Por isso, esse professor tende a sofrer muitas frustrações nas suas primeiras tentativas.

Essa cultura da passividade, da cópia, da mera reprodução do saber, da memorização mecânica etc. é um sintoma explícito da **violência curricular contra a pulsão criadora**. Ou seja, desde muito cedo, os estudantes aprendem a ignorar e menosprezar os seus próprios pensamentos, suas próprias intuições, suas próprias ideias, suas próprias criações, enfim, suas próprias significações, bem como a de seus colegas. São gerações inteiras que não são estimuladas a desenvolver e acreditar na própria capacidade de dar sentido ao mundo.

C. A ordenação dos horários (entrada - aulas – intervalo – aulas - saída) e a ordenação da matriz de disciplinas

Uma característica marcante e poderosa do paradigma curricular hegemônico é a exaltação do trabalho duro e da produtividade em contraposição ao ócio é ao tempo livre. Se pararmos para pensar, podemos perceber que o ritmo cotidiano da atividade escolar é bastante alucinante. Professores diferentes e de disciplinas diferentes entram e saem das salas de aula após 50 minutos de trabalho intelectual. Essa rotina se repete por praticamente todo ano letivo. O cotidiano é regido pelo princípio de que todo o tempo deve ser gasto com alguma ocupação intelectual produtiva. Fora disso, é perda de tempo.

No caso das escolas estaduais de São Paulo, nos segmentos de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio, o tempo é ordenado pelo critério disciplinar. Ou seja, o sinal marca a mudança do foco dos alunos quanto à área do saber e o foco do professor quanto à turma com a qual ele vai trabalhar. No período matutino, a rotina em todo o Estado é a seguinte: 7:00: entrada; 7:00 – 7:50: 1ª aula; 7:50 – 8:40: 2ª aula; 8:40 – 9:30: 3ª aula; 9:30 – 9:50: intervalo; 9:50 – 10:40: 4ª aula; 10:40 – 11:30: 5ª aula; 11:30 – 12:20: 6ª aula.

Com exceção do período de intervalo, o sistema curricular vigente espera que os estudantes se mantenham sob o domínio quase absoluto da sua dimensão cognitiva por quase 5 horas e meia para que se apropriem da Gramática, da Literatura, da Matemática, da Biologia, da Física, da Química, da História, da Geografia, da Sociologia, da Filosofia, da Língua Estrangeira, da Arte e da Educação Física. Será que essa expectativa é factível? Ou será que essa estrutura já carrega em si uma negação da própria eficiência com a qual ela diz se comprometer? Será que tais condições de organização do tempo são as mais convenientes para a produção de conhecimento?

A ordenação dos horários em relação com a matriz de disciplinas pressupõe a existência de seres humanos marcados quase que exclusivamente pela vida racional instrumental-produtiva. Pressupõe que o processo de conhecimento se dá de forma mecânica, podendo ser controlado totalmente pelos agentes e pelo sistema externos ao aluno. Pressupõe-se que o foco das pessoas muda ao toque de um sinal e que a concentração e empenho para a produção de conhecimento persistem no mesmo patamar com o passar das horas. Pressupõe também que a aprendizagem cognitiva é a mais valiosa, não reservando tempos e espaços proporcionais e propositais para o desenvolvimento das dimensões afetivo-emocional, físico-motora, estética, ética e de relação inter-pessoal. Por fim, pressupõe que não existe valor nos tempos de experiências não regidos pelo princípio da produtividade, da eficiência e da eficácia, tais como o ócio, o lazer, o bate-papo informal, a contemplação espontânea, as relações gratuitas etc.

Em outras palavras, é possível afirmar que o modelo curricular vigente não concebe o ser humano como sujeito integral, portanto, portador de necessidades que vão muito além do desenvolvimento intelectual e também portador de potencialidades que vão muito além da capacidade cognitiva.

A ordenação disciplinar e temporal das vivências escolares, tal como estão estabelecidas na maior parte das instituições, desfavorecem a construção da autonomia nas suas diversas dimensões (intelectual, afetiva, físico-motora, de relação inter-pessoal, estética etc), **violando as pulsões de criação e de alteridade** dos sujeitos da escola.

O tempo hegemônico ensina que o tempo bem usado é o tempo produtivo, impedindo que os alunos aprendam a importância do ócio, do tempo livre, da convivência gratuita com a alteridade, não lhes ensinando como lidar autonomamente com o tempo de modo responsável, generoso e criativo.

D. A ordenação dos conteúdos escolares

Como já foi falado nesse trabalho, desde a gestão Maria Helena Castro, a rede pública paulista adota um sistema de apostilas elaboradas pela Secretaria da Educação que busca padronizar os conteúdos e as atividades a serem trabalhadas em sala de aula.

Quando esses materiais chegam a cada escola, há uma tendência de que eles sejam seguidos por muitos professores. No caso da escola em que leciono, não existe um controle muito grande sobre o uso ou não do material, bem como sobre o modo pelo qual os materiais estão sendo utilizados pelos professores em suas aulas. Geralmente, os professores que não os utilizam, substituem-nos pelos livros didáticos, seguindo a sequência de trabalho estabelecida por esses outros materiais.

Tanto em um caso como no outro, estamos diante de um mesmo fenômeno: os conteúdos programáticos são selecionados por pessoas que estão fora da escola concreta. Ou seja, os programas escolares se sobrepõem às realidades concretas, pautando o trabalho que é realizado nas salas de aula.

Essa prática já está tão arraigada na prática educativa escolar que nem percebemos mais a inversão que ela promove. Os sujeitos passam a servir ao sistema e não é o sistema que serve aos sujeitos. Os conteúdos e, consequentemente, os professores, servem ao sistema e não aos alunos.

Os alunos são tomados como entidades desprovidas de história, cultura, necessidades. Pressupõe-se que os mesmos conhecimentos servem a todos os estudantes da rede. Ignoram-se as comunidades e os seus “conhecimentos de experiência feitos”. É evidente que os estudantes não vão ser dóceis diante dessa situação: dormem, sabotam, desrespeitam, colam, desinteressam-se, só estudam para prova etc. Ou seja, os estudantes desenvolvem estratégias diante da **violência curricular contra a sua identidade cultural**.

E. A ordenação da avaliação da aprendizagem dos estudantes

Na escola em que atuo, a regra geral é a **avaliação como sinônimo de verificação do nível de subordinação do aluno** diante das prescrições dos professores, seja mediante a aplicação de provas, seja pela realização de atividades cotidianas (as lições), seja pela realização de trabalhos, seja pelo comportamento/ participação. Nesse sentido, os resultados geralmente são explicitados das seguintes formas: (a) alunos que

fazem as lições x (b) alunos que não fazem as lições; (c) alunos que entregam trabalhos x (d) alunos que não entregam trabalhos; (e) alunos que vão bem nas provas x (f) alunos que vão mal nas provas; (g) alunos com bom comportamento/ participação x (h) alunos com mau comportamento/ participação. Alunos que se enquadrarem em (a), (c), (e) e (g) terão notas boas (7, 8, 9 e 10). Alunos que se enquadrarem em (b), (d), (f) e (h) terão notas vermelhas (0, 1, 2, 3, 4). Alunos que alternarem bons e maus desempenhos terão notas medianas (5, 6).

Essa lógica é predominante. Na maioria das vezes, o aluno que se encaixa no item (a) recebe notas boas, independentemente da qualidade. Ou seja, é possível que esse aluno tenha copiado todas as lousas solicitadas pelos professores e isso lhe confere uma nota positiva que lhe fornece uma boa imagem diante do corpo docente (“ele é bonzinho e faz todas as lições”).

Diante disso, a avaliação se resume principalmente a essas considerações, rótulos, medições. Questões qualitativas sobre o que foi aprendido e o que não foi aprendido são consideradas secundárias ou até mesmo desconsideradas. Ele teve 3 em Português, mas não se identifica o quê ele não aprendeu. Ele teve 8 em Matemática, mas não se identifica o quê ele não aprendeu.

Enfim, à avaliação atribui-se um caráter moralizante. Ela serve para premiar ou punir os alunos. O bom ou o mau desempenho são considerados resultados deles. Não avaliamos o nosso trabalho com eles, nem deixamos que eles avaliem o nosso trabalho. Esquecemo-nos de que sucesso e fracasso são construções coletivas. O seu insucesso é problema nosso e não só seu. Alimenta-se, assim a **violência curricular contra a vida em comunidade**.

6.2. Momentos significativos do funcionamento da escola

CENA A - A SEMANA DE PLANEJAMENTO

A.1) O CARÁTER EXCEPCIONAL DESSA SEMANA DE PLANEJAMENTO DE 2012

Diferentemente do que ocorre na maioria das escolas do país, nesse ano de 2012, a semana de planejamento aconteceu nos dias 07, 08 e 09 de Março em todas as escolas da rede pública estadual. O argumento oficial para que isso acontecesse foi o de que a

Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (gestão Herman Voorwald), por meio das Diretorias de Ensino, queria que as escolas fizessem os seus planejamentos com base em uma avaliação diagnóstica nas áreas de Português e Matemática a serem aplicadas para todas as salas, sendo que, essas avaliações seriam elaboradas pela própria SEE e seriam realizadas nas duas semanas anteriores ao planejamento. Tal como o planejado, esse procedimento foi realizado e as avaliações padronizadas e vindas dos órgãos superiores foram aplicadas.

Análise:

Chama muita atenção a concepção de planejamento induzido pela SEE de São Paulo. As escolas são obrigadas a pautar o seu trabalho por exigências advindas dos órgãos aos quais estão submetidas (SEE e DEs). Profissionais da educação são desrespeitados e menosprezados quanto à sua capacidade de desenvolver seus próprios instrumentos de avaliação diagnóstica, validados pelos próprios membros da escola. Juntamente com os materiais didáticos produzidos nos gabinetes dos técnicos, esses procedimentos de gestão apontam para uma sistemática **violência contra a pulsão criadora** de professores e gestores que deveriam ser incentivados a construir suas pautas, avaliações, materiais e caminhos. Isso só é possível caso os investimentos priorizem iniciativas que incentivem a autonomia dos trabalhadores da educação e não a aplicação de ideias que vêm de fora.

A.2) LOCAL E TEMPO DAS 3 REUNIÕES

A reunião de planejamento ocorreu no espaço do pátio da escola. O grupo gestor da escola (direção, vice-direção e coordenação) posicionou-se sobre o piso elevado do pátio (o que lembra um palco) e os professores sentaram-se nas cadeiras enfileiradas uma atrás de outra de frente para o “palco”. Como o pátio é um espaço muito aberto, foi utilizado um microfone ligado a caixas de som. No centro do palco foi instalada uma TV de LCD ligada a um note-book. Durante a maior parte dos três dias de planejamento, o grupo gestor se orientou utilizando-se desses equipamentos para apresentar os assuntos que seriam “discutidos” nos encontros. Oficialmente, a reunião de planejamento duraria das 7:30 às 11:30, porém, sempre houve algum atraso de mais ou menos 20 ou 30 minutos para o início dos trabalhos.

Análise:

O formato de reunião descrito acima, bem como o modo pelo qual ela foi conduzida pelos gestores da escola, possui algumas características que induzem a uma posição passiva dos participantes. Ao colocar os professores na formação tradicional das fileiras, os gestores assumiram uma forma de ordenação do espaço físico que simbolicamente ensina que as atenções devem se voltar apenas para as ideias que forem proferidas por quem estiver na posição de destaque do encontro (ou seja, em cima do piso elevado). Nesse sentido, a formatação não favoreceu a interação, as trocas, os olhares, o diálogo. Os encontros acabaram não tendo um caráter deliberativo. Os professores não se assumiram como protagonistas do processo de planejamento do ano. O interessante é que era totalmente possível reunir os professores de modo que favorecesse a sensação de protagonismo. Todas as salas de aula da escola estavam vazias, portanto, qualquer uma delas poderia ser utilizada para abrir um círculo de diálogo e reflexão sobre a escola. No entanto, a reunião foi no sentido contrário. Ela ficou centrada quase que exclusivamente nas falas, comunicados e recomendações do grupo gestor. Os sujeitos foram desestimulados a se colocarem como construtores do discurso. Sutilmente, houve uma prática da **violência curricular contra a participação simétrica no processo decisório**.

A.3) ASSUNTOS DISCUTIDOS

Não foi entregue aos professores uma pauta do que seria discutido nos dias de planejamento. Porém, ao final dos três dias foi possível elencar todas as temáticas que foram tratadas. Pela ordem dos acontecimentos, as temáticas foram as seguintes:

1º dia (07/03)

- leitura e comentários da diretora sobre o comunicado 01/2012 que versa sobre o cumprimento da legislação vigente e procedimentos de convivência que melhor atendam as necessidades da escola e do grupo. Nesse comunicado constaram os seguintes tópicos: 1. Orientações sobre faltas de professores; 2. Orientações sobre diários de classe; 3. Orientações sobre plano docente; 4. Orientações sobre horários que os professores devem entrar nas salas de aula depois do sinal; 5. Orientações sobre a presença dos alunos; 6. Orientações sobre o modelo de avaliação adotado pela escola; 7. Orientações sobre materiais pedagógicos; 8. Orientações sobre sala de vídeo, sala de

leitura e laboratório; 9. Orientações sobre o zelo pelo patrimônio público; 10. Orientações sobre o uso do carômetro (documento no qual constam as ocorrências disciplinares, notas e faltas dos alunos durante o ano); 11. Orientações sobre as reuniões de pais; 12. Orientações sobre a entoação do hino nacional; 13. Orientações sobre normas de convivência; 14. Orientações sobre a abertura e trancamento dos portões da escola; 15. Orientações sobre como serão as ATPCs nesse ano; 16. Comentários sobre algumas parcerias da escola (com destaque para a parceria com o Instituto Unibanco); 17. Orientações sobre como deve ser o plano docente; 18. Orientações sobre o regime de compensação de ausências dos alunos; 19. Orientações sobre o regime de DPs.

- Momento de descontração e alongamento muscular orientado pela professora coordenadora do EF II.
- Apresentação da equipe gestora e apresentação dos professores.
- Informes da coordenação com destaque para a pauta das ATPCs.
- Comentários breves sobre os resultados da avaliação diagnóstica aplicada junto aos alunos da escola.

2º dia (08/03)

- Vídeo de sensibilização: “Dicas para o professor” (curta entrevista com Mário Sérgio Cortella).
- Considerações da diretora sobre o problema da indisciplina na escola.
- Discussão sobre o desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica.
- Divisão dos professores em grupos para visualizarem o desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica.

3º dia (09/03)

- Fala da professora mediadora¹⁹ sobre violência na escola, com destaque para o problema do *bullying*.

¹⁹ A função de professor-mediador foi uma alternativa que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo encontrou a partir do início de 2011 para tentar diminuir a quantidade de conflitos na escola relacionados aos alunos e às suas famílias. A pessoa que assume essa função tem o papel de intervir nas situações de conflito entre professores x alunos, às quais os professores não foram capazes de resolver em sala de aula. Além disso, os mediadores mantêm interlocução direta como Conselho Tutelar no sentido de buscar soluções e alternativas para os casos que envolvam descaso e abandono físico ou psíquico por parte das famílias. Nem todas as escolas da rede possuem professores-mediadores. Só algumas unidades, escolhidas pela Diretoria de Ensino, que têm o privilégio de contar com esse profissional em seus estabelecimentos.

- Vídeo com trecho do seriado “Chaves” no qual sr. Madruga fica no lugar de professor das crianças.
- Filme curto que passou no “Programa Livre” da TV Globo, que mostra como tudo recai contra o professor.
- Apresentação da supervisora do projeto do Instituto Unibanco.
- Discussão sobre o papel dos representantes de classe, dos professores coordenadores de sala e do Grêmio Estudantil.
- Ênfase da coordenadora pedagógica sobre a necessidade do plano de ensino estar coerente com o currículo oficial do Estado de São Paulo.
- Ênfase da coordenadora pedagógica sobre a necessidade da escola realizar projetos de leitura e escrita.
- Ênfase da coordenadora sobre os professores usarem, no mínimo, 3 instrumentos de avaliação.
- Comentários sobre a feira cultural e o problema do desperdício de materiais.
- Enumeração dos projetos para 2012: Feira Cultural, Agita Galera, Festa Junina, campeonatos de futebol.
- Breve comentário sobre as expectativas do desempenho da escola no SARESP/2011.
- Comentário da sugestão da Diretoria de Ensino para que as ATPCs garantam espaço para trocas de experiência quanto a “aulas de sucesso”.
- Divisão dos professores em grupos para analisar a proposta pedagógica da escola e fazer sugestões de mudanças.

Análise:

Pela quantidade imensa dos tópicos que foram colocados em pauta, penso que seja possível perceber o quanto o tempo de discussão, argumentação, trocas de pontos de vista etc. ficou comprometido. De fato, para cumprir todos os itens que foram planejados, o grupo gestor introduziu uma lógica extremamente veloz e desproblematizadora. A tônica dos encontros foi de transmissão de comunicados, sem muita abertura para processos de deliberação. A sensação é de que as decisões já estavam tomadas, só faltando torná-las de conhecimento dos professores. A necessidade de cumprir a pauta se sobrepôs ao princípio democrático da construção coletiva. A participação dos professores foi marcada por questões de esclarecimento de dúvidas e não por reflexões e posicionamentos. O próprio modo pelo qual os momentos foram ordenados e conduzidos, me levaram à sensação de que interferências não eram muito

bem-vindas, na medida em que atrasariam o cumprimento da programação planejada que, repito, não foi entregue com antecedência para os professores. Nesse sentido, a semana de planejamento foi sintomática quanto a um aspecto da cultura da sociedade não acostumada com a vida democrática. Nessa sociedade, existe a crença de que os papéis de cada um já estão definidos: alguns dizem o que deve ser feito e os outros executam. Não reconhecemos uns aos outros como iguais e, portanto, como pessoas com o legítimo direito de participação no discurso. Pautas muito longas são, consciente ou inconscientemente, mecanismos que impedem debates mais longos e aprofundados. Elas acabam servindo à **violência curricular contra a participação simétrica no processo decisório**, pois fazem com que professores que estão dispostos a assumir o seu protagonismo sintam-se pouco à vontade para participar, já que isso vai atrasar a reunião.

A.4) ACONTECIMENTOS SIGNIFICATIVOS DO PLANEJAMENTO

Antes de começar a reunião de planejamento propriamente dita, nós, professores, reunimo-nos na nossa sala para aguardar que fôssemos chamados para irmos ao local da reunião (pátio da escola). Nessa espera, fiquei conversando com uma colega professora de Língua Portuguesa que leciona para todas as quintas séries da escola (4 salas). Perguntei-lhe sobre o desempenho dos alunos dela na avaliação diagnóstica imposta pela Secretaria de Educação, buscando conhecer um pouco do perfil do alunado que chega à escola advindo das escolas de EF I da região (zona leste de São Paulo). Ela me contou que está preocupada com a situação de aprendizagem de vários alunos que se mostraram analfabetos ou semi-analfabetos. Ressaltou que não tem certeza de que possui condições de ajudar esses alunos a progredirem já que a programação prevista pelos materiais didáticos oferecidos pelo Estado não pressupõe esse tipo de aluno e sim alunos que possuem habilidades de leitura e escrita já consolidadas. Ela me contou que tem, em média, 5 alunos por sala nessa condição, o que totalizaria mais ou menos 20 alunos que não aprenderam a ler e escrever no período de Ensino Fundamental I e que agora chegaram à nossa escola, tornando-se um desafio para nós.

Análise:

Esses alunos são subprodutos de um sistema que lhes impede o acesso ao direito humano à educação de qualidade. Ainda que eles estejam frequentando a escola, possibilitando-lhes chegar à 5ª série, essa instituição não foi capaz de tomar providências para que todos pudessem adquirir aprendizagens estruturais básicas que são pré-requisitos para a continuidade dos estudos até os níveis mais avançados da educação formal. Foram vítimas de **violência curricular contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais**. Ou seja, a inserção no mundo da leitura e da escrita é, na nossa civilização, condição essencial para o exercício da cidadania e para a conquista de uma vida digna. Até esse momento, a escola negou-lhes essa possibilidade, sendo que o desafio para a escola de Ensino Fundamental II e Médio passa a ser o de rever as suas expectativas e padrões de ensino e de organização para que esses educandos sejam contemplados no seu direito.

Durante essa conversa, a professora também relatou um caso que está deixando-a muito preocupada. Em uma das salas da 5ª série, há um aluno que tem *síndrome de down*. Além dele não conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem da maioria dos colegas, ele também está sofrendo muito com piadinhas, “tiração de sarro”, discriminação etc. A professora falou que se sente um pouco desorientada, já que não sabe exatamente qual é a melhor forma de ensinar ao garoto, tendo em vista que ela tem outros tantos alunos na sala que precisam também da sua atenção.

Análise:

Em um mesmo depoimento, podemos perceber dois problemas bastante freqüentes no modelo curricular vigente: o problema da escola em lidar com as diferenças e o problema dos alunos lidarem com as diferenças. Não há ser humano que não seja deficiente. Todo ser humano precisa de atendimento especializado. Cada um de nós tem inúmeras deficiências. Cada um de nós tem algumas capacidades que outros não têm. Uns têm mais sensibilidade. Outros têm mais capacidade de raciocínio matemático. Outros têm mais capacidade de demonstrar seus sentimentos. Outros têm mais facilidade com atividades motoras. Outros são mais compreensivos. Outros são conhecedores de música... O problema é que a nossa sociedade determinou que algumas capacidades são mais importantes do que as outras. Poesia é vista como algo menos importante do que matemática. Lentidão é vista como menos importante do que rapidez.

Solidariedade é vista como menos importante do que competição. Conquistas individuais são vistas como mais importantes do que lutas e conquistas coletivas. A verdade e a sinceridade são vistas como menos importantes do que o rendimento, a produtividade e o lucro. As perguntas fundamentais são: por que nós somos incapazes de vermos que somos todos deficientes? Por que passamos a distinguir pessoas em categorias de normais x deficientes? Por que aceitamos as segregações? O problema fundamental é que somos subprodutos de uma civilização que nos induz a afirmarmos uma certa superioridade de uns em relação aos outros. Essa civilização está tão impregnada em nós que ela plantou e cultivou em nossas mentes algumas representações equivocadas sobre nós mesmos.

Nossa civilização nos induz a nos apegarmos às aparências. Ela nos induz a achar que os mais competitivos do ponto de vista do mercado são mais competentes. Ela nos faz achar que o sentido da vida é conquistar bens, territórios, poder. Nesse sentido, os que se mostram menos aptos a essas conquistas são tidos como incompetentes, despreparados, párias. São vistos como pessoas que atrapalham o progresso, pois aumentam os custos. O **paradigma da inclusão** se vê diante do desafio de enfrentar um contexto social adverso aos seus princípios. Apesar de termos muitas conquistas interessantes no campo legal e no campo político, no campo do cotidiano os diferentes ainda têm sido um transtorno para as nossas instituições sociais e equipamentos públicos (escolas, empresas, prefeituras, estados, praças, ruas etc.). Predomina na nossa sociedade a perspectiva de que os indivíduos devem se ajustar ao sistema socioeconômico, ao sistema de poder instituído, aos mecanismos de seleção, às competências do mercado de trabalho etc. Ou seja, a inclusão significa uma "pedra no sapato" desse sistema que não quer esperar, nem respeitar os diferentes. Eles dão prejuízo para o sistema. O nosso modelo de escola está marcado desde o seu nascimento pela lógica da exclusão. Ele possui um impulso homogeneizador. Por isso, a **inclusão** se coloca diante do desafio gigantesco de nadar contra uma cultura civilizacional e escolar que carrega nas suas entranhas o desejo de dominar, segregar, selecionar, rotular, excluir. É a afirmação do Eu pela negação do Outro. Nos depoimentos da professora fica patente que estamos lidando com o desafio de superar **a violência curricular contra a identidade cultural e individual** quando se trata da dificuldade da escola e dos alunos de lidarem com o garoto portador da *síndrome de down*.

Um ponto importante que foi levantado na reunião de planejamento foi quanto a um problema muito persistente com relação ao período noturno: os alunos não vêm para a escola às sextas-feiras, gerando o seguinte círculo vicioso: os professores não dão matéria nova porque há poucos alunos e os alunos não vão porque o professor não dá matéria. Diante disso, a diretora cobrou que os professores não deixem de dar as suas aulas normalmente, mesmo que haja 1 aluno na sala, e registrem essas aulas nos diários de classe, pois esse é o único modo de poder argumentar com os pais que vêm à escola reclamar que não houve aula na 6ª feira à noite.

Análise:

Esse é um problema crônico da nossa escola que vem se arrastando há vários anos. Na letra fria da lei, esses dias deveriam ser repostos aos Sábados, já que, quando as faltas dos alunos ultrapassam determinada porcentagem, o dia letivo não é computado e deve ser repostado. Porém, quando o problema se repete por muitas sextas-feiras seguidas, aquilo que deveria ser uma exceção torna-se regra. Depois de algumas reposições marcadas aos Sábados, fica fácil perceber que os estudantes também não frequentam a escola nesse dia. Apesar do problema ser antigo na escola, não existe um diagnóstico sistemático das causas que levam os estudantes a não virem às aulas às sextas-feiras à noite. No fundo existe um certo alívio dos profissionais que sentem que sexta-feira pode ser considerado um dia mais tranquilo já que salas com poucos alunos dão muito menos trabalho do que salas com muitos alunos. O problema não vai se resolver enquanto não houver uma discussão franca com os alunos a respeito do significado do esvaziamento das sextas-feiras. Enquanto isso não ocorrer, uma parte do direito à escola continuará sendo-lhes negada e continuará se perpetuando o processo de **violência curricular contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais dos estudantes**.

Um dos pontos que causou alguma discussão na reunião foi em relação aos materiais e passeios pedagógicos. Um professor questionou se pode ou não solicitar materiais para os alunos comprarem, alegando que os próprios Cadernos do Professor (proposta curricular) vindos da SEE solicitam materiais que o próprio Estado não oferece. Outra professora comentou que a mãe de um aluno ligou para a escola reclamando que ela (professora de ciências) pediu para que fosse feita uma experiência sobre densidade que ia precisar de óleo de cozinha. A mãe alegou que o filho não faria aquele trabalho porque o “óleo de cozinha é muito caro”.

Levantando a questão dos passeios e a importância deles para que os alunos possam entrar em contato com uma realidade diferente daquela que é oferecida dentro das fronteiras dos bairros em que moram, tivemos a informação de que os passeios da escola já vêm fechados pela Diretoria de Ensino e que são restritos a apenas 45 alunos (1 ônibus). Diante dessas questões, a diretora ressaltou que está fora de cogitação solicitar aos alunos qualquer gasto e qualquer arrecadação de dinheiro, lembrando o caso recente da diretora que quase perdeu o seu cargo por arrecadar no início do ano R\$ 1,00 de cada aluno para realizar o provão da escola²⁰.

Análise:

Esses depoimentos são representativos daquilo que venho chamando de **violência curricular contra as condições de bom funcionamento possível da instituição**. Eles demonstram o quanto não são oferecidas as condições básicas para a oferta de vivências pedagógicas enriquecedoras para os estudantes. Minha própria experiência vem me mostrando que o professor que se compromete em produzir seus próprios materiais didáticos não consegue reproduzi-los para todos os alunos, já que a cota de xérox a que cada professor tem direito é muito inferior à demanda. A única alternativa que me resta é tirar 40 cópias de cada material que elaboro para trabalhar com os meus alunos e recolher ao final de cada aula para usar com as outras turmas. Os alunos, dessa forma, ficam impedidos de levar o material para as suas casas, tal como deveria ocorrer para que eles pudessem consultar em momentos de estudo fora do espaço da escola. Chega a flertar com a hipocrisia a oferta de passeios para apenas 45 alunos. Nesses casos, a escola, para não deixar de aproveitar a oportunidade, é orientada a selecionar os alunos que vão e os que não vão. Geralmente, o professor-coordenador pedagógico pede que os professores indiquem 5 melhores alunos de cada sala para preencherem as vagas. Essa é a concepção de inclusão fomentada pela SEE de São Paulo: os “melhores” podem participar dos passeios. Os “piores” ficam na escola tendo aulas normais.

CENA B: AS ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo)

Na nossa escola, as ATPCs ocorrem em diferentes horários, buscando atender à disponibilidade dos professores que, em geral, dão aulas em mais de uma escola e em

²⁰ Esse caso repercutiu muito na rede pois foi emblemático de uma prática muito disseminada em diversas escolas, porém que professores, gestores e governantes faziam “vista grossa”.

diferentes períodos. Um desses horários é às segundas-feiras das 12:30 às 14:10. Essa opção atende principalmente os professores que lecionam no período matutino e alguns do período noturno. Como se sabe, as aulas do período matutino começam às 7:00 e terminam às 12:30. Diante disso, a maioria dos professores que participam dessas ATPCs, são profissionais que já deram 6 aulas na 2ª feira, têm 10 minutos de “tempo livre” e já devem entrar na ATPC às 12:30. Assim que entrei (na primeira ATPC do ano), já escutei uma professora dizendo como as ATPCs são inúteis e que ela poderia estar em casa com o seu bebê, no entanto, é obrigada a estar aqui nessa perda de tempo.

Análise:

É difícil imaginar que uma pessoa que trabalhou por 6 aulas de 50 minutos em um contexto extremamente desgastante, fez um “almoço” em 10 minutos em ritmo acelerado e que deverá ficar quase 2 horas em uma reunião obrigatória, poderá chegar a esse encontro disposto a refletir de modo comprometido e com boa vontade. Ainda que não seja determinante, não podemos negar que a disponibilidade para o diálogo reflexivo será muito menor na medida em que o encontro ocorra imediatamente após o período de aulas, sem que os professores tenham tempo para almoçar com alguma tranquilidade (e dignidade). Isso faz com que as ATPCs já comecem com um clima mais ou menos pesado, tenso. A maioria dos professores só fica olhando para o relógio para ver que hora ele estará liberado para ir para casa ou para seus outros afazeres. Por um lado, essa atitude de descompromisso por parte de vários professores demonstra um grande desrespeito com o trabalho do professor-coordenador que tem a função de conduzir os trabalhos coletivos. Por outro lado, as condições de realização da reunião são extremamente desfavoráveis. O professor é vítima e algoz de duas violências curriculares. Ao ter o seu tempo de descanso e almoço negado, é vítima de uma **violência curricular contra a pulsão de auto-conservação**. Ao demonstrar uma atitude de desprezo pela reunião e pelo coordenador responsável pela reunião, produz uma **violência curricular contra a integridade moral e psíquica** do professor coordenador. No conjunto, podemos perceber que o objetivo original da ATPC, que é o de ser um momento semanal de formação continuada dos professores, não se cumpre. Ou seja, as condições necessárias para alcançar esse escopo não estão dadas pelo próprio sistema. Trata-se de uma **violência curricular contra as condições de bom funcionamento possível da própria instituição**.

A proposta do primeiro dia de ATPC do ano foi a de passar um vídeo para os professores assistirem e depois discutirem. O vídeo escolhido foi o **Café Filosófico** sobre o tema **Educação**, apresentado pela filósofa Viviane Mosé²¹. O primeiro inconveniente que apareceu durante a apresentação do vídeo diz respeito à sala que foi escolhida para abrigar a reunião. A sala escolhida é muito pequena para comportar os professores em uma condição que favoreça o diálogo. Os professores sentam-se ao redor de uma mesa, porém, como não cabem todos em volta dela, alguns ficam sentados atrás dos outros. Ou seja, os professores não estão se olhando durante o encontro. Uns ficam de costas para os outros. O segundo inconveniente diz respeito ao fato de que, por problemas técnicos, o vídeo só começou a passar às 13:17. Das 12:30 até esse momento, não houve nenhuma discussão proveitosa sobre qualquer assunto que diz respeito à atividade educativa ou até mesmo administrativa. Ou seja, 47 minutos foram desperdiçados sem que houvesse qualquer discussão. Nesse tempo, os professores ficaram conversando sobre assuntos diversos, sendo que o principal deles foi o de ficar comentando como os alunos são fracos e não sabem nada. Alguns ficaram de olhos fechados, dando a entender que estavam dormindo. Outros ficaram fazendo cruzadinha ou sudoku (jogo de raciocínio e lógica semelhante às cruzadinhas, porém, que se utiliza de números). A professora coordenadora chegou a pedir para que um professor que já tinha assistido ao vídeo fizesse uma síntese para que debatêssemos a partir desse depoimento, porém, o professor não soube explicar de modo rigoroso a ideia central do dvd. Quando chegou às 13:17, o problema técnico se resolveu e foi possível assistirmos ao vídeo. Enquanto o vídeo transcorria, professores reagiam e agiam de diferentes maneiras: uma não parava de afirmar: “odeio esse programa”, “odeio pedagogos”, “odeio filósofos”, “odeio o Edgard Morin”; outros dormiam; outros realizavam outras atividades; alguns perguntavam quanto tempo faltava para o vídeo terminar; outros ficavam conversando sobre outros assuntos (inclusive a professora coordenadora). Em certo momento percebi que, de 12 professores presentes, apenas 3 ainda prestavam atenção nas ideias propostas no vídeo. O vídeo terminou mais ou menos às 14:05. Foi aberto o debate para que os professores opinassem. Uma professora tomou a palavra e

²¹ É psicóloga e psicanalista, especialista em “Elaboração e implementação de políticas públicas” pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra e doutora em filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escreveu e apresentou, em 2005 e 2006, o quadro **Ser ou não ser**, no programa Fantástico (Rede Globo), onde trazia temas de filosofia para uma linguagem cotidiana. Apresenta diariamente na Rádio CBN, junto com Carlos Heitor Cony e Artur Xexéu, em um dos programas de maior audiência da rádio, o **Liberdade de Expressão**. Ao mesmo tempo, como palestrante e consultora, dedica-se a pensar os desafios das novas lideranças e as novas relações de trabalho na sociedade do conhecimento. (Fonte: <http://www.vivianemose.com.br>)

disse que tudo o que foi falado foi muito bonito, porém na prática não dá certo. A maioria concordou e essa conclusão foi registrada na ata da ATPC. Um professor tentou levantar uma discussão mais séria e reflexiva, porém os outros demonstraram indiferença e impaciência, afinal, já queriam ser dispensados. Às 14:14, os professores foram dispensados e foram embora correndo. O professor que queria discutir de modo mais aprofundado continuou na reunião e falou de sua indignação com a atitude dos colegas. Ao final, eu, ele e um 3º professor ficamos conversando sobre o que podemos fazer diante de uma tal situação.

Análise:

Essa ATPC descrita acima é certamente emblemática de muitas outras que aconteceram e acontecerão nessa escola e provavelmente em muitas outras. Ela nos indica o alto nível de degradação das relações interpessoais que está presente na convivência interna do corpo docente entre si e deste com os coordenadores. A sensação que se tem é que estamos lidando com um barril de pólvora prestes a explodir. Se alguém cutucasse de modo mais efetivo, provavelmente muitos conflitos viriam à tona durante a reunião. Além disso, esse relato também demonstra a falta de preparação da reunião. O vídeo foi um modo de ocupar um tempo que os professores coordenadores não sabiam exatamente como ocupar. Sem dúvida, a indiferença dos professores está relacionada à total falta de conexão do vídeo proposto com as suas necessidades concretas. O vídeo teve um efeito contrário àquele que teria em outras circunstâncias. Ele não veio ao encontro dos anseios e necessidades prementes. Aliás, esses anseios e necessidades não foram diagnosticados pelos professores coordenadores. Diante disso, a expectativa inicial de que a ATPC seria uma perda de tempo realmente se confirmou para maioria e essa expectativa não será revertida caso a ATPC continue distante as demandas imediatas dos professores e da escola como um todo. Do mesmo modo que a programação escolar realiza uma **violência curricular contra a identidade cultural dos educandos**, podemos dizer que o mesmo ocorre com as ATPCs em relação aos professores. Trata-se de uma **violência curricular contra a identidade cultural do corpo docente**, ainda que tenhamos que admitir que, tal como os alunos, os professores também escapam à sua maneira dessa tentativa de colonizá-los.

CENA C: O CONSELHO DE CLASSE

O conselho de classe é um momento muito significativo para compreendermos muitas concepções que estão presentes no modo de pensar de professores e gestores de uma escola, principalmente no que se refere à avaliação feita sobre os alunos individualmente e sobre as turmas como um todo. Na escola pública estadual em que atuo, as reuniões de conselho (do 1º Bimestre de 2012) foram marcadas para dois dias (uma 5ª e uma 6ª feira). No primeiro dia do conselho do período matutino, foi discutido o desempenho das salas nas quais trabalho, ou seja, dos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio. Um dia antes dessa reunião, recebemos por correio eletrônico a seguinte mensagem assinada pela equipe de coordenação pedagógica:

A Importância do Conselho de Classe

O Conselho de Classe é importante para uma análise do ensino e da aprendizagem, pois propicia: uma avaliação qualitativa; a riqueza da diversidade de análise – olhares de diversos professores; análise de diferentes tipos de registros do acompanhamento da aprendizagem dos alunos; a discussão das dificuldades de aprendizagem; planejamento das intervenções para superar as dificuldades; a socialização do que está dando certo. O principal objetivo do conselho é avaliar o aluno de forma integral, por meio de diferentes olhares. O conselho de classe não pode ser um momento isolado do processo da escola, nem ser o único espaço de discussão coletiva. É momento de síntese que precisa ser coerente com a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida. Por isso, deve ter como foco a escola como um todo. Nessa discussão coletiva registra-se como documento, a análise do processo de aprendizagem do aluno, como ponto de partida para retomadas, e as intervenções que se fizerem necessárias para trabalhos e novas perspectivas para o segundo bimestre.

A reunião de conselho foi realizada em uma sala de aula. Os professores entraram na sala e cada um foi se acomodando em um canto diferente. Ficaram bem distantes uns dos outros, como se a sala estivesse cheia e só tivessem sobrado aqueles lugares. Apesar das orientações supra-citadas, os trabalhos foram marcados por muita correria diante do receio de que não fosse possível dar conta de todas as turmas da escola nos dois dias reservados para essa finalidade. Nesse sentido, a diretora (que presidiu o conselho) estabeleceu que não iríamos analisar os casos de todos alunos como de praxe, mas sim encaminhar as discussões na seguinte ordem: 1º. Discutir os problemas gerais da sala; 2º. Levantar os casos de alunos com problemas de aprendizagem para encaminhá-los ao projeto de leitura; 3º. Levantar os casos de alunos com problemas de faltas. Isto posto, iniciaram-se as discussões. Quanto aos problemas das salas, a argumentação dos professores foi fortemente marcada pela identificação da indisciplina e da falta de interesse como problema de todas as turmas, em maior ou menor grau. Uma professora relatou que ouviu um aluno dizendo que no 1º bimestre

não precisa de nota, sendo que o que importa são apenas os últimos bimestres. Outros professores falaram dos alunos “bocudos” e mal educados, dos alunos que ficam se batendo, dos alunos que não sabem nada e que não pensam etc. Ou seja, esse ponto de discussão foi marcado pela tradicional indignação dos professores diante da falta de limites dos estudantes. A discussão sobre uma das salas (o 1º D) se estendeu por mais tempo. Essa turma é considerada por todos os professores a sala mais difícil de trabalhar dos primeiros anos do EM (do período matutino). Nela estão concentrados, pelo menos, 7 alunos que demonstram muita falta de respeito pelos professores e falta de interesse pelas aulas. São alunos agitados e que transgridem sistematicamente as regras de convivência (uso de celular, maquiagem na sala de aula, interrupções, brincadeiras fora de hora, zoeira, intimidação a professores etc.). O debate foi polarizado entre duas posições como forma de enfrentar as dificuldades com a turma: um grupo (no qual eu me incluí) defendeu que deveríamos mudar dois alunos de sala (um garoto e uma garota), enviando-os para salas menos agitadas e nas quais eles se veriam menos incentivados a agirem de modo desrespeitoso; um outro grupo defendeu que esses alunos deveriam permanecer na sala em que estavam, pois corria-se o risco de eles estragarem turmas que não têm tantos problemas de indisciplina (receio do “efeito laranja podre”). Depois de um bom tempo em que não se chegou a um consenso, decidiu-se por votação apertada que os alunos deveriam ser encaminhados para novas salas como modo de observar como eles vão reagir diante de colegas com os quais eles não possuem tanto entrosamento. Em relação ao 2º ponto de discussão (casos dos alunos com dificuldades de aprendizagem) é preciso destacar que, se partíssemos das notas, teríamos inúmeras distorções. A maior parte das notas baixas dadas pelos professores estão relacionadas à não realização das lições solicitadas. Observando-se as tarjetas, podemos identificar uma “enxurrada” de notas vermelhas. Por isso, a diretora pediu que os professores apontassem quais eram os alunos que realmente possuem necessidades de atendimento mais específico para superarem as suas dificuldades estruturais de aprendizagem. Nesse sentido, apenas os professores que realmente fizeram avaliações diagnósticas consistentes puderam opinar de modo mais relevante. Assim, foram poucos os professores que realmente deram contribuições efetivas para esse mapeamento diagnóstico. Quanto ao 3º item de discussão (problemas de alunos com excesso de faltas), vale a pena destacar a preocupação da diretora que nos lembrou que é obrigação da escola fazer permanentemente um levantamento dos casos de alunos que ultrapassam 10 dias seguidos sem vir para a escola. Ficou claro na reunião de conselho que esse

levantamento não foi realizado de modo processual, evidenciando-se a omissão da escola diante de vários casos de alunos que vêm faltando há muito mais do que 10 dias. Por fim, o conselho desse dia terminou mais ou menos às 11:20 (uma hora antes do horário limite). A correria logrou êxito.

Análise:

Acredito que o leitor deve ter percebido um certo contraste entre as intenções declaradas no e-mail das coordenadoras e o conselho real praticado. Um leitor mais atento pode até cotejar ponto por ponto e analisar de modo específico o grau de compatibilidade entre os compromissos assumidos e as práticas realizadas. Da minha parte, quero enfatizar a lógica interna implícita no conselho de classe e averiguar se o seu funcionamento aponta para a existência de alguma forma de manifestação de violência curricular. A cultura escolar hegemônica é fortemente regida por uma lógica liberal-racionalista que nos leva a responsabilizar exclusivamente os sujeitos individuais por seus sucessos ou fracassos. Essa lógica se expressa de modo muito claro no conselho de classe. Constatado qualquer problema de indisciplina e desinteresse dos estudantes, ou qualquer caso de nota baixa, os profissionais da escola não exitam em culpabilizar os indivíduos (crianças e adolescentes) pelos seus resultados e ações. São eles “que não querem nada com nada”; “que só vêm para a escola para brincar”; “que são indolentes”; “que não estudam”; “que não sabem nada”; “que são burros” etc. Como consequência dessa convicção, a discussão do conselho deságua quase sempre na busca por medidas corretivas que obriguem os alunos a mudar de conduta: chamar os pais, advertir, suspender, elaborar mapa de sala (com lugares fixos para os alunos sentarem), mudar alunos de turma etc. Ou seja, são poucos os profissionais que cogitam a hipótese de que talvez a “enxurrada” de notas vermelhas, que o desinteresse generalizado, que a indisciplina etc. estejam relacionados a variáveis que vão além da falta de compromisso do aluno com a escola. Dessa forma, fica clara a crença de que a crise pela qual a escola passa não tem nada a ver com a escola e o seu trabalho, cabendo a esta apenas adotar medidas que obriguem os estudantes a se enquadrarem no sistema. Por tudo isso, o Conselho de Classe tende a ser um momento que não passa de um ritual de desabafos raivosos contra os alunos. O momento em que vários professores têm a satisfação de mostrar que turmas inteiras estão com notas baixas e isso é a prova de que os alunos “não querem nada com nada”. Diante disso, a situação do professor que se situa em outro campo epistêmico na busca por compreensão dos fenômenos da escola fica em

uma “sinuca de bico”. A formatação, a pauta, o tempo, a lógica dominante de compreensão dos fatos e o encaminhamento do conselho não favorecem o trabalho de investigação rigorosa a respeito das razões de ser dos problemas que estão se manifestando. É como se o professor crítico fosse induzido a aceitar a lógica culturalmente cristalizada, tendo que se conformar com a possibilidade de reduzir danos, porém com poucas possibilidades de eliminá-los. Ou seja, muitos alunos acabam sofrendo as consequências (notas vermelhas, reprovação, castigo dos pais...) da incapacidade da escola refletir sistematicamente sobre a sua prática. Enfim, o Conselho de Classe tende a ser um momento de manifestação explícita da **violência curricular discursivo-ideológica**.

CENA D: O CONSELHO DE ESCOLA

A 1ª reunião do ano do Conselho de Escola ocorreu por circunstância de se discutir e deliberar sobre os seguintes assuntos: posse dos novos membros do conselho; homologação do calendário; autorização para que a escola fornecesse o seu espaço físico para que o CONSEG (Conselho de Segurança²² da região) realizasse sua reunião. A reunião começou às 10 horas (portanto, em horário de aula) e estiveram presentes 8 alunos (todos do período matutino, sendo que eram dois do 2º ano do EM e os outros seis do 3º ano do EM), 4 professores (todos do período matutino), 2 mães, 2 professoras-coordenadoras, 1 agente de organização escolar. A reunião ocorreu no horário da aula, sendo que, tirando eu, todos os outros professores presentes estavam no horário das suas aulas. Por isso, a diretora, que presidiu a reunião, falou que gostaria que ela demorasse no máximo 20 minutos, para que os professores pudessem voltar às suas funções e os alunos não perdessem tanto tempo fora da sala. Até por isso, a ata da

²² Os CONSEGs são grupos de pessoas do mesmo bairro ou município que se reúnem para discutir e analisar, planejar e acompanhar a solução de seus problemas comunitários de segurança, desenvolver campanhas educativas e estreitar laços de entendimento e cooperação entre as várias lideranças locais. Cada Conselho é uma entidade de apoio à Polícia Estadual nas relações comunitárias, e se vinculam, por adesão, às diretrizes emanadas da Secretaria de Segurança Pública, por intermédio do Coordenador Estadual dos Conselhos Comunitários de Segurança. As reuniões ordinárias de cada Conselho são mensais, realizadas normalmente no período noturno, em imóveis de uso comunitário, segundo uma agenda definida por período anual. A Secretaria de Segurança Pública tem como representantes, em cada CONSEG, o Comandante da Polícia Militar da área e o Delegado de Polícia Titular do correspondente Distrito Policial. (Fonte: <http://www.conseg.sp.gov.br/OQueSao.aspx>)

reunião já estava redigida, só esperando para ser assinada pelos participantes. Nesse sentido, a reunião teve mais um caráter de transmissão de comunicados do que propriamente de discussão/ deliberação. O calendário foi aprovado do jeito que chegou, sendo que ninguém propôs nenhuma alteração. A diretora explicou rapidamente o que era o CONSEG, ressaltando o apoio que ela dá a esse órgão e pediu a anuência do conselho para que autorizasse a reunião desse órgão nas imediações da escola. Ninguém se pronunciou contrariamente. As únicas questões que surgiram foram de curiosidade ou esclarecimento sobre a segurança da escola. Surgiram mais algumas questões sobre outros assuntos que não estavam na pauta, tais como implementação da sala ambiente, sumiço de livros da sala de leitura, abertura de portão para a saída de alunos etc. Enfim, em 30 minutos a reunião já havia acabado e todos puderam voltar às suas funções principais.

Análise:

Na escola pública estadual, o Conselho de Escola **tende a ser** apenas uma instância decorativa e de fachada, para mostrar que a escola possui uma gestão democrática e participativa. Porém, ele não passa de um órgão que apenas avaliza decisões já tomadas previamente em outra instância. A própria falta de condições para que os participantes possam estar presentes em horários que não impeçam a realização de suas tarefas, já se mostra um impedimento para que o órgão realmente garanta o direito à participação democrática de todos os envolvidos. É tanta pressa para que a reunião seja breve que as pessoas ficam até constrangidas de problematizar e refletir de verdade sobre a escola e os seus problemas. A reunião acaba consistindo em um despacho de decisões que só estão sendo levadas ao conselho porque a lei obriga, no entanto, caso não houvesse tal obrigatoriedade, provavelmente nem haveria a consulta aos representantes da escola. Outro ponto que merece destaque é a respeito da própria ideia de representação. Não houve uma ocasião para que os segmentos pudessem se reunir para eleger os seus representantes. Ou seja, os diferentes segmentos são muito fracos no conselho, já que não são porta-vozes legítimos das demandas dos representados. Dessa forma, o conselho ganha um caráter meramente formal, já que não existe consciência política sobre as reais possibilidades desse órgão. Diante disso, estamos vivenciando um exemplo claro da **violência curricular contra o princípio moral formal**.

6.3. Alguns acontecimentos significativos

A) A sala dos professores

A.1) Depois de um certo período longe da sala de aula devido às férias de final de ano (conhecida como recesso escolar), a primeira coisa que me produziu um impacto maior no primeiro dia de aula foi o barulho do sinal. O som é estridente, muito parecido com o de ambulâncias, carros de polícia e/ ou de bombeiros.

Análise:

Considero quase impossível não sentir algo ruim quando ele soa. Seu volume é ensurdecedor e agressivo. É uma agressão aos ouvidos de qualquer pessoa que esteja no recinto da escola. Diante da categorização proposta anteriormente, acredito que se trata de um exemplo evidente de **violência curricular no nível material**.

A. 2) Durante o intervalo, a diretora nos solicitou que fizéssemos alguns comentários sobre as normas da escola para os alunos. Explicou que tais normas tinham sido discutidas com os pais dos alunos da 5ª série no dia anterior e que estes haviam concordado com os tópicos redigidos no documento.

Análise:

Violência curricular no nível moral formal: É inegável a necessidade de normas. Podemos questionar o modo pelo qual elas são construídas, bem como o conteúdo das mesmas. As escolas costumam aceitar a ideia de que a aprovação dos pais é suficiente para que as regras sejam implementadas junto aos alunos. Não se criam espaços para que alunos, pais, professores e gestores se coloquem em posição de igualdade para discutir os regulamentos de modo claro e transparente. No fundo, não há o reconhecimento do outro como um igual, em um claro desrespeito pelo princípio ético-originário, tal como vimos em Dussel (2002).

A.3) As aulas começam às 7:00. Antes de bater o sinal, os professores ficam concentrados na sala de professores para arrumar seus materiais e conversar um pouco antes do início da jornada do dia. Uma das conversas muito comuns consiste na reclamação sobre alunos. Como estamos no início do ano, uma das reclamações é sobre

alguns alunos que continuam iguais ao que eram no ano anterior: continuam mal-educados, indolentes, desrespeitosos, não querem nada com nada, só vem para passear etc. Foi nesse contexto que uma das professoras afirmou que todo o final de ano os professores pedem que separe os alunos que atrapalham muito as aulas para que eles não fiquem na mesma sala, porém o ano começa e esses alunos continuam juntos na mesma turma, ou seja, o dito fica pelo não-dito. Aí ela complementa com a ideia de que não adianta separá-los, pois “porcaria com porcaria é tudo a mesma coisa. Em outra sala, esses se juntarão a outras porcarias”.

Análise:

Apesar desse tipo de fala não ser incomum na sala de professores, penso que nós nunca devemos nos acostumar com elas. Elas denotam um sentimento que muitos professores possuem em relação aos estudantes: “Eles não passam de porcaria”. A naturalização dessas afirmações e a indiferença por parte dos colegas na sala de professores denunciam a sistemática **violência curricular ideológico-discursiva** que se processa todos os dias. Enquanto essa mágoa e ressentimento não forem superados, fica difícil imaginar a aula como um momento de encontro para a troca de saberes.

A.4) Durante o intervalo (hora do lanche), na sala dos professores, uma professora trouxe em tom de desabafo um problema que ela sente várias vezes junto aos alunos. Ela reclamou que os alunos dizem que quando não há matéria no caderno, nem lição para copiar na lousa, não houve aula. Ou seja, na visão dos alunos o professor só deu aula quando realmente passou matéria para eles copiarem ou deu alguma atividade escrita para fazerem. Quando um professor resolve fazer algum debate, por exemplo, os alunos consideram que aquilo não foi aula. Foi um tipo de “enrolação”.

Análise:

A minha experiência vem me mostrando que essa reclamação da professora faz algum sentido diante de uma cultura escolar fortemente arraigada. Diz respeito à cultura da cópia, da repetição, da reprodução. No imaginário de muitos alunos, o conceito de aula está intimamente relacionado ao ato de escrever matéria no caderno. Quando isso não ocorre, é como se o professor não tivesse desempenhado devidamente o seu papel. Além disso, os alunos vêem a aula de cópia no caderno ou de realização de atividades como uma forma de ficarem mais à vontade. Ou seja, quando o professor não está fazendo alguma explicação ou quando não está promovendo um debate, ele não precisa

se preocupar em disciplinar seu corpo e mente para um momento que exige concentração, respeito pelo espaço coletivo, habilidade de escutar, de falar uma pessoa de cada vez etc. Certas rotinas muito introjetadas na cultura dos sujeitos são muito difíceis de serem removidas sem que ocorra alguma resistência por parte das pessoas. Os atores escolares já estão bem adaptados à concepção de escola como espaço de repetição irrefletida do conhecimento. Ou seja, as reações de alunos e professores têm uma relação com a **violência curricular contra a pulsão criadora**. Quando professores ousam mudar algo no seu trabalho, sofrem com a reação de vários alunos. Por outro lado, os alunos sofrem com a tendência do professor se apegar à segurança da aula que só solicita a ação repetitiva por parte dos estudantes.

A.5) Fui para a escola exclusivamente para participar da 1ª reunião do Conselho de Escola e para fazer algumas observações. Chamou-me a atenção uma conversa que houve entre a inspetora de alunos (agente de organização escolar) e uma professora eventual na sala dos professores enquanto eu aguardava a hora do Conselho de Escola. A conversa era sobre as aulas que a professora eventual iria cobrir devido à falta de um professor. A inspetora já adiantou que amanhã também haverá aulas para ela, já que outra professora tinha informado que também não iria.

Análise:

As faltas de professores são bastante freqüentes no cotidiano escolar. É muito raro termos um dia na escola em que todos os professores titulares estejam na escola. Invariavelmente os eventuais cobrem essas faltas e, assim, conseguem sustentar-se com o dinheiro que ganham desse tipo de atividade. Este problema não ocorre em escolas particulares. O absenteísmo é uma característica marcante da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Vários motivos podem ser apontados, porém eu acredito que existem dois que são os principais: 1º. A legislação permite que o professor tenha o direito a 6 faltas abonadas por ano, sendo que o abono fica a critério do diretor da escola. Isso significa que o professor pode faltar 6 dias de trabalho no ano e não sofre descontos no pagamento, nem perda de direito de usufruir de licença-prêmio ou de receber bônus por desempenho. Em regra, os diretores abonam a falta, na medida em que já existe um acordo tácito para que tais faltas sejam perdoadas. Além das 6 faltas abonadas, o professor tem também o direito a 6 faltas justificadas. Essas faltas geram desconto no pagamento. Se todos os professores da escola recorrerem às faltas que lhes

são facultadas, podemos prever o quanto a escola fica em situação difícil e quantas aulas os alunos deixam de ter com o professor titular da cadeira. Os professores eventuais agradecem. Temos aí uma **violência curricular contra as condições de bom funcionamento da escola**. 2º. As relações interpessoais entre professores e alunos estão muito desgastadas e tensas. Esse motivo nos ajuda a compreender um pouco o lado do professor. Não é fácil você trabalhar em um lugar e com pessoas (no caso, os alunos) que demonstram não desejar a sua presença. Além disso, não é fácil você trabalhar todos os dias em um lugar em que as suas expectativas serão permanentemente frustradas diante das recusas de muitos alunos de realizarem ou participarem do que você propõe. Por fim, não é fácil você trabalhar diariamente em um lugar em que as turmas têm, no mínimo, 35 adolescentes, pré-adolescentes ou crianças por até 8 horas por dia. Todo esse “caldeirão fervente” vai gerando no professor um desgaste físico e psicológico contínuo imenso. As relações interpessoais podem fortalecer ou enfraquecer as pessoas. Elas podem aumentar ou diminuir a nossa energia. É impossível não ser afetado por elas. Como as relações entre professores e alunos estão tendendo para o confronto permanente, o professor já chega à escola sob um nível de estresse gigante. Minha experiência pessoal já me mostrou essa situação. Se o professor não se cuidar, ele pode realmente desenvolver doenças de fundo psíquico que são muito difíceis de serem diagnosticadas e tratadas. Nesse sentido, compreendo que as faltas são inevitáveis diante de contextos em que as relações interpessoais estão em um nível alarmante de degradação. Eis aí um típico exemplo de **violência curricular psíquica e moral**.

A.6) Na sala dos professores, houve uma manifestação de uma professora que merece ser destacada. Na hora do intervalo todos os professores entraram na sala dos docentes e junto com uma professora entrou um estagiário. Muito jovem, ele estava acompanhando a professora de Português nas aulas com a finalidade de observar o cotidiano da sala de aula da área do conhecimento em que ele pretende se licenciar. Como era uma “cara nova” no ambiente, alguns professores se apresentaram, dando margem para que ele se apresentasse como estagiário. Nesse momento, uma professora com tom de voz muito alto desencorajou o estagiário a continuar na área da educação, dizendo para ele desistir enquanto é tempo. Aconselhou-o a buscar outra graduação. Disse que não vale a pena ser professor, pois ganha pouco e não consegue dar aulas. Concluiu dizendo que quando começou era cheia de esperança, porém agora já não consegue mais ver perspectiva nenhuma na carreira docente. Nenhum professor presente naquele momento se

manifestou no sentido contrário ao que ela disse. Aparentemente, todos concordaram ou não quiseram se indispor com a professora. Preferi também não intervir naquele momento, e deixar para conversar com o estagiário em outra oportunidade e de modo reservado para apontar outro ponto de vista.

Análise:

Coloquei-me no lugar daquele jovem estagiário. O que será que se passou na cabeça dele naquele momento? A professora foi extremamente contundente. Falou com muita firmeza e com muito ressentimento ao mesmo tempo. Desencorajou um jovem com relação à sua carreira e com relação aos seus projetos de vida. Sem cerimônia, atacou um sonho, como se a experiência dela fosse a única possível. Deparei-me com uma manifestação daquilo que busquei definir como **violência curricular discursivo-ideológica**, na medida em que a afirmação da professora estava impregnada da ideologia fatalista e imobilizadora.

A.7) Na sala dos professores, durante o intervalo, como é de praxe, os professores comentaram sobre os alunos, ressaltando o quanto eles “não sabem nada” e “não querem nada com nada”. Um comentava que eles não sabem fazer contas básicas, outro comentava que eles não sabem escrever direito, outra comentou que eles nem sabem escrever o próprio nome. Rindo, um professor contou a história de que ele conhece um colega de outra escola que afirmou que tem alguns alunos que são casos que não possuem solução. Por mais que se faça recuperação com eles, eles não conseguem compreender os conteúdos. A tal ponto que, quando o professor pergunta para a turma quem não entendeu o que ele explicou, caso algum desses alunos sem solução levante a mão, ele nem dá atenção. Continua a matéria, já que esses são casos que não têm o que fazer. Ainda na sala dos professores, uma professora comentou que um aluno perguntou para ela para que servia o que ela estava ensinando. Ela disse que respondeu que aquilo servia para ele ser alguém. E completou dizendo que como ele não vai ser ninguém na vida, então, ele realmente não iria precisar daquilo para nada. Diante dessas manifestações, não houve qualquer professor que se posicionasse em tom de reprovação a todo aquele processo de “desabafo”. Uma parte demonstrou concordância. Outra parte ficou em silêncio.

Análise:

Manifestações como essas são quase um mantra da sala de professores. A tal ponto que corremos um verdadeiro risco de passarmos a tratar todas essas falas com naturalidade, de tanto que elas se repetem no nosso cotidiano. Quando perdemos a capacidade de indignação e reação diante das sistemáticas manifestações de desprezo pelos educandos, vamos nos tornando pessoas coniventes com o discurso dominante. Vivemos um tempo em que os professores que possuem uma relação positiva com os alunos, ou que possuem outra visão dos fatos, sentem-se acuados (como se estivessem errados). Defender os alunos ou, pelo menos, tentar entendê-los, é tomado como uma heresia por boa parte dos nossos colegas. A pressão é tão grande que os professores que fazem um trabalho que produz frutos interessantes sentem-se acuados e constrangidos de afirmar o seu ponto de vista. Por outro lado, as afirmações de teor sarcástico, desrespeitoso, descompromissado etc. são sistematicamente proferidas e aceitas. Os comprometidos ficam em uma estranha situação de “clandestinidade”. Para não se indispor com os colegas, acabam não manifestando sua discordância perante esses discursos. Tendo se tornado regra no dia-a-dia da escola, esses discursos são uma característica marcante do currículo dominante da escola pública paulista. Trata-se de mais uma das manifestações perversas da **violência curricular discursivo-ideológica**.

B) Sala de aula

B. 1) Em relação à sala de aula, é importante ressaltar o seguinte acontecimento. Na 6ª aula (última aula) do primeiro dia letivo do ano, junto à turma do 1º C, turma essa na qual eu já havia entrado na primeira aula do dia, eu realizei uma atividade de apresentação na qual eu desafiei os alunos a escreverem em uma folha de papel qualquer pergunta que quisessem fazer a mim ou direcionar a algum colega de classe. Depois que eles escrevessem as questões, eu lhes pedia para colocarem o papel referente a elas dentro de um saco plástico para que, nem eu, nem ninguém, soubéssemos quem elaborou a questão. Isso deixaria o autor mais à vontade para fazer a pergunta que quisesse. Sentamo-nos em círculo e passei a ler as perguntas e a dar respostas pessoais para cada uma delas. Em todas as turmas esse processo transcorreu de forma muito tranquila. No entanto, no 1º C, um aluno demonstrava impaciência com algumas das minhas respostas que se alongavam um pouco mais, dizendo o seguinte: “Tá bom, mas agora vai para a próxima”. Ou seja, o aluno me pressionava para que eu falasse rápido,

demonstrando grande dificuldade de permanecer focado por um tempo maior em um mesmo assunto.

Análise:

Esse evento é um exemplo ilustrativo, dentre muitos possíveis, do quanto estamos lidando com uma geração de jovens que cresceram sem vivências que exigem maior concentração, autodisciplina, aprofundamento. Tudo tem que ser *fast*. Tudo tem que ser de curta duração. Do contrário, para eles, torna-se enfadonho e não merece o seu esforço. A cultura escolar está se chocando sistematicamente com o modo de perceber o mundo de grande parcela dos nossos jovens.

B.2) Em uma aula passei um trecho do filme “Matrix” para discutir com os alunos o conceito de Filosofia. Enquanto o filme passava, percebi que alguns alunos ficavam com o celular ligado olhando para a tela e apertando os seus botões. Sempre que percebi, chamei a atenção e pedi educadamente para que o aluno guardasse o aparelho. No entanto, a minha experiência vem me mostrando que esse problema tem sido recorrente e sei que precisarei continuar atento a isso, já que esse aparelho tem despertado uma sedução muito forte sobre as pessoas em geral e sobre os adolescentes em particular.

Análise:

Tratava-se, praticamente, da minha primeira aula com aqueles alunos. Na semana anterior, havia realizado uma apresentação e fiz uma dinâmica para que se apresentassem. Porém, as salas estavam, em média, com metade do número total de alunos. Com as salas cheias (mais ou menos 35 alunos), a agitação aumenta bastante. Na semana anterior, eu já havia contextualizado o assunto, já que eu explicara aos alunos que o filme simbolizava muito bem o que era a Filosofia. Mesmo assim, há uma cultura muito poderosa que induz alguns dos nossos jovens a ficar indiferentes em relação à escola, à aula, ao professor, ao filme. Na lógica de alguns deles, não existe incompatibilidade entre o contexto de sala de aula e a realização de desejos imediatos (dormir, ouvir música no celular, zoar com os colegas, conversar com a pessoa que está sentada ao lado etc.). Ou seja, a sala de aula está desacreditada como espaço de encontro para a aprendizagem. Alguns alunos agem nela como se ela não exigisse uma atitude diferenciada por parte deles. É claro que isso não nasceu de um dia para o outro. Existe

uma cultura escolar que está sendo assimilada desse modo por alguns deles. Ainda que o filme esteja ligado a uma questão levantada por alguns deles na aula da semana passada (ou seja “o que é Filosofia?”), ainda assim, surgem atos de desrespeito em relação ao espaço coletivo.

B.3) O que mais me chamou a atenção no dia de hoje foi a atitude dos alunos frente à minha solicitação para que eles opinassem sobre o filme que vimos em aula. Ao pedir para que eles fizessem algum comentário, pergunta, análise etc., tive como resultado o silêncio. Nenhum deles se arriscou a dizer qualquer palavra.

Análise:

Sem deixar de considerar os limites da proposta da minha aula que pode não ter favorecido a participação ativa dos estudantes, vejo que há outras razões que também ajudam a explicar a passividade dos estudantes. Na escola em questão, parece-me que há uma cultura estudantil fortemente marcada pela omissão, pela não-participação, pelo silêncio diante dos conteúdos escolares. Parece que existe entre os alunos um certo receio de falar, um certo receio de ser ridicularizado pelos colegas. Há uma norma tácita para que eles se omitam diante do conhecimento escolar e não se vejam como protagonistas da construção desse conhecimento. Eles não têm o hábito de opinar, de intervir, de se posicionar, de expressar o sentido que atribuem ao mundo que os envolve. A cultura da passividade está muito introjetada pelos nossos jovens. Há uma certa ridicularização que eles temem caso se coloquem em posição ativa e argumentativa dentro da sala de aula. Eles vêem como algo arriscado passarem-se por alunos que se mostram interessados e envolvidos. É mais popular demonstrarem indiferença, descaso: “Tô nem aí” parece ser o lema implícito no silêncio de vários dos jovens. Se um aluno demonstrar para os outros que foi afetado pela aula, pode parecer um sinal de fraqueza diante dos colegas. O que está na moda é não participar. É não cooperar. É não mostrar preocupação com os problemas propostos pela escola. Com certeza, a experiência escolar desses estudantes não tem sido muito encorajadora com relação ao protagonismo. Parece-me que eles não compreendem participação ativa como sendo uma atitude típica do ambiente escolar. A cultura escolar tem lhes ensinado a copiar lousa e reproduzir saberes em testes, provas, trabalhos etc. Pensar por conta própria e expressar esse pensamento não são habilidades muito valorizadas. Todos se

dão por satisfeitos (professores e alunos), caso as notas sejam atingidas. É isso que importa.

B.4) Em uma das salas em que eu leciono (o 1º B), fiquei sabendo que estava havendo um clima tenso entre dois grupos. Um grupo formado pelas alunas repetentes e o outro formado pelas alunas que vieram da 8ª série. Não ficaram claros os motivos que levaram a essa rivalidade. No entanto, o ano mal começou e já existe um clima de animosidade entre alunas de uma mesma sala.

Análise:

A escola é um lugar que, muitas vezes, é regido por um clima pesado. Esse clima é incrementado pela agressividade já existente na vida social de muitos alunos. É muito forte na cultura deles a ideia de que os conflitos se resolvem com violência física, ameaças, intimidações etc. Além disso, deve-se destacar o fato de que os motivos que levam aos conflitos são geralmente muito banais para nós. Um olhar torto, um ciúme em relação a alguém, uma risadinha na sala que alguém achou que foi ofensiva... Ou seja, acontecimentos muito pequenos geram reações desproporcionais entre os jovens, fazendo com que eles convivam em uma espécie de “guerra fria”. Basta alguém acender uma pequena faísca para que esse clima dê origem às brigas físicas.

B.5) Nas minhas aulas junto às turmas do 1º ano do Ensino Médio, estou assistindo com os alunos o filme **“Última Parada 174”**, que trata da história, baseada em fatos reais, do homem que invadiu um ônibus no Rio de Janeiro e fez os passageiros de reféns. Esse caso foi muito noticiado na época em que ocorreu, já que, além de ter havido uma grande cobertura da mídia durante o seqüestro do ônibus, descobriu-se posteriormente que esse homem tinha sido um dos menores sobreviventes da chacina da candelária ocorrida anos antes. Pois bem. Em uma das cenas do filme, aparecem as crianças de rua felizes por terem sido bem sucedidas em alguns furtos e roubos que realizaram naqueles dias e que lhes possibilitaram comprar alguns objetos de forte apelo para os jovens (óculos escuros, tênis de marca etc.). De repente, aparece pela primeira vez no filme, uma menina de rua que vem andando em direção às crianças. Assim que essa menina aparece, a reação dos alunos em geral, de todas as salas, é de dar risada, caçoando da personagem. A menina é negra e possui cabelo crespo e descuidado. Para completar, ela (que no filme deve ter entre 11 e 13 anos de idade) possui um vínculo afetivo forte com

os meninos de rua, sendo que em uma cena de menos de 5 minutos, beija três deles na boca e mantém relação sexual com um deles (que é o Sandro, personagem principal do filme). Diante disso, não demora muito para que surjam dos alunos afirmações como: “Olha que safada!”; “Olha que piranha!”. Estas reações me fizeram apertar o botão de pausa do aparelho de DVD, pois eu não queria deixar aquele momento passar despercebido. Problematicizei aquelas reações e percebi que os alunos compreenderam o porquê da minha intervenção.

Análise:

As reações dos alunos não podem ser consideradas surpreendentes, porém não podem passar despercebidas como manifestações de duas das maiores violências presentes historicamente na nossa sociedade: contra a mulher negra e contra a mulher sexualmente desprendida. A aparência física da mulher negra com cabelo crespo é ainda algo que, para muitos, é motivo de chacota e de desprezo. O ideal eurocêntrico de beleza ainda está fortemente arraigado na nossa cultura, o que pode ser bem constatado na necessidade que mulheres negras possuem de alisar seus cabelos e nas reações que nossos jovens demonstraram diante da aparência da personagem do filme. Estamos diante de uma clara manifestação de **violência contra a identidade étnico-cultural**. As manifestações de repúdio diante da relação afetiva da menina com os garotos demonstram claramente uma **violência contra a identidade individual**, na medida em que as identidades que se desviam do padrão socioafetivo aceito socialmente são imediatamente rotuladas de modo depreciativo. Existe uma dificuldade de compreensão das condições que levam a garota a adotar aquela postura diante dos meninos. Quando as pessoas se deparam com um padrão de sociabilidade que se afasta daquele que concebe como ideal, vêm à tona os preconceitos mais profundos, que precisam ser superados.

B.6) Em um dia (5ª feira após o carnaval) tivemos poucos alunos em cada sala. Diante disso, resolvi aproveitá-lo para conhecer melhor sobre a vida e os hábitos dos alunos que vieram. Travei com os pequenos grupos uma conversa descontraída, começando a perguntar como havida sido o feriado de carnaval de cada um deles, para paulatinamente, perguntar sobre outros aspectos de suas vidas. Teve uma turma na qual eu não realizei essa atividade, pois o intervalo do lanche foi estendido e, quando eu entrei, a aula já estava nos 20 minutos finais. Mesmo assim, passei pelos 3 grupos que

se formaram na sala para trocar algumas ideias. Observei que os nossos jovens ficam permanentemente ligados em aparelhos eletrônicos com ou sem fone de ouvido. Conversam utilizando os fones. Brincam com os jogos nos celulares. Ficam enviando torpedos.

Análise:

A vida dos jovens da atualidade está permeada pela presença permanente dos aparelhos eletrônicos como válvulas de escape para os momentos de “tédio”. Aparelhos como celulares, computadores e *video-games* fazem parte da vida deles de modo inaudito. Certamente isto vem alterando o modo da juventude perceber o mundo e, conseqüentemente, agir nele. Os aparelhos têm a capacidade de presentificar algo que está ausente. Em regra, está sendo trazido para o presente dos nossos jovens o espetáculo, a adrenalina, a excitação dos sentidos, a ilusão de protagonismo etc. O tempo, antes ocupado com a convivência e com a viagem dentro de si mesmo (pelos próprios pensamentos e sentimentos) está sendo invadido por conteúdos externos. Isso faz com que os nossos jovens não explorem a própria subjetividade, não havendo acesso silencioso aos próprios pensamentos e sentimentos. Desse modo, os jovens não desenvolvem a capacidade tão necessária, ao meu ver, de realizar a auto-reflexão, a “terapia consigo mesmo”, a investigação da própria interioridade. A invasão dos aparelhos eletrônicos está roubando a nossa capacidade de estabelecer relações profundas com o cotidiano empírico. Como não somos capazes de ver encanto nesse cotidiano, estamos sendo lançados para fora dele pelo mundo virtual dos aparelhos eletrônicos. É o descompromisso com o entorno. Resta o compromisso com os próprios desejos hedonistas. Vejo nessa atitude de muitos de nossos alunos uma forma de manifestação da **violência contra a integridade moral e psíquica** dos professores e trabalhadores da educação em geral, na medida em que a presença dos aparelhos têm levado a uma desconsideração do entorno como espaço de convivência coletiva. Como a única ordem é viver o desejo individual, muitos alunos acabam sendo produtores dessa forma sutil, porém, perversa de violência.

B.7) A escola possui uma situação arquitetônica que precisa ser ressaltada. As janelas da quase totalidade das salas de aula da escola ficam voltadas para o espaço em que se localiza a quadra poliesportiva. A distância entre as janelas e a quadra é relativamente pequena, sendo que todos os ruídos, barulhos, gritos, ecos, cantos de torcida etc. que

ocorrem no espaço dela são ouvidos de modo bem forte em todas as salas, que, por sua vez, não possuem janelas anti-ruídos. Portanto, as aulas são invariavelmente muito prejudicadas por causa dessa característica arquitetônica da escola.

Análise:

As aulas de Educação Física são marcadas por momentos de bastante euforia dos alunos. Eles sabem que o contexto de tais aulas propicia uma maior liberdade de locomoção, movimentação, permitindo extravasar mais as energias. Portanto, é muito difícil acreditar que nessas aulas não haverá bastante gritaria, apito, brincadeiras etc. Diante disso, é um contra-senso você ter salas de aula, com janelas tão grandes, próximas à quadra. É evidente que todos os barulhos e acontecimentos da quadra vão interferir na acústica da sala de aula e na concentração dos alunos (crianças e adolescentes) e dos professores. Por experiência própria, sei que o professor acaba sentindo muito mais dificuldade para se fazer ouvir e para conquistar a atenção dos alunos, já que tem que disputar com estímulos que vêm de fora. Esse pode ser considerado um problema crônico de difícil solução, já que não existem perspectivas de curto ou médio prazos de que ele seja amenizado ou resolvido. Temos aí um claro obstáculo para que a escola possa realizar a sua tarefa em condições favoráveis. Trata-se de uma **violência curricular contra as condições de bom funcionamento da instituição**, já que o ensino-aprendizagem, um direito humano, fica extremamente prejudicado pelo contexto acústico desfavorável.

B.8) Na 6ª aula, tive muita dificuldade de trabalhar com uma turma: o 1º D. Ouvimos a música “Faroeste Caboclo” do grupo **Legião Urbana**, com o objetivo de discutir em que medida a história contada na música nos ajudava a compreender as causas que levam um indivíduo a se tornar uma pessoa criminosa. Ouvida a música, fiz a problematização e aguardei as manifestações dos alunos. Porém, durante todo o período em que uns alunos participavam, outros ficavam conversando com colegas do lado ou com colegas que estavam do lado oposto a ele, já que estávamos sentados em forma de círculo. Alguns ficavam fazendo gestos que simbolizavam “tiração de sarro” de uns em relação aos outros. Diante desses acontecimentos, minha reação foi a de sempre solicitar a gentileza para que respeitassem o processo de diálogo que estávamos travando em aula. Várias vezes repeti o: “Fulano, por favor: dê um tempo”; “Ciclano, por favor: agora não é hora de zoar” etc. No entanto, houve um momento em que as solicitações

nesse sentido não estavam surtindo efeito. Nesse momento, decidi parar todo o processo e perguntei-lhes se, além de mim, mais alguém estava incomodado com aquela situação. Ninguém se manifestou. Diante do silêncio da turma, eu fiz uma fala buscando explicar o meu ponto de vista sobre o que aquelas atitudes dos colegas representava. Ressaltei o quanto aquelas atitudes contrariam o direito coletivo à educação etc. Enfatizei também que eu chamaria alguns alunos para conversar individualmente em outro momento para compreender o que está se passando. Por fim, demarquei que há alunos com uma atitude exemplar em relação ao espaço coletivo, que realmente estão respeitando o processo dialógico proposto na aula. Pouco depois, pedi para os alunos arrumarem as carteiras do modo enfileirado, pois o sinal da saída já ia bater. Após saírem todos os alunos, uma aluna veio até mim e me contou o quanto a turma deles está sendo prejudicada pelo excesso de zoeira em sala de aula. Perguntei-lhe por quê, como aluna incomodada, ela não dizia o que pensava para toda a turma. Ela me respondeu dizendo que não só ela, mas também outros colegas, têm medo de eventuais represálias dos alunos e alunas que mais bagunçam na sala. Esse medo faz com que os incomodados não se manifestem.

Análise:

A 6ª aula do período da manhã é geralmente a aula mais difícil do dia no que concerne às relações interpessoais entre alunos-alunos e professor-alunos. Em grande medida, essa dificuldade está relacionada ao cansaço de todos, já que há um esgotamento físico e psíquico inevitável gerado pela rotina desgastante. Nessas circunstâncias, alguns alunos tendem a demonstrar maior impaciência e agitação, algo que tem a ver com inúmeros fatores, inclusive, com características culturais da juventude contemporânea, como também com o próprio período de vida relacionado à puberdade. Nesse contexto, as chances de ocorrerem manifestações que impeçam o andamento planejado de uma aula são muito grandes. É um grande equívoco um educador pressupor que a disciplina é um pré-requisito para a participação de um indivíduo no contexto escolar. Pelo contrário, a disciplina é uma construção que se realiza paulatinamente na vida dos indivíduos e que deve ser um dos objetivos do contexto escolar. Na perspectiva em que me insiro, defendo que a disciplina deve ser construída coletivamente e o seu ponto de maturação é atingido quando a própria turma passa a cobrar uns dos outros a atitude de cooperação diante da aula. O depoimento final da aluna apontou-me para um traço marcante da relação entre os jovens: entre eles, existe o medo da retaliação. As relações entre eles

são marcadas por ameaças, por intrigas, por rivalidades, por disputas de poder etc. A escola possui um currículo forjado pelos estudantes nas suas relações interpessoais e esse currículo pode estar fortemente marcado pela **violência curricular contra a integridade moral e psíquica dos próprios estudantes**. Acredito que isso está demarcado significativamente na passagem descrita acima.

C) Corredores

C.1) A nossa escola possui três andares: o subsolo, o térreo e o primeiro andar. No subsolo, há uma grade que fica entre o pátio e o acesso às salas de aula desse andar. Entre esse andar e o Térreo há outra grade. E entre o Térreo e o primeiro andar há outra grade. E se uma dessas grades for trancada com um cadeado que ninguém possui a chave? Foi isso que ocorreu hoje no horário da terceira aula. Algum aluno trancou a grade que fica no 1º andar com um cadeado próprio. Ou seja, por um certo tempo, todos que estavam no 1º andar ficaram presos sem poder se locomover para o Térreo. Para retirar o cadeado, a coordenadora pedagógica precisou quebrá-lo utilizando-se de um martelo. Como o problema foi percebido antes do sinal do intervalo, as consequências não foram tão danosas, porém, foi uma situação, no mínimo, estranha.

Análise:

Essas situações refletem um pouco da imagem que alguns alunos possuem da escola. Intencionalmente ou não, eles nos alertam para a loucura que é você ter grades espalhadas por todos os lados. As grades são, em si, um convite para que as pessoas se sintam comprimidas ou confinadas no espaço. Elas são, em si, uma **violência contra os impulsos de auto-conservação**, já que aos corpos é delimitada uma parcela pequena de liberdade de locomoção. Essa violência dá margem para a ocorrência da **violência contra as condições de bom funcionamento da instituição**. Ou seja, a instituição, por vários motivos de sua história (dentre eles a falta de funcionários), passou a necessitar de grades. Portanto, estas desempenham um papel organizacional do espaço físico da escola. Essa organização é vista e sentida por vários alunos como algo negativo. A sabotagem dela aparece como forma de demonstrar uma certa revolta contra um sistema que limita de modo sistemático a possibilidade de circulação no espaço.

D) Secretaria

D.1) A secretaria da escola fica fechada entre as 19:00 e 20:00 pois é o horário de janta dos funcionários que trabalham nesse setor. Dessa forma, qualquer pessoa que chegue à escola nesse intervalo de tempo não consegue ser atendida. Eu entrei na secretaria para devolver a chave da sala de vídeo e deixá-la em uma caixinha na qual a chave fica guardada. Nesse momento, percebi que havia pessoas querendo ser atendidas. Uma delas era um pai de aluna que foi chamado à escola para conversar com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio às 19 horas. No entanto, o problema é o seguinte: se a secretaria fica fechada nesse horário, não existe qualquer maneira desse pai ser atendido, pois não há ninguém que possa anunciar a sua presença. Então, por que foi solicitado que ele fosse conversar com a coordenadora nesse horário? Nesse horário a escola não atende ninguém que está fora dela. Quando fui atender esse pai para ver se eu podia ajudá-lo, percebi que ele estava muito irritado por ter sido chamado para uma reunião naquele horário e a sua presença não tinha sido notada.

Análise:

Temos um caso muito comum (pois ocorre quase todos os dias) em que o cidadão não é bem atendido pela repartição pública. As regras e critérios de atendimento não estão claras e deveria haver um entrosamento entre gestores e pessoal de secretaria para que não seja marcada nenhuma reunião no horário em que a secretaria não funciona. Do contrário, as pessoas continuarão indo até à escola e “baterão com a cara na parede”, tal como estava acontecendo com esse pai.

D.2) Em uma manhã, na hora em que eu estava indo embora às 12:20 mais ou menos, passei na secretaria para assinar o ponto e deixar a chave da sala de vídeo no lugar em que ela deve ficar. Não havia ninguém lá, pois o horário de almoço vai das 12:00 até às 13:00. No entanto, havia um aluno meu do lado de fora, batendo na porta do balcão de atendimento para que ele fosse atendido. Abri a porta e percebi que ele estava com uma senhora bem idosa junto com ele. Ele me contou que a coordenadora pedagógica do EF II ficou com o celular dele porque ele estava utilizando-o durante a aula e algum professor provavelmente se incomodou e levou o objeto até a coordenadora. A coordenadora falou que ele poderia tê-lo de volta caso viesse com algum responsável acompanhando-o depois do período de aula. Quando o garoto chegou com a

responsável, não havia ninguém para atendê-los. Ou seja, mais uma vez, os horários de atendimento da escola não ficam claros para os usuários. Eles iam ter que esperar até às 13:00 para que alguém anunciasse a presença deles para conversar com coordenadora.

Análise:

Fica clara, mais uma vez, a falta de respeito da instituição em relação ao atendimento da população. Se o horário de atendimento aos alunos e responsáveis depende do horário de funcionamento da secretaria, é preciso que isso fique claro para todos. Não é possível que os gestores não possam chegar a um acordo sobre o horário fixo no qual as pessoas possam ser atendidas com respeito e dignidade: **violência curricular contra a integridade psíquica dos membros da comunidade.**

E) Sala de vídeo

E.1) Apesar de não ser um dia em que eu devesse estar na escola para dar aula, eu tive ir até lá para programar e organizar a sala de vídeo que eu pretendia utilizar no dia seguinte. Essa ida foi necessária porque todos os gestores da escola só chegam a ela a partir das 7:30. Como as aulas começam às 7:00, não haveria ninguém que poderia me disponibilizar equipamentos eletrônicos da escola para trabalhar na 1ª aula do dia. Nesse processo, apareceram algumas dificuldades. Cheguei à escola no horário das 12:20 que é o horário de saída dos alunos que estudam no período matutino. Peguei a chave da sala de vídeo e fui até ela para ver como estavam os equipamentos. O *data-show* de teto não estava lá. De fato, desde o fim do ano passado ele estava com a lâmpada queimada e deduzi que, provavelmente, ele foi mandado para o conserto. Diante disso, restava-me recorrer a um outro aparelho de *data-show* que a escola possui e que já vem acoplado ao aparelho de DVD. Como esse aparelho é muito valioso, ele costuma ficar guardado na sala da diretora. No entanto, ela não estava lá naquele horário. Fui conversar com a coordenadora pedagógica do EF 2 e ela me disse que não poderia fazer nada para me ajudar, pois a única que poderia me dar acesso ao aparelho era a própria diretora. Combinei então que, à tarde, eu ligaria para a escola para encaminhar a solicitação e providenciar para que o aparelho estivesse disponível para o uso às 7:00, na sala de vídeo, no dia seguinte. Telefonei para a escola à tarde e não consegui falar com a diretora, pois ela também não estava na escola nesse período. A vice-diretora não pôde me atender, pois estava ocupada resolvendo um problema urgente. Quem me atendeu

foi, novamente, a coordenadora pedagógica do EF II, pedindo para que eu ligasse às 19:30 para fazer a minha solicitação à coordenadora do Ensino Médio. Ao ouvir essa resposta, decidi que eu deveria tentar resolver pessoalmente. Fui novamente à escola, chegando lá mais ou menos às 19:20. Fui diretamente conversar com a vice-diretora e ela foi comigo até a sala da diretora para que procurássemos o aparelho que eu desejava. Encontramos rapidamente. Conferi se os fios do aparelho estavam todos em ordem e fui instalá-lo na sala de vídeo. A instalação deu certo e deixei tudo montado para utilizar o equipamento no dia seguinte. Quando eu fui embora para casa duas perguntas não saíram da minha mente: Como eu conseguiria providenciar tudo se eu morasse longe da escola? Por que a coordenadora do EF II não pôde me ajudar? Afinal, quem deve ser responsável por garantir que os equipamentos estejam disponíveis para o professor utilizar quando achar necessário?

Análise:

O desgaste a que tive que me submeter para organizar a sala de vídeo é desencorajador. Muitos professores nem a utilizam porque sabem que há muitos obstáculos a serem vencidos até conseguirem providenciar tudo. As pessoas que podem nos ajudar também estão mais ou menos esgotadas, não se sensibilizando com o nosso problema. O cansaço existencial de muitos profissionais faz com que se tornem indiferentes às necessidades do professor. No fim das contas, o sistema desestimula o professor a preparar aulas que utilizem recursos diferenciados, tal como o DVD.

F) Pátio

F.1) No intervalo, todos os dias, todos os alunos vão para o pátio e nós, professores, ficamos na sala dos professores. Lá no pátio fica tocando uma música com um volume altíssimo. Todos os alunos passam o intervalo inteiro com música eletrônica nos ouvidos.

Análise:

Pergunto-me se esse tipo de situação no intervalo não gera algumas consequências complicadas para a escola. A escola vira uma “balada”. A escola autoriza que o seu espaço físico, durante o intervalo, se aproxime muito de uma danceteria, de uma *rave*, de um baile *funk* etc. Além disso, os alunos chegam para a aula depois do intervalo

muito mais agitados, pois essas músicas criam uma disposição corporal para a excitação, para a adrenalina. Por fim, fico me perguntando onde fica o direito ao ambiente sem barulho ensurdecedor que todo ser humano deve poder usufruir. E os alunos que não gostam daquele tipo de música? Eles são obrigados a ficar ouvindo um som que não representa o seu gosto? Trata-se de mais uma **violência curricular no nível material** que precisa ser apontada.

G) Sala da direção

G.1) Para providenciar o aparelho de dvd/ *data-show* junto à diretora da escola, tive que entrar na sala dela. Enquanto eu pegava o aparelho, ela conversava com um grupo de alunos sobre o Grêmio Estudantil, motivando-os a organizar eleições. Um pouco depois, esse mesmo grupo de alunos passou nas salas de aula convidando os outros alunos da escola a criarem suas chapas para participarem das eleições. Apresentaram-se como membros de uma chapa que estará se formando para participar do pleito. Disseram que prometiam fazer coisas legais pelos alunos caso fossem eleitos, porém não explicaram detalhadamente as suas propostas. Antes de saírem, alertaram os alunos para a zoeira que está ocorrendo no pátio e nos corredores, advertindo que se essa zoeira continuasse, a direção iria tirar-lhes o direito de continuar ouvindo o som durante o intervalo.

Análise:

Os grêmios estudantis devem a sua existência à conscientização política dos alunos com relação aos seus direitos e anseios em relação à escola e à sociedade. Quando perceberam que a instituição escolar, na figura de seus profissionais, não conseguia ou não queria atender às suas inquietações, os estudantes passaram a se unir e se organizar para que suas reivindicações tivessem maior força. Ou seja, um grêmio é essencialmente uma entidade independente que, caso queira manter-se fiel aos alunos, não pode achar que a sua existência se deve a uma concessão realizada pelas autoridades escolares. Quando isso ocorre, o grêmio já nasce cooptado. Ao meu ver, isso está acontecendo na escola observada. Os alunos do grêmio devem representar o coletivo dos alunos e os seus interesses, ainda que tais interesses colidam com os interesses da escola. É preciso ressaltar que na lógica da SEE de São Paulo, as escolas devem ser gratificadas por possuírem Grêmio Estudantil. Ou seja, as escolas que possuem essa entidade formalmente constituída no seu interior, ganham pontos que vão ser computados em seu

favor para fins de pagamento de bônus aos profissionais da escola. Nesse sentido, o Grêmio é estimulado, porém, sua liberdade de atuação é restrita aos assuntos que a escola autoriza. Acredito que acaba se tratando mais de uma instituição de fachada do que propriamente um símbolo do caráter democrático da escola. Quando o Grêmio nasce e age a partir de uma concessão, ele fica constrangido de discordar do poder concedente, atuando apenas em favor de projetos menores e que não interferem na estrutura da escola, bem como em sua qualidade. Temos aí um exemplo da sutileza da **violência contra o princípio moral formal**.

7. Os dados empíricos, o referencial teórico e o contexto político: uma tentativa de sistematização

Certamente, as experiências e as análises propostas nesse capítulo podem dar margem a muitas outras leituras, diferentes das que foram propostas nas páginas anteriores.

Mesmo assim, partindo dessas análises (feitas a partir dos dados empíricos), do referencial teórico exposto nos Capítulos 1 e 2 e no capítulo de contextualização política (Capítulo 3) proponho uma síntese interpretativa que busca atribuir um sentido para os acontecimentos dessa escola pública paulista no momento atual.

Baseado nas análises realizadas nos Capítulos 1 e 2, acredito que seja possível compreendermos que as raízes mais remotas da violência curricular da escola moderna nos remetem ao próprio advento da modernidade. Portanto, as lógicas da exclusão e da discriminação que persistem em se materializar enquanto violências curriculares no cotidiano da escola possuem sua explicação na própria origem do sistema escolar público. Inclusive, no item 4 do Capítulo 1 (em que foi tratado o problema da violência simbólica), busquei mostrar algumas relações possíveis que existem entre a lógica excludente do mercado e a lógica excludente da escola. Nesse sentido, boa parte das manifestações de violência curricular descritas nesse Capítulo 4 estão articuladas a uma cultura escolar hegemônica que nos remete à própria gênese da escola moderna.

A partir do Capítulo 3, podemos identificar um outro movimento de produção e de potencialização da violência curricular. Trata-se daquela violência que se forjou como consequência da política neoliberal de desobrigação do Estado em relação à ampliação, promoção e manutenção da escola pública paulista. A des-responsabilização em relação à injeção de recursos que possibilitassem o atendimento adequado ao

crescente ingresso de crianças e jovens das classes populares no processo de escolarização, bem como a des-responsabilização pela criação de condições para que as instâncias democráticas escolares pudessem funcionar de maneira efetiva são fatores mais recentes que podemos considerar como potencializadores das lógicas da exclusão e da discriminação, que já regiam o funcionamento das escolas. Portanto, a violência curricular que se expressa no cotidiano das escolas também deve ser atribuída a essa política de desobrigação do Estado em relação às escolas públicas da rede.

Para deixar a situação ainda mais complexa, devemos constatar que recentemente (a partir dos anos 90), foram institucionalizadas na educação algumas conquistas relacionadas às lutas democráticas dos anos 80. Vale destacar o direito à inclusão (com destaque para a inclusão dos portadores das várias deficiências nas escolas) e o direito à permanência na escola (com destaque para as normas que derrubaram a reprovação e a expulsão de alunos). Essa legislação trouxe para as escolas um problema que “toca na ferida” dessa instituição: “o lugar que foi criado para excluir e discriminar agora é obrigado a incluir e atender”. Essa obrigatoriedade ampliou significativamente a quantidade de conflitos no interior das unidades escolares, o que também contribui para a diversificação das formas de manifestação da violência curricular.

Com isso, quero defender que as manifestações sistemáticas de violência curricular que podem ser observadas no interior da escola pública do Estado de São Paulo devem-se à conjunção de três fatores principais: 1. a persistência da **violência curricular tradicional** que diz respeito à própria natureza da escola moderna; 2. o advento da **violência curricular neoliberal** que se articula à política educacional implementada pelo PSDB desde 1995; 3. o choque de duas lógicas antagônicas que co-existem em um mesmo espaço: a lógica da inclusão democrática e a lógica da exclusão mercadológica.

A superação da violência curricular, portanto, tem a ver com iniciativas educacionais que se proponham a implantar não só uma política educacional radicalmente democrática, portanto, muito diferente da que foi introduzida no Estado de São Paulo, como também se proponham a enfrentar uma cultura excludente arraigada na mentalidade dos sujeitos que freqüentam e trabalham nas escolas. Portanto, há um desafio de natureza política e um desafio de natureza cultural que se articulam e que, necessariamente, não podem ser dicotomizados.

É com base nessa análise que considero que a concepção de **currículo crítico-libertador**, criada por Paulo Freire, pode ser um caminho viável e necessário não só para enfrentar as investidas e manifestações da violência curricular como também para superá-la a partir de uma concepção de política educacional (pautada em outros critérios e objetivos) e de uma outra cultura escolar pautada em outros pressupostos e proposições teórico-práticas.

Capítulo 5

O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular na escola

(...)
Já murcharam tua festa, pá
Mas certamente
Esqueceram uma semente
Nalgum canto de jardim.

(Chico Buarque, **Tanto Mar**)

Tentei mostrar até aqui que a **violência curricular** é praticada sistematicamente pelo modelo de escola que é cultuado (possivelmente) pela maioria dos sistemas educacionais do nosso país e, talvez, do mundo. Ela se materializa nas diferentes dimensões do currículo: nas formas de gestão, de organização do tempo, do espaço. Também se manifesta na seleção dos conteúdos, no emprego de métodos, nos processos de avaliação, na lógica da relação professor-alunos.

Todos esses elementos não são produtos de uma visão ingenuamente equivocada. Eles são reflexo tanto de condições sociais determinadas como de opções conscientes a respeito de pressupostos filosóficos, políticos, éticos e epistemológicos. Ou seja, muitos de seus defensores possuem clareza dos fundamentos que alicerçam o modelo curricular vigente, condicionando-nos a reproduzir tal modelo como se ele fosse o único existente.

Por ser um modelo complexo e, portanto, composto de várias partes que se alimentam mutuamente, não basta mudar apenas algum de seus elementos. Ou seja, a superação desse modelo exige propostas que façam a crítica radical ao sistema hegemônico e sustentem alternativas para a transformação de cada elemento estrutural violento.

Diante disso, esse capítulo pretende percorrer diversos aspectos teórico-práticos do **currículo crítico-libertador** de Paulo Freire, partindo de seus pressupostos filosóficos, articulando-os com as suas proposições político-pedagógicas. É importante ressaltar que optei por uma visão panorâmica do pensamento de Paulo Freire sem uma dedicação mais aprofundada sobre algum aspecto específico. Tomei essa decisão diante da necessidade de percorrer várias dimensões do pensamento de Freire para que o leitor possa compreender em uma perspectiva ampla os pressupostos e alternativas propostas por ele em resposta à violência curricular. Defendo a necessidade de se assumir o

paradigma do **currículo crítico-libertador**, se o nosso compromisso é com a superação da violência curricular em todas as suas formas de manifestação.

1. Princípios fundamentais do currículo crítico-libertador

1.1. A antropologia filosófica de Freire

Do mesmo modo que Enrique Dussel, Paulo Freire parte da condição humana. Por isso, invariavelmente, ao longo de sua obra, ele sente a necessidade de demarcar a diferença qualitativa que nos separa de todos os outros seres da natureza.

Em **Pedagogia da Autonomia** Freire retomou esse problema:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*... No suporte, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso, não se fala em ética entre os elefantes. (2005a, p. 50-51).

Trata-se do tema da hominização.

Por alguma razão, surgiu uma espécie viva que, como todas as espécies vivas, é inacabada²³. Por isso, é uma espécie que precisa desenvolver-se biologicamente para não perecer. No entanto, diferente das outras, além de ser inacabada, essa espécie desenvolveu a capacidade de saber que é inacabada.

As outras espécies vivas possuem várias capacidades que a espécie humana não possui ou que nela estão atrofiadas (ou parcialmente atrofiadas). Porém, o ser humano desenvolveu uma quantidade imensa de capacidades que não foram desenvolvidas pelas outras espécies. Uma delas é a de olhar para si mesmo e saber que pode pensar, agir, sentir e viver de modo diferente do atual. Olhar para si e saber que não é uma realidade pronta e acabada.

²³ Constatar que o fenômeno vital se caracteriza essencialmente pelo inacabamento significa compreender que nenhum ser vivo é auto-suficiente. Ou seja, seres vivos precisam buscar fora de si os recursos necessários para manterem-se vivos. Significa também que esses seres mudam. Não são eternos. Não são estáticos.

Por serem inacabados, mas não terem consciência de seu inacabamento, os seres vivos não-humanos agem por determinação genética de sua espécie, comportam-se de acordo com seus instintos. Comem, bebem, dormem, abrigam-se, locomovem-se, reproduzem-se da forma pela qual sua espécie determina.

Por ser determinado geneticamente, mas também consciente de sua inconclusão, o ser humano desenvolveu capacidades inéditas diante da evolução das espécies.

Por ser consciente do seu inacabamento, o ser humano foi capaz de produzir **linguagem simbólica**. Ou seja, foi capaz de abstrair o seu entorno e representá-lo por sons, palavras, desenhos, gestos, esculturas etc.

Foi capaz também de tomar esse entorno como objeto de conhecimento e transformá-lo de acordo com os seus interesses e necessidades. Eis aí a capacidade de **trabalho**.

Por transformar o entorno em algo que lhe parece conveniente, e por simbolizar o mundo, o ser humano foi capaz de produzir **cultura**.

Por ser capaz de agir de mais de uma maneira diante das situações, de acordo com a sua vontade, o ser humano passou a ser capaz de viver em **liberdade**.

Por ser capaz de agir com liberdade em circunstâncias que geram consequências boas ou más para outros indivíduos, o ser humano passou a se caracterizar pela **eticidade**.

Por ser capaz de agir com liberdade em circunstâncias que podem gerar ou não consequências boas ou más para toda uma coletividade, o ser humano caracteriza-se pela **politicidade**.

Por ser capaz de embelezar ou enfeiar o mundo que lhe rodeia, deixando marcas da sua presença em todos os lugares pelos quais passa, o ser humano é um ser **estético**.

Por ser capaz de aprender o que ainda não sabe e ensinar o que já sabe, o ser humano é essencialmente caracterizado pela **educabilidade**.

Por ser capaz de tomar consciência dos seus impulsos, e, em alguma medida, manejá-los de acordo com as suas circunstâncias, a realidade humana caracteriza-se pelo **desejo**.

Enfim, como tornou-se capaz de olhar para o presente, compará-lo com o passado e projetar um futuro, o ser humano caracteriza-se pela capacidade de fazer história. Daí a sua **historicidade**.

Diante disso, o inacabamento consciente levou a espécie humana a se diferenciar diante das outras. A nossa condição é de seres auto-conscientes, de linguagem,

transformadores do nosso entorno, culturais, livres, éticos, estéticos, educáveis, políticos, desejantes, históricos... Essa é a autenticidade da vida humana.

É bom ressaltar que não é possível dissociar todas essas características, buscando privilegiar uma como sendo anterior ou mais importante do que a outra. Quando se instaurou a hominização, todas elas passaram a fazer parte da condição humana.

A condição para que o indivíduo adentre no universo tipicamente humano é que ele cresça junto a outros humanos. Ao nascer, esse indivíduo herda não apenas características biológicas de seus progenitores e de sua espécie, mas também características sócio-histórico-culturais, provenientes do contexto em que vive. Portanto, o indivíduo que nasce em uma comunidade humana passa a ser condicionado pelas circunstâncias éticas, políticas, econômicas, estéticas, históricas, linguísticas, educativas, culturais etc. (provavelmente até antes mesmo de nascer).

É impossível fugir do condicionamento. Porém, ele não é a palavra final a respeito do indivíduo. Pois se fosse a palavra final, estaríamos nos referindo a seres meramente inacabados. Porém, como estamos falando de humanos, referimo-nos a seres conscientes do seu inacabamento, portanto, falamos de sujeitos históricos, éticos, estéticos, do conhecimento, da cultura, do trabalho etc.

Com as considerações desse item, espero ter apresentado ao leitor o alicerce do pensamento freireano. A partir daí, já é possível vislumbrar algumas implicações éticas, políticas e epistemológicas. É sobre elas que pretendo me dedicar nos próximos três itens.

1.2. A concepção ética de Freire: contra a pseudo-ética da opressão

A vida humana é marcada por conflitos de valores. Não poderia ser diferente. Viver junto é uma característica da nossa espécie, porém isso não significa que essa condição está isenta de problemas. Ao afirmar valores, os indivíduos, os grupos sociais e as diferentes culturas demonstram as suas formas particulares de compreender o mundo e de agir diante dele. Nesse processo, os indivíduos, os grupos e as culturas podem convergir, divergir ou contradizerem-se.

Quando há convergências, os humanos tendem a agir em sintonia, harmonizando interesses, valores e crenças. Quando há divergências, os humanos são provocados a colocarem as suas convicções e compreenderem as convicções dos outros. Se esse

processo é bem sucedido, é possível os diferentes compreenderem que entre eles existem discordâncias que podem co-existir na mesma época e lugar, sem que ambos precisem estabelecer uma guerra para disputar quem tem a razão. No entanto, quando há antagonismos, estamos lidando com um nível de conflito em que a afirmação de certos valores e ações implica na negação de outros valores e outras ações. Nesse caso, a co-existência harmônica das duas perspectivas torna-se impossível, exigindo de nós uma posição diante delas: ou em favor de uma ou em favor da outra.

Diante disso, Paulo Freire se posiciona em favor de uma ética que afirma a **vocação universal (ontológica) dos seres humanos serem mais**. Isso significa que Freire compreende que a condição humana (analisada no item anterior) implica em uma ética que lhe é imanente. Nossa vocação de **ser mais** é a vocação de **sermos mais humanos**.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é distorção da vocação 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, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2005c, p. 32).

À nossa condição de seres auto-conscientes, de linguagem, transformadores do nosso entorno, culturais, livres, éticos, estéticos, educáveis, políticos, desejantes, históricos etc, deve ser acrescida a nossa **vocação ontológica de ser mais**. Ou seja, *ser mais* auto-conscientes, *ser mais* dotados de linguagem, *ser mais* transformadores do mundo, *ser mais* produtores e fruidores de cultura, *ser mais* livres, *ser mais* éticos, *ser mais* produtores de beleza, *ser mais* educados, *ser mais* políticos, *ser mais* desejantes, *ser mais* sujeitos históricos etc. Quando as condições sociais favorecem o desenvolvimento dessas potencialidades (e de tantas outras) em cada ser humano, a sociedade ajuda os seus membros a se humanizarem. Eis aí a ética regendo o funcionamento da sociedade. Pelo contrário, quando as estruturas sociais desfavorecem o desenvolvimento dessas potencialidades, estamos diante da desumanização e da instauração do **ser menos**. Eis aí a pseudo-ética da opressão regendo a vida social e as escolhas individuais.

São esses pressupostos que permitem que Paulo Freire assuma explicitamente, em sua **Pedagogia da Autonomia**, a ética em favor da qual ele se associa:

O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de *ética universal* do ser humano...

... 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 aceitar os reflexos cruciais da “nova ordem mundial”, como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a idéia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso “só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano... (2005a, p. 14-16).

Se no mundo há muitos posicionamentos e ações assumindo-se como éticas, para Freire, precisamos discernir aquelas que estão realmente comprometidos com a ética universal dos seres humanos. Todos os dias ouvimos afirmações como: “tem que matar”; “pense primeiro em você e depois nos outros”; “aproveite o agora pois não sabemos como será o dia de amanhã”; “como enriquecer em 10 lições”; “o mundo é de quem sabe negociar”; “Deus deu a vida a cada um para que cada um cuide da sua”; “meu papel é cuidar da minha família, a família dos outros não é problema meu” etc. Ou seja, diariamente muitas pessoas encham a boca para mostrar o quanto são seguras em relação aos seus “princípios éticos”. No entanto, quantos deles comprometem-se efetivamente com a **ética universal dos seres humanos**? Diante desta ética, podemos avaliar que as afirmações tão comuns citadas acima não resistem a um rigoroso exame de qualidade. Elas dizem respeito a uma pseudo-ética que busca justificar cinicamente o individualismo e a consequente opressão inerentes à ética de mercado.

Ética universal do ser humano e pseudo-ética de mercado são exemplos de duas perspectivas valorativas que estão em situação de contradição entre si. Entre elas não há convergência, tampouco uma mera divergência, mas sim antagonismo. É em favor da primeira que Paulo Freire se posiciona. É em seu favor que Freire edificou a sua Pedagogia.

1.3. A concepção política de Freire: contra a sociedade opressora

A visão hegemônica (fortemente marcada pelo ideário liberal), que pretende explicar a realidade social vigente, tenta nos convencer de que as injustiças, os desequilíbrios, as desigualdades, a corrupção etc. são frutos apenas das ações

irresponsáveis de indivíduos preguiçosos, incompetentes ou sem caráter que, por causa de sua ganância desmedida, acabam prejudicando todos aqueles que são honestos: os “homens de bem”. Dessa forma, as situações de sofrimento são, em última instância, resultados da falha pessoal e/ou de caráter de alguns que não querem trabalhar e/ou que só querem subjugar todo o restante.

Enquanto pensador situado em uma perspectiva crítica, Paulo Freire discorda radicalmente dessa explicação. Para ele, essa explicação não passa de uma ideologia. Por outro lado, coerentemente com os seus pressupostos antropológicos e éticos, Freire constata que historicamente os seres humanos foram estabelecendo entre si relações de opressão sustentadas não apenas em ações individuais, mas também em sistemas e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais muito poderosas. Tais ações, sistemas e estruturas instauram relações sociais de opressão. Essas relações se caracterizam fundamentalmente pela existência de dois pólos que co-existem em situação de contradição: o opressor e o oprimido. O primeiro estabelece com o segundo uma relação de coisificação, de desumanização, fazendo com que o oprimido não possa realizar a sua vocação ontológica de **ser mais**. Daí a perversidade de toda e qualquer situação de opressão.

Basicamente, pode-se dizer que a situação de opressão é marcada por dois tipos de relações: as de **autoritarismo** e as de **exploração**. O **autoritarismo** consiste na relação em que o opressor se vê como superior ao oprimido, acreditando realmente que entre eles existe um abismo essencial que não pode ser transposto. Essa suposta superioridade dá ao opressor a certeza de que ele possui mais direitos do que o oprimido, permitindo-lhe usufruir de privilégios, vantagens, regalias, bens, serviços, cargos etc aos quais o oprimido não deve ter acesso. Essa crença também faz o opressor entender que o oprimido deve estar à sua disposição para servi-lo em tudo aquilo que ele precisar. Nesse sentido, o opressor realmente acredita que alguns nasceram para mandar e outros para obedecer. Esta é a ordem natural das coisas.

O autoritarismo é um dos fundamentos dos preconceitos. Ou seja, a crença na superioridade faz com que determinados grupos sociais passem a ser discriminados por não pertencerem à “estirpe” do opressor. Daí o **preconceito de classe**, que consiste na crença de que os detentores da riqueza são superiores aos pobres, aos miseráveis e até mesmo aos emergentes; o **preconceito de raça** (racismo), que consiste na crença de que certas características físicas (principalmente relacionadas à cor de pele ou a outros traços físicos característicos) demarcam aqueles que devem comandar e aqueles que

devem se submeter; o **preconceito de gênero** (machismo), que consiste na crença de que as mulheres são naturalmente inferiores aos homens, devendo a eles se submeter e, portanto, não possuindo os mesmos direitos que eles; o **preconceito de orientação sexual** (homofobia), que consiste na crença de que existe uma única forma correta dos seres humanos se relacionarem sexualmente (o heterossexualismo), sendo que todas as formas de relacionamento homoafetivas devem ser consideradas aberrações de gente que possui uma falha de caráter ou uma doença; o **preconceito de idade** (preconceito geracional), que consiste na convicção de que pessoas de determinadas idades não devem ter seus direitos respeitados, tampouco suas vozes ouvidas, ou por não serem seres formados – que supostamente não sabem o que é melhor para eles ou para a sociedade (caso das crianças e adolescentes) - ou por serem seres já decadentes e improdutivos (caso dos idosos); o **preconceito por origem regional**, que consiste na crença de que pessoas que vieram de outros lugares para o nosso espaço de origem devem voltar para as suas terras, pois não são dignos de viverem perto dos legítimos moradores da região “invadida” por eles... Enfim, muitos outros preconceitos poderiam ser citados. Em comum a todos eles, há o sentimento de negação da dignidade do Outro (aquele que ameaça a ordem e a segurança do mundo do EU).

A **exploração** consiste na apropriação, por parte de poucos (ou de alguns), da riqueza produzida por muitos (ou por outros). Na história da humanidade, a forma pela qual o processo de exploração se materializou e se materializa varia de época para época e de lugar para lugar.

Servidão coletiva, escravidão, servidão feudal, trabalho assalariado etc são exemplos de como a exploração foi se transformando (de modo não linear no tempo, e não universal no espaço) com o passar dos tempos. No entanto, ela é sempre produtora de desigualdades e de exclusão do acesso de parcelas maiores ou menores de pessoas aos bens necessários à reprodução da vida em condições de dignidade. Nesse sentido, a exploração possui íntimas relações com as sociedades de classes, sejam elas caracterizadas por maiores ou menores possibilidades de mobilidade social.

Autoritarismo (com seus diferentes preconceitos) e exploração (com suas inevitáveis desigualdades) implicam em um processo de dominação política, econômica, social e cultural. A relação de dominação, na qual os seres humanos estão submetidos ao domínio de outros seres humanos é, para Paulo Freire, a relação de opressão. Inaugurada essa relação, a vida humana se degenera paulatinamente para uma condição de degradação e miséria, tanto do opressor quanto dos oprimidos, cabendo a

estes últimos lutarem contra essa situação. Este é o sentido da libertação para Paulo Freire. Ela é o processo e o horizonte da luta que os oprimidos travam e devem travar contra a situação existencial opressora em qualquer uma de suas dimensões (social, política, econômica, cultural, ecológica...).

No entanto, Paulo Freire se preocupa bastante com os obstáculos que precisam ser superados para que os oprimidos se insiram efetivamente na luta pela sua libertação. Dentre esses obstáculos é importante destacar: 1. a força bruta junto à ameaça (que consiste na manutenção do oprimido em situação de subordinado por meio do uso da força física – violência física - e da chantagem – violência psicológica), 2. as artimanhas da ideologia (que já foram suficientemente analisadas no Capítulo 3 desse trabalho), 3. a força apassivadora do assistencialismo e 4. o poder de manipulação dos desejos.

Freire identifica os dois últimos como pilares fundamentais de sustentação da sociedade opressora.

... Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm a necessidade para que sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (2005c, p. 33).

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar desses padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Seguí-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”. (2005c, p. 55).

A realidade social da opressão não é tão clara e transparente como poder-se-ia supor. A consciência do oprimido está permanentemente submetida às representações e referências de vida do opressor. Por isso, a luta política não pode prescindir do trabalho educacional, já que a superação da sociedade opressora implica também em libertar-se dos ideais de felicidade difundidos sistematicamente pelos opressores, principalmente por meio do seu aparato comunicacional (diversas mídias comerciais).

A superação da situação de opressão, para Freire, exige uma luta política contra o autoritarismo nas suas várias formas de manifestação e contra a exploração vigente na sociedade capitalista.

Não é verdade que o capitalismo é o futuro radiante a que já chegamos. A realidade não é só azul ou só verde: ela é multi-cor, arco-íris. (...)

Educadores alemães, alguns velhos amigos dos anos setenta, relatam que se tornaram frequentes as reclamações e as esperanças feridas, de homens e mulheres do “outro lado” que, cansados das limitações à sua liberdade, sonhavam com a “abertura” do mundo capitalista. Com um mar de rosas que não encontraram.

Alguns dos relatos que tenho escutado reforçam as minhas primeiras reações ao esfacelamento do socialismo autoritário. Esfacelamento que sempre me pareceu implicar uma espécie de ode à liberdade, sem que isso signifique negar as razões fundamentais, materiais, de natureza econômica, a que se juntam as de ordem tecnológica.

Nenhum dos relatos de quem vem se desencantando do mundo capitalista revelou saudade da experiência autoritária, burocrática, asfixiante do “socialismo realista”. E, porque não acredito que o autoritarismo stalinista faça parte da natureza do socialismo, não tenho razão para admitir que um socialismo realmente democrático seja impossível.

Me recuso a aceitar que a presença do autoritarismo no socialismo se deva a uma incompatibilidade ontológica entre o ser humano e a essência do socialismo. É como se disséssemos: “A natureza humana é de tal maneira refratária às virtudes fundamentais do socialismo que só sob coação é possível fazê-lo funcionar”. O que a ontologia humana recusa, pelo contrário, é o autoritarismo, não importa qual atributo receba. (2001a, p. 34-35).

Com essas considerações, espero ter deixado claro para o leitor que não existe, por parte de Paulo Freire, uma crença ingênua de que a transformação social se dá sem luta, sem conflitos, sem rupturas. No entanto, além disso, a luta exige uma disputa no campo das mentalidades. Transformação da realidade objetiva e do universo subjetivo devem ser preocupações permanentes daqueles que se comprometem com o projeto político de superação da sociedade opressora. Sacrificar qualquer uma dessas dimensões em nome da outra é cometer um grave equívoco. Prática transformadora exige conscientização da situação de opressão. Consciência da dominação exige ação libertadora. A clareza sobre esse princípio nos abre a oportunidade de compreendermos a concepção epistemológica proposta por Paulo Freire.

1.4. A teoria do conhecimento de Freire: interacionismo crítico-libertador

Para compreender a proposta pedagógica freireana, temos que considerar que os horizontes ético e político estão articulados a uma perspectiva epistemológica específica.

Na dissertação de mestrado que finalizei no ano de 2006, busquei sistematizar a epistemologia freireana, recorrendo a diferentes matrizes do pensamento filosófico ocidental, tentando mostrar como Freire se aproximou ou se afastou de cada uma delas. Nesse momento, pretendo me fixar naquilo que me parece o essencial do conceito freireano de aprendizagem e de ensino-aprendizagem.

O problema central da reflexão epistemológica é responder a várias perguntas em torno do conhecimento e de como ele se processa: O que é conhecer? Como ocorre a relação entre sujeito e objeto? Quais são as condições necessárias para que os sujeitos aprendam? O que é aprender?

Na história da nossa civilização, fortemente influenciada pelas matrizes europeias, surgiram diferentes paradigmas que propuseram respostas a essas questões. Eis alguns deles: o platonismo, o aristotelismo, o empirismo, o racionalismo, o kantismo, o maturacionismo, o positivismo (com destaque para o behaviorismo), o marxismo, a fenomenologia, o construtivismo, a teoria crítica...

Quando realizamos uma leitura rigorosa da obra de Paulo Freire, podemos identificar que ele sofreu influências significativas das quatro últimas matrizes citadas no parágrafo anterior, incorporando-as de um modo muito particular, de tal forma que não é possível inscrever Freire taxativamente em nenhuma delas.

Da epistemologia marxista, Freire assimilou a ideia de que as condições sociais objetivas nas quais os sujeitos estão inseridos são, em grande medida, responsáveis pela consciência que os indivíduos possuem do mundo, ou seja, Freire assimilou o quanto essas condições interferem no modo pelo qual os indivíduos enxergam e explicam a realidade social que os envolve. Por isso, Freire, invariavelmente denunciou o poder da ideologia como força ocultadora da dominação. Portanto, com Marx, Freire constatou a força da realidade objetiva na produção da subjetividade.

Da fenomenologia existencial, Freire incorporou os princípios da consciência situada no mundo e da intencionalidade da consciência. Ou seja, com a ajuda dessa perspectiva, Freire conseguiu enfatizar a importância e a influência que o contexto existencial concreto de cada sujeito e de cada comunidade exerce sobre a sua compreensão de mundo e que se manifesta nos processos de atribuição de sentido que esses sujeitos realizam sobre o mundo. Portanto, com a fenomenologia existencial Freire constatou a importância da realidade subjetiva nos processos de conhecimento e de aprendizagem do mundo.

Do construtivismo Freire assimilou a ideia de que a aprendizagem se dá de modo não linear e sim a partir de sucessivas aproximações e interações dos sujeitos entre si e deles com os objetos. Ou seja, os objetos não são captados de modo integral a partir do contato dos sujeitos com eles, mas sim a partir de movimentos sucessivos de construção, reconstrução e criação de hipóteses. Nesse processo, o desenvolvimento da linguagem exerce papel fundamental, já que é na interação dos sujeitos entre si que eles vão potencializando a sua capacidade de construir permanentemente novas visões de mundo.

Por fim, da teoria crítica Freire compreendeu a necessidade de que os processos de interação sejam orientados no sentido de compreensão crítica das causas da opressão, buscando uma reflexão coletiva sobre as formas organizadas de ação transformadora. Ou seja, a teoria crítica fez com que Freire superasse uma visão meramente funcional do processo de interação. A interação deve ser o caminho necessário para que os sujeitos se engajem nos processos de luta política contra as diversas formas de opressão e em favor da construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Não se trata, portanto, de uma perspectiva de emancipação individual, pelo contrário, trata-se de uma emancipação coletiva.

Em síntese, Freire defende que *o conhecimento é o processo pelo qual os sujeitos em interação dialógica (aproximação com o construtivismo) vão aprendendo, a partir da sua visão sobre o seu universo sócio-cultural (aproximação com a fenomenologia existencial), a compreender criticamente a realidade em que estão inseridos (teoria crítica), no sentido de desvelar as razões objetivas e estruturais (marxismo) das condições de opressão.*

Há uma passagem de Freire que me parece sistematizar com grande precisão a especificidade da sua epistemologia:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Se me preocupa, por exemplo, numa zona rural, o problema da erosão, não o compreenderei, profundamente, se não percebero, criticamente, a percepção que dele estejam tendo os camponeses da zona afetada. A minha ação técnica sobre a erosão demanda de mim compreensão que dela estejam tendo os camponeses da área. A minha compreensão e o meu respeito. Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos

grupos e classes sociais oprimidas. Desta forma, a minha ação na pesquisa e a dela decorrente se constituem no que venho chamando de invasão cultural, a serviço sempre da dominação. (FREIRE, 1981, p. 35).

Com essa afirmação, Freire nos ajuda a compreender que uma epistemologia crítica compromissada com um interacionismo crítico-libertador não pode prescindir da objetividade, tampouco da subjetividade. A prática educativa que não permite o encontro dessas duas dimensões da aprendizagem humana tende a cometer equívocos, contradizendo a natureza do processo de conhecimento crítico. Dessa forma, Freire se posiciona de modo muito original e específico diante das diferentes perspectivas epistemológicas que são utilizadas para fundamentar diversos projetos educativos antagônicos ou opostos ao projeto crítico-libertador.

1.5. A *práxis libertadora*: a luta pela superação da realidade opressora

Os conceitos e categorias teórico-práticos propostos por Freire no terreno da educação (tais como diálogo, participação, problematização, temas geradores, liberdade/autoridade, formação permanente etc.) não podem ser compreendidos de modo rigoroso se forem retirados do contexto mais amplo em que ganham sentido.

Acredito que esse contexto consiste nos pressupostos antropológicos, éticos, políticos e epistemológicos que foram apresentados nos itens anteriores. É importante sempre afirmar e re-afirmar essa ideia, pois não são poucas as situações em que Paulo Freire teve e tem o seu pensamento apropriado de modo indevido.

A concepção de ser humano de Paulo Freire não se coaduna com a perspectiva liberal, portanto, não pode ser utilizada para justificar projetos educacionais voltados para a formação de seres individualistas, competitivos que, nos discursos politicamente corretos, são chamados de “empreendedores”. A concepção ética de Freire não se articula com a ética do “salve-se quem puder”, da “caridade” e da falsa generosidade. A concepção política de Freire não se associa ao projeto de civilização capitalista e à sua crença de que a educação é a solução para o problema das desigualdades de oportunidades. A concepção epistemológica de Freire não se alinha à visão de que o conhecimento e seu processo de produção são desprovidos de ideologias e, portanto, de interesses e intencionalidades.

Tomar aspectos isolados da pedagogia freireana sem inserí-los nesse contexto mais amplo é realizar uma grave distorção do pensamento desse educador. É retirar todo o potencial revolucionário que está presente na teoria legada por Paulo Freire.

A razão última de ser do currículo crítico-libertador é contribuir para que os oprimidos se engajem criticamente na luta pela superação de toda e qualquer forma de opressão. O opressor não está localizado em um lugar específico no qual possa ser facilmente identificado e eliminado. Muito mais do que isso, a opressão está presente nas diversas instituições da sociedade e nas relações que nelas são travadas. Portanto, a superação não é obra de um indivíduo salvador, tampouco é obra dos próprios opressores. Se a raiz da opressão é social, sua superação exige uma práxis coletiva permanente de libertação.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve da dependência para criar mais dependência.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2005c, p. 60).

Trata-se da libertação não no sentido de cada um faz o que lhe aprouver, mas sim de uma libertação das condições que impedem que os seres humanos possam realizar a sua vocação ontológica de ser mais. Portanto é libertar-se de tudo aquilo que nos impede de desenvolvermos nosso potencial humano. Como Mário Sérgio Cortella já nos alertou em várias oportunidades, não se trata da ideia de que “a minha liberdade acaba quando começa a do outro começa”. Não se trata da luta pela liberdade individual apenas, mas sim da luta coletiva por libertar-se da opressão que recai sobre os seres humanos, principalmente sobre aqueles em situação de miséria e de carências. Enquanto houver um ser humano que não estiver livre da opressão, nenhum ser humano estará livre. Todos são passíveis de viverem a mesma situação. Como o problema é coletivo e as suas causas vão além dos indivíduos, a luta também é coletiva e exige co-laboração.

1.6. A intencionalidade ética e política do currículo crítico-libertador: contra a concepção de neutralidade da educação

A maioria dos professores que conheço não costumam falar sobre eventuais crises de consciência diante da necessidade de ter que se adaptar a projetos educacionais que lhes são entregues para que eles sejam seus executores. A maioria se considera professores especialistas em ensinar neutramente determinados conteúdos que compõem um determinado campo do saber também neutro. Nesse sentido, a maioria compreende a sua atuação como sendo uma atividade exclusivamente técnica.

Contra essa crença, Paulo Freire se posiciona de modo contundente. Para ele, não existe técnica que não esteja ligada a uma decisão política. Portanto, quando o professor aceita a ideologia de que sua atividade é meramente técnica, ele está assumindo uma posição política que está implícita na técnica que ele executa. Ou seja, ele está aceitando o papel de difusor da concepção política daqueles que elaboraram a técnica que chegou a ele, apresentando-se como neutra.

Nenhuma técnica criada pelo ser humano está descolada de um contexto político. Nenhuma técnica é criada sem que o seu criador tenha uma intencionalidade, valores e objetivos. No entanto, esse fato é constantemente esquecido ou ignorado por muitos educadores.

... Só que, a propósito do óbvio, eu tenho dito e redito que uma das coisas que eu descobri, sobretudo no meu exílio longo, é que *nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é*. E, às vezes, quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade na mão, e dá uma rachadura na obviedade, e tenta entrar na obviedade para vê-la *desde* dentro e *de* dentro e *por* dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio. Eu me lembro, por exemplo, de muitas experiências minhas em torno desta obviedade, que é: a educação não é neutra. Eu me lembro que algumas das vezes em que eu afirmei isto, sem nenhuma preocupação de justificar, na Inglaterra, eu tive encrencas tremendas com o auditório. Isto aconteceu também na Alemanha. Quer dizer, o que parece às vezes tão óbvio, às vezes não é óbvio. (FREIRE, 1986a, p. 92-93).

Não podemos nos iludir: quando, em educação, tomamos alguma decisão, essa decisão carrega implicações políticas. Quando em educação não tomamos a decisão, outros a tomam por nós e nos transformamos em porta-vozes desta mesma decisão.

Aliás, Freire nos mostra que a prática educativa não implica apenas em uma escolha política e técnica, mas também em escolhas em muitas outras dimensões:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica,

gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (2005a, p. 24).

Quando um professor nega essas dimensões da prática educativa, alegando que é neutro, que tanto faz a condição, que tanto faz o conteúdo, que tanto faz a concepção de avaliação, que tanto faz o método, e que o papel dele é só explicar etc., está demonstrando um desconhecimento profundo da natureza da prática educativa.

Desconhece que essa prática: é **diretiva**, pois implica sempre em uma indicação de caminhos para os educandos (mantendo-se naquele que está traçado ou propondo uma mudança de rumos); é **política**, pois implica sempre na construção de um modelo de sociedade (fortalecendo a que aí está ou propondo outro modelo); é **ideológica**, pois implica sempre na defesa de algumas ideias em detrimento de outras (difundindo as ideias que são dominantes ou propondo outras); é **gnosiológica**, pois implica sempre em uma relação com conhecimentos, portanto em uma escolha sobre quais conhecimentos que importam e deverão ser trazidos para o contexto pedagógico; é **pedagógica**, pois implica sempre na escolha de objetivos, métodos, técnicas, conteúdos, recursos, procedimentos de avaliação etc.; é **estética**, pois implica sempre na escolha de como os sentidos serão afetados, na escolha de como o contexto pretende afetar os sujeitos; é **ética**, porque implica sempre na escolha por valores que serão privilegiados em detrimento de outros que não o serão.

Essa prática não possui essas dimensões todas porque Paulo Freire decretou que assim deve ser. Tais dimensões (e provavelmente muitas outras) são inerentes a toda prática educativa. Quanto mais tomamos consciência delas, podemos assumir cada vez mais o papel de sujeitos da nossa prática, assumindo-nos como protagonistas que se posicionam diante das possibilidades políticas, éticas, ideológicas, pedagógicas etc. Portanto, muito longe da neutralidade, a educação é um campo que exige tomada de posições por parte dos educadores, sob a pena de deixá-la nas mãos de alguns poucos que direcionarão as decisões em favor de seus interesses pessoais ou daqueles que os financiam.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da

percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 2005a, p. 111).

Cabe a todos em comunidade e a cada um, enquanto educador autônomo preencher o sentido político, ético, estético... que a educação deve tomar. Isentar-se dessa tomada de decisão é recair na omissão que, a rigor, é tão perniciosa quanto a decisão pela manutenção da realidade vigente.

2. Elementos constituintes do currículo crítico-libertador

A partir de agora, todos os princípios apresentados no item 1 ganharão corpo. A coerência entre os grandes pressupostos e as proposições teórico-práticas do currículo crítico-libertador deverá ficar clara. As concepções antropológicas, éticas, políticas e epistemológicas de Paulo Freire vão se traduzir agora em conceitos que concretizam a práxis político-pedagógica crítico-libertadora. Os próximos itens enumerados visam explicitá-los e analisá-los.

2.1. O método do currículo crítico-libertador: o diálogo contextualizado

Considerando-se os princípios freireanos apresentados até esse momento, bem como os objetivos éticos e políticos assumidos por Freire, a questão que precisa ser tratada agora é aquela que diz respeito ao método, ou seja, ao caminho que deve ser trilhado para que os valores defendidos pelo currículo crítico-libertador sejam preservados e corporificados na prática educativa.

O título que Paulo Freire deu ao Capítulo 3 da **Pedagogia do Oprimido** não deixa dúvidas sobre a sua resposta a esse problema: *A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade*.

As raízes mais profundas dessa proposição devem ser buscadas nos próprios princípios apresentados nos itens anteriores. O diálogo não é uma invenção arbitrária de Paulo Freire, mas sim uma consequência necessária do modo humano existir.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à

procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, com inconclusão em permanente movimento na História. (2005a, p. 136).

Para Freire, inviabilizar o diálogo na relação pedagógica é “transgredir o impulso natural da incompletude”. Diante disso, o **método dialógico** está radicado em um princípio antropológico. Além disso, como pode ser observado nessa citação, o diálogo também está fundamentado em razões de ordem ética e política.

Do ponto de vista ético, o diálogo é necessário, pois não há como promover a **vocação ontológica para ser mais** (nos termos definidos por Freire), sem que seja garantido a todos o direito de pronunciar a sua palavra. A pronúncia do mundo é um direito ético fundamental que, quando negado, transgride a ética universal dos seres humanos. Porém, essa pronúncia não ocorre no isolamento. Ser humano é viver junto com o outro. Portanto, o diálogo, que viabiliza a troca de discursos entre os interlocutores, é o meio ético necessário para que todos possam exercer essa potencialidade tipicamente humana: a de se comunicar. Eis aí o fundamento ético da educação dialógica.

Do ponto de vista político, o diálogo é condição necessária à superação das relações sociais de opressão. Como já foi observado, a opressão é caracterizada essencialmente pela relação autoritária entre o opressor e o oprimido. Uma das marcas fundamentais dessa relação é a prescrição. “Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE, 2005c, p. 53). Dessa forma, a relação de opressão é marcada pelo anti-diálogo. Alguns “seres iluminados” se consideram com o direito exclusivo de dizer quais os rumos que a vida coletiva deve seguir. A vida coletiva de uma família, de uma escola, de uma igreja, de um bairro, de uma cidade, de um local de trabalho pode ser autoritariamente regida pela lei de um ou de poucos, reproduzindo assim as relações sociais de opressão. Em contrapartida, a vida coletiva pode ser regida pelo diálogo. Nesse caso, utiliza-se o método necessário para a superação da situação concreta de opressão no campo político.

Além disso, o diálogo é, para Paulo Freire, uma consequência epistemológica necessária à construção do conhecimento. Como vimos, ele defende que o conhecimento é produzido na interação entre sujeitos. Ou seja, o encontro dos sujeitos que buscam construir conhecimentos deve ser organizado de tal modo que ambos

possam realizar os seus atos de conhecimento na relação com os objetos cognoscentes. Quando estes “movimentos” não são viabilizados, a aprendizagem autêntica não se realiza.

Por que é que alguns educadores consideram bizarra essa perspectiva do ato de conhecimento, algo bizarro que veio do Terceiro Mundo? Como é possível pensar assim? A educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo!

O que aceito, por exemplo, é que muitas pessoas do Primeiro Mundo e do Terceiro Mundo me digam: “Olhe, Paulo tudo bem, é belíssimo, mas no entanto não aceito essa posição. Por que, para mim, o papel do educador é o de *ensinar* o educando”. Eu digo: “Está bem, essa é sua posição – autoritária; essa é a sua compreensão da epistemologia, mas não a minha”. Aceito esse tipo de diálogo sobre as diferenças. O que não aceito, porém, é ouvir dizer que o diálogo é uma forma bizarra de aprender oriunda do Terceiro Mundo, como se eu estivesse fazendo propaganda com ferramentas esquisitas. Não. Isto é um debate sobre epistemologia, e não sobre artes demoníacas vindas de um lugar pitoresco.

Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de *negar* o papel diretivo e necessário do educador. Mas *não sou* o tipo de educador que se considera *donos* dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto. (FREIRE, 1986b, p. 125).

A epistemologia freireana contradiz as crenças mecanicistas e idealistas de que o conhecimento é produzido em um contexto e a aprendizagem em outro. Para essa visão, a criação de conhecimento só ocorre na atividade do pesquisador profissional (nos laboratórios, nas universidades, nos institutos de pesquisa etc.). Na sala de aula, só resta ao educador transferir o conhecimento já construído para os alunos. Não compreendem os defensores dessa posição que a construção de conhecimento não é um privilégio exclusivo da uma parte da humanidade que se dedica à atividade científica. Essa construção é uma prática humana que ocorre em todos os contextos: na pesquisa científica, na escola e fora da escola. Quando o educador ignora esse fato, está desconsiderando um princípio epistemológico fundamental: o de que o conhecimento é produzido pelas interações dialógicas que os seres humanos travam desde o momento em que adentram o universo humano.

Compreendidos os pressupostos do diálogo precisamos analisar o que é o diálogo para Paulo Freire. Para tanto, precisamos voltar a nossa reflexão para a estrutura fundamental do diálogo. Em **Educação como Prática da Liberdade**, Paulo Freire, na busca por explicitar a educação necessária à superação da compreensão ingênua do mundo, nos oferece a seguinte explicação:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da

esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (2003, p. 115).

E um pouco mais à frente Freire continua:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. (...)
Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa.
Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação... (2003, p. 116).

Primeiramente, é importante nos fixarmos na questão da horizontalidade do diálogo. A relação horizontal é aquela em que os dois pólos da relação estão em posição de simetria. Isto não significa identidade absoluta, tampouco igualdade de conhecimentos, de bagagens culturais, ou até mesmo de poder. Significa sim uma relação não fundamentada na dominação.

Quando há dominação, um pólo da relação se submete ao outro pelo receio de que a desobediência possa gerar contra ele alguma retaliação: perda do emprego, perda de entes queridos, perda de bens, nota baixa etc. Por outro lado, em relações horizontais, os dois pólos não exercem essa dominação de um sobre o outro. Justamente por isso, nenhum dos dois precisa ter medo de desagradar o interlocutor. Ambos podem se ver em posição de quem pode pronunciar o mundo sem que haja o risco da ameaça. Evidentemente que essa relação deve também estar regida por critérios, porém, esses critérios não são provenientes da vontade arbitrária ou dos caprichos de um pólos da relação. Eles são as condições éticas e morais (no sentido dusseliano) da existência da comunidade de comunicação intersubjetiva.

Na perspectiva freireana, a criticidade se desenvolve na medida em que os sujeitos passam a ser capazes de compreender o mundo cada vez mais em uma perspectiva relacional, articulando sucessivamente as partes e o todo, adquirindo maior capacidade de contextualização. Por isso, existe uma íntima relação entre o diálogo e a criticidade. A criticidade não é uma doação que um sabido detentor de pensamento crítico realiza sobre o outro. A criticidade é o exercício pelo qual a consciência vai se apropriando do conhecimento do mundo de modo cada vez mais rigoroso. Portanto, um professor não pode transferir a sua criticidade aos alunos, tampouco desenvolvê-la por eles. O professor pode oferecer condições favoráveis para que a criticidade se

desenvolva nos estudantes e, para Freire, isso só é possível por meio do método dialógico.

Com relação às características que, para Freire, nutrem o diálogo (amor, humildade, esperança, fé, confiança), indico a leitura de **Pedagogia do Oprimido**, Capítulo 3, item **Educação dialógica e diálogo** (2005c, p. 91-96). Nessa obra, Freire aprofunda esses aspectos que foram citados em **Educação como Prática da Liberdade**.

Além dos dois pólos em relação horizontal, a estrutura do diálogo exige um objeto que mediatiza a relação entre os sujeitos interlocutores. “Quem dialoga, dialoga com alguém **sobre alguma coisa**”. Essa questão é fundamental no currículo crítico-libertador. Qual é o objeto privilegiado que define o diálogo freireano na sua especificidade?

No sub-item 2.3 estarei explorando esse problema de modo mais detalhado. No entanto, é importante fazermos uma primeira aproximação, recorrendo a uma das afirmações introdutórias que Freire nos legou no Capítulo 3 de **Pedagogia do Oprimido**:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (2005c, p. 89).

Ao meu ver, nesse trecho Freire expõe de modo profundo uma das características menos consideradas por muitos educadores que não compreendem adequadamente a proposta freireana. O diálogo freireano é fundamentalmente um diálogo contextualizado: compromissado com a práxis dos sujeitos.

Quando observamos práticas pedagógicas ou de gestão, que se dizem dialógicas, mas que não consideram a práxis dos sujeitos como referência, não estamos lidando com uma perspectiva dialógica freireana. O diálogo freireano não ocorre no vazio, tampouco a partir de pautas (e conteúdos programáticos) arbitrariamente escolhidas, pois quando isso ocorre, as duas dimensões fundamentais da palavra verdadeira estão sendo sacrificadas. Sem isso, não há diálogo.

O diálogo freireano é constituído pela palavra, pelos discursos, pelos temas, pelos problemas etc que pertencem ao universo existencial dos interlocutores. Fora

disso, estaremos lidando com o falso diálogo, fundado em palavras ocas, servindo àqueles que negam aos demais o direito de pronúncia do mundo.

Todos os elementos do currículo que serão apresentados daqui para frente são atravessados pelo **método dialógico**. Na visão de Freire, o diálogo deve estar presente em todos os momentos do currículo. Por isso a necessidade de começar por ele. Para que o leitor possa compreender a essência de cada um dos itens que serão apresentados nas próximas páginas, é fundamental considerar o diálogo como elemento permanente que está presente na compreensão freireana das várias dimensões do currículo.

2.2. A política educacional/ a gestão do currículo crítico-libertador: a democracia radical

Esse tópico se justifica na medida em que esse trabalho compromete-se com a análise da violência curricular não apenas no nível do cotidiano (do micro-cosmo) da escola, mas também como fenômeno produzido também no âmbito da política educacional.

No Capítulo 3, analisei os princípios fundamentais que regeram e ainda regem a política educacional do Estado de São Paulo sob a gestão do PSDB. Tentei mostrar a incompatibilidade entre essa política e a ampliação da democracia, seja no contexto da escola, seja no contexto da sociedade como um todo. Essa incompatibilidade deve-se fundamentalmente ao fato de que a democracia, tal como a entendo, é avessa à lógica de mercado, tanto quanto é avessa à fetichização do Estado.

Em outras palavras: quanto maior a centralização dos processos decisórios na burocracia estatal, menor é a democracia, já que nesse caso, o Estado trata os cidadãos como súditos que devem viver ao seu serviço. A sociedade serve ao Estado. Essa é a lógica que esteve e está na base de muitos regimes totalitários que se instalaram em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas. Também é lesivo à democracia a disseminação desenfreada da lógica de mercado. Nesse caso, o Estado passa a se desobrigar do seu dever de atender à população nas suas necessidades humanas básicas. Os serviços públicos são transferidos para a iniciativa privada ou passam a ser administrados pela mesma lógica desse setor. Portanto, eles passam a ser regidos pela lógica do lucro e os cidadãos deixam de ser a sua principal razão de existir. Tentei mostrar que é isso que está acontecendo com a rede pública de ensino sob o governo do PSDB. Esse governo buscou implantar a lógica de mercado no campo da gestão pública

da educação. Como resultado, há uma potencialização da lógica perversa de mercado que rege a escola pública há muitos anos. Em síntese: enquanto mais mercado no campo dos serviços públicos essenciais, menos democracia. Além dessas, há uma terceira possibilidade: ao invés de se hipertrofiar o Estado ou o mercado, é possível **fortalecer a esfera pública**. Esse fortalecimento significa que o Estado assume a obrigação de prestar e manter os serviços públicos, porém os cidadãos são incentivados e encorajados a assumir o compromisso de participarem da gestão da coisa pública. Neste caso, a democracia se fortalece, na medida em que os indivíduos se assumem como co-responsáveis pelo bom funcionamento dos serviços públicos, conscientizando-se cada vez mais de que democracia é muito mais do que apenas votar de quatro em quatro anos.

Como se sabe, o termo democracia está na boca da grande maioria as forças políticas do país. São muito poucos aqueles partidos, indivíduos, movimentos sociais, instituições, que ousam dizer que são contrários a ela. Esse fato acentua a necessidade de definirmos exatamente o que pensamos sobre esse conceito, para que fiquem claras as diferenças de significados que esse termo pode ter para os diferentes governos, para as diferentes instituições, para os diferentes grupos e classes sociais, enfim, para os diferentes sujeitos.

Na busca por explicitar as duas principais concepções de democracia existentes, Chaui (2007) nos oferece a seguinte reflexão:

Estamos acostumados a aceitar a definição liberal da democracia como *regime da lei e da ordem para garantia das liberdades individuais*.

(...) A cidadania é definida pelos direitos civis e a democracia se reduz a um regime político eficaz, baseado na ideia da cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Essa concepção de democracia enfatiza a ideia de *representação*, ora entendida como delegação de poderes, ora como “governo de poucos sobre muitos”, no dizer de Stuart Mill.

O pensamento de esquerda, no entanto, justamente porque fundado na compreensão do social como divisão interna das classes a partir da exploração econômica e, portanto, como luta de classes, redefiniu a democracia, recusando-se a considerá-la apenas um regime político, afirmando, então, a ideia de *sociedade democrática*. Em outras palavras, as lutas dos trabalhadores no correr dos séculos XIX e XX ampliaram a concepção dos direitos que o liberalismo definia como civis ou políticos, introduzindo a ideia de direitos econômicos e sociais. Na concepção de esquerda, a ênfase recai sobre a ideia e a prática da participação, ora entendida como intervenção direta nas ações políticas, ora como interlocução social que determina, orienta e controla a ação dos representantes. (2007, p. 350).

A concepção de democracia que esteve presente na época em que Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação da prefeitura da cidade São Paulo, que era governada por Luíza Erundina (1989-1992), foi justamente essa segunda perspectiva claramente definida por Marilena Chauí. Democracia representativa não é a única forma possível de existência da democracia. Muito além disso, a realização plena da democracia exige a sua difusão por todas as instâncias da vida coletiva, desde o microcosmo da família, passando pela escola e pelas múltiplas unidades produtivas, chegando até a gestão dos organismos internacionais.

Na concepção política de Paulo Freire, a democracia, entendida nesses termos radicais, é tão importante, que ela foi um dos eixos fundamentais da política educacional implantada por ele na rede pública do município de São Paulo. Se, por um lado, as diretrizes do governo do PSDB no Estado de São Paulo tinham um caráter eminentemente econômico-administrativo e implicavam em processos decisórios centralizados, relegando às escolas o papel de meras executoras do projeto da Secretaria, a política educacional de Paulo Freire trabalhou com quatro ideias fundamentais que articulam o administrativo e o pedagógico sem sacrificar um em detrimento do outro: 1. Democratização da Gestão; 2. Reorientação Curricular; 3. Alfabetização de Jovens e Adultos; 4. Formação Permanente de Educadores.

Para Paulo Freire, essas ideias são condições essenciais para que a escola pública supere o seu caráter elitista e excludente. Consciente da divisão das classes sociais, bem como da tradição da escola pública como espaço que historicamente favoreceu os membros da classe média e da classe rica em detrimento das classes populares, Paulo Freire propôs o fortalecimento de uma concepção de escola pública popular e de qualidade social. Isso implicava colocar a escola à serviço dos interesses populares enquanto classe social.

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas. (...)

É preciso deixar claro, porém, que a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça às crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa das populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam por ser “burguês” o que as outras estudam. A criação, contudo, de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomado este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola

pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. (FREIRE, 2000a, p. 42).

É interessante constatar a consciência explícita de Paulo Freire em relação ao papel da escola como instituição que não pode agradar aos interesses de todos os setores da sociedade ao mesmo tempo. Necessariamente, a escola sempre assume uma posição política em favor dessa ou daquela sociedade, em favor desse ou daquele grupo social.

Freire se posiciona em favor da radicalização democrática. É a construção dessa sociedade que ele assume como tarefa histórica.

No entanto, ao contrário do que muitos pensam, a democracia não é entendida por Freire apenas como um horizonte político (como ponto de chegada). Ela é, sobretudo, o modo de caminhar em direção a esse horizonte. Sua radicalização se dá no processo de vivência contínua do seu princípio. Não se trata de ser autoritário hoje para o bem da democracia amanhã. O desafio da democracia é o de que ela não nasce por decreto. Ela se desenvolve pelo seu exercício permanente.

É preciso afirmar que de forma alguma poderíamos pensar em estender às escolas – cuja vida diária, cujo mundo e relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas – os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em prática. Por convicção política e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. Por isso mesmo é que, nos momentos que se seguem, do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário. (FREIRE, 2000a, p. 43).

Espero que fique claro para o leitor e para a leitora o quanto essa concepção se confronta com aquela outra que vimos no Capítulo 3 e que se mostrou tão cheia de decretos, tão cheia de resoluções, tão cheia de medidas autoritariamente instituídas em curtíssimo espaço de tempo e mais tarde acentuadas pela padronização curricular levada à efeito pela Secretária de Educação Maria Helena Castro.

Na gestão Paulo Freire, o princípio da gestão democrática ganha contornos mais claros quando compreendido à luz de outros três princípios articulados: a descentralização das decisões; a autonomia da escola; e a participação ativa de todos os envolvidos.

Em relação à **descentralização**, Lima (2002), em obra em que faz uma análise da concepção de administração que emerge da teoria e da experiência de Paulo Freire como Secretário de Educação, nos oferece a seguinte reflexão:

... Sem diluir os projetos e as responsabilidades políticas da Administração, necessariamente garante a legalidade democrática, vigilante quanto ao respeito e promoção dos direitos de cidadania política, social e cultural e obrigatoriamente sujeita à disponibilização dos recursos públicos necessários, a SME adotará uma política de descentralização (que não confundirá com desconcentração ou com desregulação), por referência a escolas progressivamente mais autônomas e decisoras dos seus rumos educativos, apoiadas e não abandonadas pela Administração, em parceria e não em posição de subordinação hierárquica... (2002, p. 57).

Enquanto para o Estado de São Paulo, descentralizar significa desconcentrar as tarefas de execução antes a cargo dos órgãos centrais da administração e, ao mesmo tempo, desobrigar o Estado do compromisso de dar condições de funcionamento à escola pública, mantendo-se uma centralização pesadíssima em relação às decisões pedagógicas e administrativas, na perspectiva freireana descentralizar significou deslocar o centro de poder decisório do espaço da Secretaria para as escolas, de tal forma que essas pudessem de fato assumir e construir seus próprios projetos, desde que respeitados certos princípios fundamentais consolidados na legislação e na política da Secretaria. À Secretaria da Educação coube o papel de criar condições financeiras para que as escolas pudessem concretizar os seus projetos, bem como assessorá-las e apoiá-las no processo de construção dos mesmos. Ou seja, a Secretaria adotou uma perspectiva de descentralização que se responsabiliza pela manutenção financeira das escolas, sem colocar esse encargo como sendo de responsabilidade principalmente delas, tal como aconteceu e ainda acontece na política educacional implantada no Estado de São Paulo. Para Freire, a escola pública não é uma pequena empresa que deve se sustentar com recursos próprios. A escola é um serviço público essencial: é um direito humano que precisa ser assumido como compromisso do Estado, sob o risco de não atender com dignidade as classes populares que nela se encontram.

Quanto ao princípio da **autonomia**, Paulo Freire se colocou da seguinte maneira:

As mudanças estruturais mais importantes até agora introduzidas na escola [15/08/1989] incidiram sobre a autonomia da escola. Com o restabelecimento do Regimento Comum das Escolas, aprovado pelo Conselho Estadual da Educação em 1985 e cassado pela administração passada, os conselhos eleitos ao final de março deste ano passam a funcionar com caráter deliberativo. Cabe aos mesmos, principalmente, a aprovação do plano escolar e a elaboração do plano de ação orçamentária da escola. No sentido, ainda, de ampliar a participação das decisões e ações, a Secretaria Municipal da Educação, com o apoio da União Municipal dos Estudantes Secundaristas, iniciou a formação de grêmios estudantis nas escolas. No entanto, o avanço maior a nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a

gestão de projetos pedagógicos próprios que com o apoio da administração possam acelerar a mudança da escola... (FREIRE, 2000a, p. 79).

Nesse sentido, a descentralização implicou necessariamente na consolidação da autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola. Não é uma autonomia restrita à decisão sobre os meios para atingir os fins estabelecidos pela administração central. Mais do que isso, trata-se de uma autonomia para se estabelecer objetivos próprios, metas próprias, orçamento próprio, regimentos internos próprios. Não se trata também de uma autonomia de um ou de alguns indivíduos tomarem as decisões solitariamente dentro da unidade escolar de acordo com as suas preferências pessoais. É uma autonomia que se realiza por meio dos órgãos colegiados e entidades de representação dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma autonomia apoiada pela Secretaria, limitada por princípios da dignidade humana e exercida coletivamente. Portanto, muito diferente do “vire-se por conta própria”, do “faça o que quiser” e do “faça do jeito que quiser”. Uma autonomia desprovida de critérios e de apoio se degenera em licenciosidade, seja no nível de uma instituição, seja no nível da ação individual dos sujeitos.

O núcleo fundamental da concepção democrática radical de Paulo Freire encontra-se no princípio da **participação ativa** de todos os envolvidos nos processos decisórios da escola. Sobre isso, Freire faz as seguintes considerações:

Não gostaria de fazer nenhuma comparação entre a nossa maneira de encarar a administração da educação e da coisa pública em geral e a de outros partidos. Gostaria, sim, de sublinhar alguns pontos que são caros para nós, enquanto administração petista. Um deles é o que entendemos por *participação*. Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só de fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um *slogan* mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática da cidade.

Na medida em que nos afirmemos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas... (2000a, p. 75-76).

A participação na escola defendida por Paulo Freire é **direta**, ou seja, não se dá apenas por meio de representantes eleitos, mas principalmente pela presença concreta dos indivíduos nas instâncias da escola; é **deliberativa**, (não se contenta com o mero colaboracionismo voluntarista, tão em voga nos dias atuais), ou seja, defende que os sujeitos assumam para si o direito de pronunciar o mundo e sobre ele intervir, protagonizando, em última instância, a construção da história coletiva; é **simétrica**, ou seja, ocorre entre sujeitos iguais em necessidades, direitos e deveres, superando a assimetria que predomina nas sociedades desiguais e autoritárias.

Enquanto na concepção de participação do Estado de São Paulo sob a administração do PSDB, a participação é entendida como dever da família e da comunidade de doarem dinheiro para a APM da escola, de participarem voluntária e passivamente dos eventos e reuniões de pais da escola e de cobrarem a escola por melhores resultados nas provas aplicadas pelo governo para medir a performance das mesmas, na perspectiva freireana é entendida como inserção crítica de todos os segmentos e da comunidade no processo de construção coletiva da escola, sendo protagonistas, inclusive, da avaliação do trabalho da instituição.

Há clareza de que as mudanças estruturais que a sociedade necessita não ocorrem de cima para baixo. Elas passam pelo desenvolvimento gradual da cultura democrática. Essa cultura não se dá do dia-para-noite. Enquanto cultura, ela se torna paulatinamente, ou não, um costume, um hábito: um valor. De qualquer forma a política democrática carrega o risco permanente de que as nossas concepções não sejam acolhidas pela maioria. Corremos sempre o risco de não convenceremos os nossos interlocutores das nossas convicções e corremos também o risco de sermos convencidos pelas perspectivas dos nossos interlocutores.

Sobre esse risco permanente da vida democrática, creio que Frei Betto, em conversa com Paulo Freire e Ricardo Kotscho, é muito feliz quando afirma que: “Prefiro correr o risco de errar com o povo do que ter a pretensão de acertar sem ele.” (1985, p. 38).

2.3. Os conteúdos do currículo crítico-libertador

Quanto ao problema da seleção dos conteúdos que devem ser trabalhados no contexto pedagógico, Paulo Freire trouxe uma contribuição, certamente, das mais originais.

Coerentemente com os seus pressupostos éticos, políticos e epistemológicos, Freire propôs uma metodologia que tem como objetivo sistematizar o trabalho de seleção dos conteúdos programáticos, considerando-se o princípio fundamental de respeito pelos saberes dos educandos, bem como a necessidade de se confrontar tais saberes com o conhecimento sistematizado. Em outras palavras, Freire criou uma proposta que busca oferecer parâmetros ao trabalho dos educadores que acreditam na necessidade de se incorporar aos conhecimentos escolares tanto os **conhecimentos produzidos historicamente** pela humanidade quanto os **conhecimentos de experiência feitos** pelos educandos nas suas vivências cotidianas.

Essa foi a resposta que Paulo Freire encontrou para algumas perguntas que sempre estiveram e estarão presentes em qualquer trabalho de educação sistemático: 1. Qual é o conhecimento que importa? 2. Qual é o conhecimento que a escola deve trazer para o seu currículo? 3. Como esse conhecimento deve ser organizado dentro da escola?

Na história das ideias e das práticas pedagógicas, essas perguntas têm sido respondidas de diversas maneiras. Sobre os conhecimentos que importam, muitas respostas diferentes foram dadas: para uns, o que importa são os conhecimentos clássicos; para outros os conhecimentos técnicos; para outros, os conhecimentos úteis aos mercado de trabalho; para outros, o que importa são habilidades e competências; para outros importam os conhecimentos ligados aos interesses dos alunos; para outros importam os conhecimentos que caem no vestibular ou no ENEM; para outros, os conhecimentos do patrimônio sócio-cultural da humanidade etc.

Sobre o modo de organização dos conhecimentos também há diferentes concepções: a ordenação regida pelo critério disciplinar, a ordenação por projetos, a ordenação por módulos, a ordenação por problemas, a ordenação por competências, a ordenação por complexo temático etc.

Sobre a primeira e a segunda questão, a resposta proposta por Paulo Freire foi a seguinte: ***o conhecimento que importa e que, portanto, deve ser trazido para compor o currículo escolar é aquele que primeiramente, os alunos já possuem sobre a sua realidade; em segundo, é aquele que ajuda os alunos a fazerem a leitura crítica da sua realidade concreta, do seu contexto sócio-cultural.***

Nessa afirmação, estão implícitas duas ideias fundamentais: a primeira é a de que a realidade imediata vivida pelos educandos deve ser o objeto de conhecimento privilegiado pela escola. Por fazer parte do repertório sócio-cultural dos educandos, essa realidade precisa ser trazida para dentro da escola e por ela problematizada, como

condição epistemológica de construção do conhecimento. Do contrário, a escola será um espaço de transmissão de “palavreira oca” e sem sentido.

A segunda ideia é a de que, como já vimos anteriormente, para Paulo Freire, a educação deve ter como horizonte político contribuir para a superação da sociedade da opressão. Esse horizonte exige a luta coletiva e organizada dos oprimidos no sentido de superar as condições de opressão que lhes afligem. Essa luta passa, portanto, pelo processo de conscientização sobre as raízes dos processos de opressão. Assim, a educação deve possibilitar aos estudantes momentos de reflexão crítica sobre a realidade que os envolve. Essa reflexão é condição necessária para que os sujeitos se engajem politicamente nos processos de luta.

Ou seja, o conhecimento que importa é primeiramente o conhecimento que os educandos possuem a respeito da sua realidade (o que é diferente dos meros interesses dos educandos, tal como é defendido por outras perspectivas pedagógicas): o seu modo de perceber a realidade em que está inserido. E, segundo, o conhecimento que importa é aquele que é necessário como instrumento para compreender criticamente a realidade.

Portanto, na perspectiva freireana não existe um *a priori* de conteúdos sistematizados que deveriam ser ensinados. Tais conteúdos devem ser selecionados pelos educadores a partir dos **conhecimentos de experiência feitos** que os educandos trazem para o contexto pedagógico. No entanto, esses conhecimentos não consistem naquilo que os educadores pensam sobre a realidade dos educandos, mas sim nas próprias explicações dos educandos sobre a sua realidade.

A educação autêntica, repitamos, 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, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação... (...)

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2005c, p. 97-98).

Sobre a terceira questão (que versa a respeito do modo de organização dos conhecimentos) Paulo Freire propôs a seguinte resposta: **organizar o conhecimento via temas geradores**.

Os temas geradores são, para Paulo Freire, sínteses das visões de mundo dos educandos e das suas comunidades a respeito das situações-limites vividas por eles. Ou

seja, os temas geradores só podem ser identificados depois de um processo rigoroso de investigação a respeito da maneira pela qual os educandos vêem o mundo que os envolve. Dessa forma, os temas geradores não são escolhas arbitrárias levadas a efeito pelas lideranças (professores, gestores, diretorias de ensino, Secretarias de Educação, UNESCO etc) do projeto educativo. Eles são constituídos pelas visões de mundo da comunidade a respeito de suas próprias dificuldades, conflitos e contradições.

Nesse sentido, a perspectiva de organização do conhecimento escolar a partir de temas geradores desempenha um duplo papel: por um lado garante a possibilidade de que os conhecimentos dos educandos sejam respeitados como conhecimentos escolares pertinentes, sendo trazidos para o contexto pedagógico. Por outro lado, garante a possibilidade da escola realmente assumir o papel de espaço de reflexão crítica sobre o real tendo em vista a sua transformação.

Paulo Freire propõe que, conscientes dos temas geradores de uma dada comunidade, os diversos especialistas dos diferentes campos do saber (Alfabetização, Gramática, Literatura, Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Física etc) possam propor programações de conteúdos que tragam **conhecimentos sistematizados significativos**. Tais conhecimentos consistem naqueles que, dentro do “estoque de conhecimentos” produzidos pela humanidade servem como instrumentos que contribuem para desvelar criticamente as contradições vividas pelos educandos e a sua comunidade.

Para finalizar, é importante ressaltar que Paulo Freire inovou quando propôs a ideia de que o trabalho pedagógico na sala de aula (que Freire chama de círculo de cultura) deve ser antecipado por um **processo de investigação temática**. Só a partir dele é possível trazer para a escola a realidade concreta dos educandos. Não podemos esquecer que, para Freire, a realidade concreta é composta pela realidade objetiva mais a percepção que os educandos possuem dessa realidade. Portanto, ela é a relação dialética entre objetividade e subjetividade. Sua compreensão e incorporação ao contexto escolar é condição indispensável para a seleção e organização dos conteúdos no currículo crítico-libertador.

2.4. A construção do conhecimento no currículo crítico-libertador no contexto do círculo de cultura

Cientes dos temas geradores, bem como dos modos pelos quais esses temas se relacionam com o contexto social local e com o contexto sócio-econômico, cultural e político mais amplo, o desafio para os educadores passa a ser o de como trabalhá-los no contexto do círculo de cultura (enquanto encontro dialógico) de modo que viabilize a construção de um conhecimento crítico e significativo junto aos educandos.

Como já foi falado anteriormente, o conhecimento crítico é aquele se apropria dos dados da realidade, compreendendo-os em uma perspectiva cada vez mais ampla e complexa. Ou seja, a criticidade se desenvolve na medida em que os educandos (estimulados pelo educador dialógico) vão ganhando capacidade cada vez maior de contextualizar acontecimentos, fatos, conhecimentos, informações, dados etc, relacionando-os dialeticamente e percebendo as articulações que mantêm entre si.

Sobre esse movimento do pensamento diante do desafio de compreender criticamente as situações significativas que lhes são apresentadas, Paulo Freire realizou algumas considerações:

No processo da descodificação os indivíduos, exteriorizando sua temática, explicitam sua “consciência real” da objetividade.

Na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção da percepção anterior.

Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade. (2005c, p. 127).

Na perspectiva freireana, o encontro dialógico deve propiciar o desenvolvimento da consciência crítica da realidade como condição para uma nova intervenção (não mais fatalista) diante dela. No entanto, para realizar esse objetivo, a realidade deve ser trazida para o contexto pedagógico sob a forma de codificação²⁴. O processo pelo qual essa codificação é analisada nas suas partes constituintes, bem como nas suas relações com questões que estão ocultas à primeira vista, favorece o exercício do pensamento na busca por compreender as razões de ser do problema apresentado (repito: sob a forma de codificação).

²⁴ Repito aqui a nota de rodapé que o próprio Paulo Freire redigiu em **Pedagogia do Oprimido**, explicando de modo muito preciso o que é a codificação: “As codificações, de um lado, são mediação entre o ‘contexto concreto ou real’, em que se dão os fatos, e o ‘contexto teórico’, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica”... (2005b, p. 126).

Minha experiência pessoal vem me mostrando que, quando esse trabalho é realizado de modo rigoroso, nós educadores podemos perceber as transformações pelas quais nossos educandos vão passando na medida em que são provocados a analisar criticamente aspectos significativos da sua realidade. A título de exemplo, relato aqui de maneira bem sintética a nova compreensão que meus alunos do 1º ano do Ensino Médio demonstraram diante de um problema da comunidade: a “bandidagem”. Codifiquei esse problema por meio da escrita de uma afirmação muito representativa do pensamento de muitos dos estudantes: “Quem vira bandido, vai para o mundo do crime porque é sem-vergonha”. Depois de alguns encontros nos quais analisamos o problema por meio de diferentes materiais e diálogos descodificadores, busquei avaliar como eles estavam pensando essa questão após as minhas intervenções dialógicas. Solicitei-lhes que escrevessem em uma folha três motivos que levam a pessoa a virar bandido (sem ser o motivo da “sem vergonhice” e da “vontade própria”) e que me explicassem cada um deles. Depois que eles me entregaram as respostas e eu as corriji, pedi que cada um deles escolhesse um dos motivos e o escrevesse bem grande em uma folha de sulfite A-4 com canetinha. Colocamos os motivos escritos por eles no chão (no centro do círculo de diálogo) e pudemos visualizar 30 motivos diferentes que podem contribuir para que uma pessoa se torne bandido. Alguns ficaram com os olhos arregalados quando perceberam a complexidade do problema, bem como a importância do conhecimento que eles construíram.

Acredito que esse breve relato ilustra um pouco o processo pelo qual, a partir de sucessivas aproximações, os educandos vão tomando consciência cada vez mais crítica dos problemas vividos comunitariamente, podendo vislumbrar, agora, uma nova forma de agir diante do problema para além da perspectiva exclusivamente repressiva.

O encontro dialógico entre educador e educandos na perspectiva freireana, coloca o educador não em uma posição de mediador (tal como a perspectiva construtivista propõe), mas sim em uma posição de quem possui uma certa explicação diferente sobre a realidade. Portanto, não se trata de alguém que está a meio caminho entre os alunos e o conhecimento, mediando imparcialmente essa relação, mas sim de alguém que está diante do objeto de conhecimento (a realidade dos educandos) vendo-o por uma perspectiva diferente da dos educandos. Para Freire, não é o educador quem media a relação do aluno com os conhecimentos sistematizados, mas sim a realidade concreta que mediatiza a relação do professor com os educandos (daí a famosa afirmação de Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens

se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”) (2005, p. 78). O encontro dialógico consiste no confronto entre, pelo menos, duas perspectivas epistemológicas distintas que buscam explicar a mesma realidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não com algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, com compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. (FREIRE, 2005c, p. 80).

Vale a pena reiterar: o professor não é um mediador e sim um provocador, um problematizador, um desafiador. Seu papel, no círculo de diálogo²⁵ (quanto ao processo de construção do conhecimento em torno dos conteúdos significativos) é, pelo menos, portador de 4 preocupações: por um lado deve estar preparado para interrogar os educandos sobre aspectos da realidade que mediatiza a relação. Por outro, cabe-lhe escutar sensivelmente os educandos com relação ao seus modos de ver o mundo e explicá-lo. Em terceiro lugar, cabe ao educador também dialogicamente possibilitar o acesso dos educandos ao conhecimento sistematizado significativo crítico. Por fim, cabe-lhe avaliar o nível de apropriação que os educandos demonstraram em relação aos conhecimentos sistematizados, cotejando o modo de percepção da realidade que os educandos tinham inicialmente e o modo de compreensão da mesma após o confronto de perspectivas.

Na busca por sistematizar esses momentos do trabalho de construção do conhecimento na perspectiva freireana, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) propõem que organizemos as nossas unidades de estudo junto aos nossos estudantes a partir de três momentos pedagógicos: a Problematização Inicial (PI), a Organização do Conhecimento (OC) e a Aplicação do Conhecimento (AC).

A Problematização Inicial é o momento em que o professor garante aos alunos uma aproximação primeira à unidade temática (aspecto da realidade concreta) que será aprofundado. Nele, os alunos têm a possibilidade de reconhecerem as suas próprias opiniões a respeito do assunto que será discutido. Sua dinâmica se dá a partir de

²⁵ Não podemos nos esquecer que o papel do educador dialógico já se iniciou muito antes do círculo de diálogo, no processo de investigação temática e de planejamento do conteúdo programático.

questões problematizadoras criadas pelo professor com o objetivo de introduzir os alunos no processo de reflexão sobre a realidade.

A Organização do Conhecimento é o momento em que o professor oferece aos alunos vivências de interação com o conhecimento sistematizado que descodifica aspectos da realidade que eram vistos de modo pré-conceituoso.

Por fim, a Aplicação do Conhecimento é o momento em que o professor busca avaliar se realmente houve uma mudança de pensamento e ação por parte dos estudantes após a interação proposta na OC. Nele, os alunos têm a possibilidade de aplicar o conhecimento trabalhado em uma situação concreta. Nele, o professor tem a possibilidade de analisar em que medida os estudantes superaram as visões de mundo explicitadas no momento de PI em favor de um novo saber crescentemente crítico e sistematizado.

No quadro abaixo apresento um exemplo de como utilizei a proposta dos três momentos pedagógicos para organizar uma sequência de discussões a respeito da problemática das causas que levam uma pessoa a virar bandido.

PI (PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL) “Quem vira bandido vai para o mundo do crime porque é sem-vergonha”. Para você, este raciocínio está totalmente correto, parcialmente correto ou totalmente errado? Justifique a sua resposta. Círculo de diálogo O que vocês pensam da justificativa de cada um dos colegas?
OC (ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO) - Filme: Última Parada 174 - Síntese do filme e problematização Considere a seguinte afirmação: “Quem vira bandido vai para o mundo do crime porque é sem-vergonha”. Para o diretor deste filme que assistimos, este raciocínio está totalmente correto, parcialmente correto ou totalmente errado? Justifique a sua resposta. - Sistematização do conhecimento com: 1º. síntese preparada pelo professor (a diferença entre pensamento de senso comum e pensamento filosófico); 2º. leitura de trecho do livro didático; 3º Música: “Faroeste Caboclo” (Legião Urbana).
AC (APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO) O senso comum acredita que “Quem vira bandido vai para o mundo do crime porque é sem-vergonha”. No entanto, como vimos em nossas aulas, do ponto de vista crítico ou filosófico essa afirmação não está correta. Do ponto de vista crítico ou filosófico o que pode levar uma pessoa a virar bandido?

Enfim, espero ter ajudado o leitor a compreender um pouco da dinâmica da construção do conhecimento crítico-transformador no contexto do currículo crítico-

libertador. Espero que tenha ficado claro que, muito distante da proposta curricular empacotada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a visão freireana estimula o professor a se assumir com sujeito de sua prática, problematizando a realidade junto aos alunos e refletindo sobre formas de interferir criticamente sobre ela.

2.5. A avaliação no currículo crítico-libertador: a reflexão sobre a prática

Chegamos agora ao delicado tema da avaliação. Geralmente, quando se fala em avaliação educacional, costuma-se considerar apenas o aspecto da aprendizagem. É como se fosse quase automático associarmos a questão da avaliação ao problema da aferição da aprendizagem dos alunos. No entanto, se fizermos um esforço reflexivo, logo perceberemos que a avaliação é um fenômeno muito mais amplo.

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos do nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizadas ou não.

Essas ações avaliativas diferem, no entanto, daquelas que estamos acostumados a ver, “sofrer” ou executar no cenário educacional. Estas costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apóiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos. (SAUL, 2000, p. 25)

O fenômeno da avaliação é parte constituinte da condição humana. Avaliar, nesse sentido, não é um privilégio específico de determinadas pessoas ou determinados órgãos da sociedade. É uma prática humana que é inerente à condição do “ser inacabado que se sabe inacabado”.

No entanto, como nos ensina Saul (2000), há momentos das nossas vidas em que a avaliação ganha um caráter mais sistemático. Um desses momentos é aquele em que a avaliação é assumida como prática formalizada pelas instituições educacionais. Nesse momento, a avaliação passa a ser objeto de reflexão e critério para direcionar as ações dos sujeitos que participam do cotidiano das escolas e de outras instituições de ensino.

Nesses contextos, a avaliação pode assumir diversas formas e objetivos, de acordo com os princípios que regem o trabalho pedagógico realizado. Na visão de Paulo Freire, a prática da avaliação sistematizada (seja da aprendizagem, seja institucional, seja do trabalho dos gestores, seja do trabalho do professor, seja de um projeto específico, seja de um currículo etc.) deve ser regida por vários princípios, dentre os

quais destaco o **princípio da reflexão crítica sobre a prática**. Em um dos momentos de sua obra, Freire formulou esse princípio nos seguintes termos:

... O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. (2005a, p. 39).

A ideia fundamental trazida por essa reflexão de Freire é a de que as nossas práticas devem ser constantemente objetos da nossa reflexão crítica para que possamos praticar melhor. Nossa prática de escrever, nossa prática de planejar e executar as nossas aulas, nossa prática de nos relacionarmos com os outros, a prática dos nossos alunos de construir ideias, de utilizar os conhecimentos escolares, de se comportar na sala de aula, a prática institucional de organizar os seus tempos e espaços... Todas elas devem passar pelo nosso filtro crítico caso queiramos aprimorá-las no sentido de fazer com que elas atendam às necessidades dos sujeitos, bem como que elas garantam os seus direitos.

Avaliar a prática tem como finalidade, para Freire, re-fazê-la melhor. Nesse sentido, não tem uma conotação classificatória, segregadora, punitiva, excludente. Não se avaliam os processos e as ações com o objetivo de se instaurar um tribunal de “caça às bruxas”. A avaliação educacional, na perspectiva freireana, deve ser entendida como um **momento coletivo** no qual os sujeitos da educação (professores, alunos, gestores, pais, comunidade, funcionários etc.) colocam-se diante das suas práticas para, sobre e a partir delas, pensarem melhor.

... A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (FREIRE, 2005a, p. 116).

Compreendido o princípio que rege a avaliação na perspectiva de Freire, seja qual for o seu objeto, quero agora me concentrar no problema específico da avaliação da aprendizagem. Como sabemos, esse elemento do currículo é de extrema importância. É por meio dele que tomamos consciência do processo de desenvolvimento dos nossos

alunos, podendo identificar se a eles está sendo garantido o direito humano à educação de qualidade.

Historicamente, a avaliação da aprendizagem tem assumido uma finalidade segregadora. Pautada pelo princípio liberal de que os indivíduos devem ser premiados ou punidos exclusivamente pelo seu esforço (e sucesso) ou pela sua falta de esforço individual (e fracasso), a avaliação tem sido utilizada hegemonicamente para classificar os alunos em categorias: bons alunos, mal alunos, os fraquinhos, os que não fazem nada etc.

Naturalmente, esse uso tem sido muito mais prejudicial aos estudantes advindos das classes populares do que aos estudantes que pertencem às classes mais privilegiadas.

Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e meninas populares. E na avaliação do saber das crianças, que quando recém-chegam à escola, quer durante o tempo em que nela estão, a escola, de modo geral, não considera o “saber de experiência feito” que as crianças trazem consigo. É que a experiência das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal sua competência linguística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta. Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer. É óbvio, por exemplo, que crianças a quem falta a convivência com palavras escritas ou que com elas têm pequena relação, nas ruas e em casa, crianças cujos pais não lêem livros nem jornais, tenham mais dificuldades em passar da linguagem oral à escrita. Isto não significa, porém, que a carência de tantas coisas com que vivem crie nelas uma “natureza” diferente, que determine sua incompetência absoluta. (FREIRE, 2000a, p. 22-23).

Em sintonia com algumas análises feitas por Bourdieu e Passeron que foram sinteticamente tratadas no Capítulo 1 desse trabalho, Freire reconhece que os conhecimentos priorizados pela escola para avaliar os seus alunos tendem a beneficiar aqueles que advêm dos grupos sociais mais privilegiados. Isso porque a concepção de avaliação hegemônica trabalha com uma lógica intimamente articulada à perspectiva competitiva e individualista da sociedade de mercado, caracterizando-se pela: 1. Transmissão dos conteúdos (geralmente sem muito sentido); 2. Preocupação em avaliar somente o desempenho cognitivo dos estudantes e a sua capacidade de seguir ordens; 3. Aplicação de provas, trabalhos, atividades valendo nota, com o objetivo de responsabilizar exclusivamente o aluno pelo seu desempenho; 4. Explicitação de resultados mediante notas para cada questão ou para o todo da produção do aluno,

gerando uma classificação e, conseqüentemente, uma competição; 5. Rotulação pelo seguinte critério: Bom desempenho = NOTA BOA. Mal desempenho = NOTA RUIM; 6. Compreensão dos erros como sintomas de incompetência que devem ser punidos pela perda de nota; 7. Utilização da nota como um prêmio ou uma punição ao aluno (mecanismo que o professor e o sistema utilizam para exercer poder sobre os alunos e sobre os professores); 8. A consequência última de uma concepção como essa na mentalidade dos alunos não poderia ser outra além de eles acabarem só estudando por causa das provas e não por reconhecimento da importância dos estudos para ampliar a sua capacidade de entender o mundo.

Em contraposição a esse paradigma a teoria educacional construtivista propõe que atribuamos um outro sentido à avaliação, de tal modo que ela passe a ter outras características, contrárias às citadas acima: 1. Ensino de conteúdos de interesse dos alunos; 2. Preocupação em avaliar os estudantes de modo integral (cognitivo, afetivo, ético, estético, relação interpessoal etc.); 3. Aplicação de atividades para diagnosticar como foi o processo de ensino, mediante o diagnóstico do aprendizado dos alunos; 4. Resultados são explicitados por menções qualitativas do professor e não por notas; 5. Constatação do bom desempenho dos alunos indica ao professor a possibilidade de continuação dos conteúdos, o mau desempenho indica a necessidade de retomada dos conteúdos por outros métodos; 6. Compreensão dos erros como naturais do processo de ensinar e aprender, devendo ser superados por uma nova intervenção do professor; 7. Entendimento da nota como mera obrigação burocrática exigida pelo sistema de ensino; 8. Por fim, construção de uma cultura no alunado de que a avaliação é um momento de expressar o que aprenderam e que o processo de estudar implica o erro e a mudança de rumos, percebendo que a avaliação é importante para o seu crescimento e aprimoramento.

Em quase todos os aspectos, essa perspectiva de avaliação construtivista converge com a visão freireana de avaliação da aprendizagem. No entanto, a concepção freireana é essencialmente compromissada com a construção da autonomia dos educandos, bem como com os processos coletivos de emancipação. Portanto, os sujeitos do processo de avaliação não são apenas o professor e o sistema, mas, sobretudo, os alunos. Portanto, de forma comparativa, podemos caracterizar a avaliação da aprendizagem freireana nos seguintes termos: 1. Ensino de conteúdos significativos (de acordo com a compreensão que já foi apresentada nesse capítulo); 2. Preocupação em avaliar os estudantes e o trabalho do professor de modo integral (cognitivo, afetivo,

ético, estético, relação interpessoal etc.); 3. Aplicação de atividades e uso de instrumentos de auto-avaliação individuais e coletivos para diagnosticar como foi o processo de ensino-aprendizagem (todos avaliam e todos são avaliados); 4. Resultados são explicitados por menções e análises qualitativas do professor e dos alunos e não por notas; 5. Bom desempenho dos alunos indica ao professor a possibilidade de continuação do trabalho. Mau desempenho indica a necessidade de retomada dos conteúdos por outros métodos, incentivando que os estudantes colaborem uns com as aprendizagens dos outros; 6. Os erros são vistos como naturais do processo de ensinar e aprender, devendo ser superados por novas intervenções do professor e dos alunos; 7. Nota é vista como mera obrigação burocrática exigida pelo sistema de ensino (ainda que ela passe por um processo de construção coletiva); 8. Enfim, almeja-se a construção de uma cultura na qual os alunos entendem que podem ser protagonistas do processo de avaliação da própria conduta, da conduta dos outros e da realidade social, apropriando-se do processo de intervenção nos rumos do trabalho coletivo.

Para finalizar, é importante dizer que o trabalho com a avaliação da aprendizagem na perspectiva freireana tem produzido bons frutos na minha experiência pedagógica. Meus alunos têm reagido de modo bastante compreensivo diante da responsabilidade de avaliar o meu trabalho, o trabalho da sala e o trabalho de cada um individualmente. A consciência deles sobre a capacidade de serem sujeitos da avaliação tem sido paulatinamente aprofundada, fazendo com que sejam cada vez mais rigorosos e honestos em relação ao trabalho realizado. Acredito que, com esse trabalho, estou contribuindo para a formação da consciência crítica dos educandos, em consonância com os objetivos políticos fundamentais do currículo crítico-libertador.

2.6. A *relação interpessoal* no currículo crítico-libertador

Eu não poderia deixar de lado o tema da relação interpessoal entre o educador e os seus educandos. Esse tema não foi ignorado por Paulo Freire. Esse educador realizou várias reflexões sobre essa problemática, possibilitando-nos vislumbrar como é que, a partir de seu pensamento, pode-se compreender a questão da difícil relação entre professores e alunos e como, de suas reflexões, podemos criar parâmetros de intervenção pedagógica.

Primeiramente, é importante ressaltar que não podemos separar a questão da convivência de tudo aquilo que foi falado até aqui neste capítulo. O modo de

convivência entre o educador e seus educandos e as dificuldades que o primeiro vai encontrar para lidar com essa relação está ligado a uma quantidade imensa de variáveis, inclusive aquelas relacionadas à gestão da unidade escolar, bem como ao planejamento do trabalho pedagógico. A minha experiência vem me mostrando que o trabalho com conteúdos significativos, com uma metodologia dialógica, com a organização do espaço da sala de aula em forma de círculo de diálogo, com a avaliação como instrumento de reflexão sobre a minha prática e sobre a prática dos educandos etc, tem exercido uma influência muito positiva sobre o comportamento dos alunos na sala de aula e sobre o relacionamento deles com o professor. Nem sempre a minha relação com os jovens em sala de aula (no decorrer da minha vida de professor) foi mediada por todos esses elementos. Por isso, quando olho de maneira comparativa, tenho clareza de que determinadas práticas diferenciadas e significativas diminuem muito (mas não eliminam) a incidência de conflitos de relacionamento. Feita essa ressalva, vejamos como Freire analisa o problema da convivência educador-educandos.

Primeiramente, Freire faz uma distinção entre três modos de relacionamento humano no campo da educação: a relação autoritária, a relação licenciosa e a relação com autoridade.

Sobre a relação licenciosa ele relatou o seguinte fato por ele presenciado:

Ao escrever agora, me recorro do exemplo de um desses exageros do uso da compreensão da liberdade. Eu tinha 12 anos e morava em Jabotão. Um casal amigo de minha família nos visitava com o filho de 6 ou 7 anos. O menino subia nas cadeiras, atirava almofadas para a direita, para a esquerda como se estivesse em guerra contra inimigos invisíveis. O silêncio dos pais revelava sua aceitação a tudo o que o filho fazia. Um pouco de paz na sala. O menino sumiu pelo quintal para, em seguida, voltar com um pinto, pouco asfixiado, na mão quase crispada. Entrou na sala ostentando, vitorioso, o objeto de sua astúcia. Tímida, a mãe aventurou uma pálida defesa do pintinho, enquanto o pai se perdia num mutismo significativo. “Se falar de novo, disse o menino decidido, dono da situação, eu mato o pinto”.

O silêncio que nos envolveu a todos, salvou o pintinho. Solto, combalido e trôpego, saiu da sala como pôde...

Nunca esqueci o juramento que fiz em face de tamanha licenciosidade: se vier a ser pai, jamais serei pai assim. (2000b, p. 36).

Sobre a relação autoritária, ele, logo depois, faz as seguintes considerações: “Mas, a mim me dá pena também e preocupação, igualmente, quando convivo com famílias que vivem a outra tirania, a da autoridade, em que as crianças, caladas, cabisbaixas, ‘bem comportadas’, submissas nada podem”. (2000b, p. 36).

Esses são os dois extremos contra os quais, para Freire, devemos nos posicionar. O **autoritarismo** se caracteriza fundamentalmente pela negação da humanidade do outro na medida em que não lhe reconhece como sujeito dotado de vontade própria e de

direitos. Na escola ele se expressa de diferentes formas: na negação da possibilidade dos alunos opinarem, na desconsideração pelos conhecimentos dos alunos, na intimidação pelo uso da nota como instrumento punitivo, na expulsão (transferência compulsória) de estudantes, na exclusão dos alunos da sala de aula etc. Aliás, na nossa tradição pedagógica ele sempre foi o princípio regulador dominante da convivência entre os profissionais da educação e os estudantes.

No entanto, por diversos motivos, cada vez mais, as escolas têm vivenciado experiências relacionadas ao outro extremo: a **licenciosidade**. Também chamada de **permissividade**, ela se caracteriza pela omissão da autoridade pedagógica diante dos desejos dos educandos. É como se estes desejos não deversem nunca ser contrariados sob o risco de se criar um trauma na criança e no jovem. Nesse caso, recaímos na tirania do EU, permitindo que cada um realize os seus desejos imediatos sem precisar considerar o contexto em que se situam, os direitos e os sentimentos alheios. A permissividade também se expressa de diferentes formas: ela se explicita quando, no final do período de aulas, olhamos para as salas e vemos que elas estão imundas; quando alunos desrespeitam um ao outro sem considerar os próprios sentimentos e os sentimentos alheios; quando adolescentes inventam apelidos racistas e dizem que é só uma brincadeira; quando um professor está explicando e um jovem estudante está com o seu fone de ouvido escutando música no seu celular; quando, durante um debate, um jovem joga uma bolinha de papel no seu colega; quando a cada birra uma criança ganha o brinquedo que desejava etc.

Para Freire, esses dois extremos são transgressões éticas e, portanto, não podem prevalecer sob risco de perpetuar a violência de uns contra os outros (no caso do autoritarismo) ou de todos contra todos (no caso da licenciosidade). Contra essas duas formas degeneradas de relacionamento, Freire propõe a necessidade da relação dialética permanente entre autoridade e liberdade.

Num dos inúmeros debates de que venho participando, e em que discutia precisamente a questão dos limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e autoridade em autoritarismo, ouvi de um dos participantes que, ao falar dos limites à liberdade eu estava repetindo a cantilena que caracterizava o discurso de professor seu, reconhecidamente reacionário, durante o regime militar. Para o meu interlocutor, a liberdade estava acima de qualquer limite. Para mim, não, exatamente porque aposto nela, porque sei eu que sem ela a existência só tem valor e sentido em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais a autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (2005a, p. 105).

O autoritarismo é superado quando a autoridade é eticamente regulada. A licenciosidade é combatida quando a liberdade é eticamente regulada. Como vimos fartamente nesse trabalho a ética é a condição de possibilidade da vida digna. Sem ela regulando as ações humanas, a violência tende a prevalecer e, conseqüentemente, os humanos desaparecem ou tornam-se menos humanos.

Ocorre que, no momento neoliberal atual, vivemos um tempo em que co-existem com muita força na sociedade tanto o autoritarismo de Estado contra os movimentos sociais organizados que levantam a bandeira da ética (entendida no sentido dusseliano e freireano), quanto a licenciosidade pregada pela pseudo-ética do individualismo absoluto. Essas duas tendências estão significativamente presentes nas escolas, apresentando-se como únicas saídas possíveis para as diferentes situações de conflito do cotidiano.

Não são poucas as vezes em que, durante uma aula, preciso chamar a atenção dos jovens para a importância do respeito pelo espaço coletivo, explicando-lhes que o espaço público é regido por normas que diferem das do espaço privado. Também não são poucas as vezes que preciso lembrar-lhes que o acesso deles à educação é um direito deles e que esse direito foi conquistado a custo de muita luta. Quando eles impedem que uma aula transcorra com tranquilidade, respeito, paciência, tolerância, eles estão negando a si mesmos um direito, bem como aos seus colegas.

São muitos os professores que, por estarem cansados e/ou por falta de habilidade para lidar com as situações de conflito do cotidiano, estão “lavando as mãos” e abrindo mão do seu dever de educar as nossas crianças e jovens. Esses são os licenciosos. Diante das dificuldades, escolhem fingir que não estão vendo o que muitos alunos estão fazendo na sala de aula. Justificam a sua ação pela falta de pulso firme dos gestores da instituição que não punem os estudantes tal com deveriam. Para esses professores, só há duas saídas: ou o autoritarismo ou a licenciosidade.

Na perspectiva freireana não existe possibilidade de educar para a vida democrática sem chamar as crianças, jovens e adultos para decidirem sobre as suas vidas e a vida coletiva. No entanto, quando esses mesmos educandos decidirem pela transgressão da ética, nossa obrigação de educadores é colocar-lhes os limites. E isso só é possível se eles estiverem dentro da escola. Portanto, nosso limite não pode ser uma escolha pela vingança e sim uma ação conscientizadora.

Enfim, agir em consonância com a visão de Freire significa, diante das situações de conflito, a escola se posicionar em favor do diálogo como método necessário à

conscientização de todos e de cada um a respeito do significado de pertencer à comunidade humana.

Considerações Finais

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo,
o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Nunca digam: Isso é natural!
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nunca digam: Isso é natural!
A fim de que nada passe por ser
imutável!

(Bertold Brecht)

Essa tese se dividiu fundamentalmente em dois momentos necessários a todo discurso que pretende se inscrever na concepção educacional crítica: um momento de denúncia e um momento de anúncio. O primeiro momento é sintetizado pelo conceito de **violência curricular**. O segundo é definido pelo conceito de **currículo crítico-libertador**.

De modo sintético, pode-se dizer que todo o esforço desse trabalho consistiu na confrontação dessas duas experiências curriculares.

A **violência curricular** consiste na negação da possibilidade de desenvolvimento da vida humana no campo da educação. Por isso, esse conceito se compromete com o desvelamento crítico das práticas educativas em sentido amplo. Toda e qualquer forma de relação educativa (repito: em sentido amplo) que reduz os sujeitos à condição de objetos alienados, seja na família, na igreja, na mídia, na escola, na política etc., produz violência curricular em maior ou menor grau, em maior ou menor escala.

Diante disso, pode-se inferir que a **violência curricular escolar** consiste na negação da possibilidade de desenvolvimento da vida humana nos processos que ocorrem na escola e naqueles que se dirigem a ela. Essa afirmação decorre, por um lado, da proposição de Freire (2000a) e de Saul (2010b), para quem o currículo escolar é concebido como a teoria e a prática que se anunciam, que se declaram e que se realizam na escola e em função dela: seja a partir das intenções, das falas e das ações dos sujeitos; seja a partir das intenções declaradas e da lógica de funcionamento concreto da

instituição escolar; seja a partir até mesmo das intenções e práticas das políticas que são formuladas e implementadas em função da escola. Por outro lado, ela se fundamenta nas proposições de Dussel (2002) no momento em que esse autor distingue três níveis de realização da vida humana: o ético-material, o moral-formal e o de factibilidade ética. A violência se instaura quando algum desses níveis é sacrificado, ameaçando-se a vida e a dignidade humanas, ou condenando-as a uma situação de degradação e miséria, portanto, de desumanização. Diante disso, pôde-se inferir que a violência curricular possui três grandes formas de manifestação: violência curricular no nível material; violência curricular no nível moral-formal; e violência curricular no nível da factibilidade ética. Sendo que, cada uma delas, se concretiza na medida em que nega a possibilidade de desenvolvimento da vida dos sujeitos relacionados ao contexto escolar, a partir da própria lógica de funcionamento do currículo escolar hegemônico.

Por isso, acredito que o estudo da violência curricular escolar pode se desenvolver na busca pela compreensão crítica de vários processos que se realizam a partir e em função do contexto escolar. Dessa forma, não podemos ignorar que o esforço de identificação e análise da violência curricular escolar deve favorecer a nossa observação e análise sobre os vários elementos que compõem o currículo. Daí fazer sentido em falarmos, por exemplo, da existência de violência curricular **na** e **da** política educacional, de violência curricular **na** e **da** gestão educacional, de violência curricular **nos** e **dos** métodos de ensino, **nos** e **dos** conteúdos escolares, **nos** e **dos** processos de avaliação etc.

Acredito que a contribuição mais relevante do conceito que foi proposto nessa tese está fundamentalmente na explicitação do caráter curricular das várias violências que se manifestam nas diferentes dimensões da educação escolar.

Explicitar o caráter curricular dessas violências nos permite acentuar o fato de que elas produzem efeitos, afetos, disposições, crenças, conceitos, preconceitos, enfim, elas forjam a identidade das pessoas que atuam na educação, violando as suas humanidades. Ou seja, identidades violentadas e violentas são produzidas e reproduzidas pela violência curricular escolar.

Em suma, a minha expectativa sobre o conceito de violência curricular é que ele sirva como referência para estudos críticos no campo do currículo que se preocupam com o desvelamento dos processos mais sutis, e geralmente naturalizados, do funcionamento da vida escolar e da política educacional. Essa é uma das contribuições mais importantes que vejo em relação a esse novo conceito proposto aqui.

O **currículo crítico-libertador** assume o desafio de anunciar uma prática educativa contra-hegemônica. Da assunção de seus princípios, emergem implicações curriculares que, ao meu ver, devem orientar a reflexão, o debate e as práticas de todos aqueles que atuam como educadores: seja na educação informal quanto na formal; seja no campo das políticas públicas, quanto no chão das escolas.

No contexto escolar, o currículo crítico-libertador nos oferece a possibilidade de definir, em termos precisos, parâmetros para pensar e concretizar a política educacional crítico-libertadora, a gestão crítico-libertadora, a metodologia crítico-libertadora, os conteúdos crítico-libertadores, a avaliação crítico-libertadora, a formação docente crítico-libertadora etc.

O currículo crítico-libertador consiste em um paradigma de compreensão e de intervenção na realidade educacional a partir de uma educação compromissada com a humanização (em termos freireanos) ou com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de modo digno e em comunidade (em termos dusselianos). Por isso, ele é uma unidade complexa e relacional de vários elementos que se articulam de modo coerente, que nos indicam os princípios e conceitos teórico-práticos viáveis e necessários para: 1. realizar a crítica ao paradigma de violência curricular hegemônico; 2. conceber e concretizar uma política pública educacional democrático-radical; e 3. conceber e concretizar um modelo de escola marcado por lógicas de funcionamento, por práticas e por relações que promovam eticamente a vida humana nas suas mais diferentes necessidades e potencialidades.

Em termos de ação educacional cotidiana no contexto escolar, o currículo crítico-libertador nos oferece parâmetros para pensarmos e efetivarmos uma prática pedagógica crítico-libertadora na sala de aula junto aos nossos alunos. Não são poucas as experiências espalhadas pelo Brasil e pelo mundo que se inspiram no currículo crítico-libertador e que vêm demonstrando a sua viabilidade no sentido de superar as práticas hegemônicas da violência curricular. Mesmo em condições desfavoráveis, não são poucas as possibilidades de se assumir o currículo crítico-libertador como forma de resistir discursiva e concretamente ao assédio sistemático da violência curricular, afirmando-se uma práxis ético-crítica transformadora diante das ofensivas das práticas antiéticas e imorais hegemônicas.

Nessa perspectiva, a minha experiência pessoal, como professor de Filosofia do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de São Paulo, vem me mostrando que é

possível o trabalho referenciado no currículo crítico-libertador mesmo em contextos político-educacionais adversos.

Busquei demonstrar nesse trabalho um pouco desse contexto educacional adverso da rede pública paulista. Nesse sentido, interpretei o cenário da seguinte maneira: o governo do Estado de São Paulo promove, desde 1995 até o momento atual (de modo não-homogêneo nas diferentes gestões), uma reforma educacional na rede pública que vem se materializando por meio de várias medidas que afetam direta, ou indiretamente, o cotidiano das escolas, dentre as quais podem ser destacadas o SARESP e a padronização curricular. Ambas contribuem enormemente para a obstrução da autonomia real das escolas na elaboração dos seus Projetos Político-Pedagógicos, bem como a dos professores na elaboração dos seus planos de trabalho, o que, na prática, contraria frontalmente o discurso de que a gestão teria compromisso com a autonomia e com o fortalecimento da democracia escolares. Diante disso, concluí que a escola pública do Estado São Paulo está fortemente marcada por três lógicas que se misturam no mesmo espaço: primeiramente, a lógica da exclusão própria do currículo hegemônico que surgiu junto com a escola moderna; em segundo, a lógica da exclusão introduzida pela política educacional neoliberal que potencializou a ideia de que a escola pública deve ser regida pela lógica do mercado (uma lógica excludente em si); por fim, a lógica da inclusão advinda das conquistas democráticas relacionadas ao direito de acesso e de permanência de todos na escola. Lógica esta que, ao ser re-significada pela lógica da política educacional neoliberal, produziu uma nova exclusão: a inclusão excludente. Ou seja, as classes populares vão à escola, mas não são oferecidas as condições adequadas para que elas sejam atendidas nas suas demandas e necessidades específicas. Não é por acaso que, atualmente, chegam à 5ª série do Ensino Fundamental e, até mesmo ao 1º ano do Ensino Médio, alunos que não têm o domínio básico da leitura e da escrita.

É dentro desse contexto que venho atuando junto aos meus alunos do Ensino Médio. Desde o momento em que comecei a atuar nessa rede, algumas perguntas não saíram da minha mente: o que pode ser feito pelo professor que assume uma posição de denúncia perante a ordem instituída na educação do Estado de São Paulo e que se compromete com o currículo crítico-libertador? Como atuar da maneira mais coerente possível com as propostas do Currículo Crítico-Libertador dentro das limitações dadas pela rede pública estadual de São Paulo?

A minha resposta a elas têm sido a de re-inventar²⁶ o legado freireano diante das minhas circunstâncias.

Como professor da rede estadual de São Paulo, o primeiro desafio que se colocou diante de mim foi o de apresentar para direção e a coordenação pedagógica da escola um projeto de trabalho, justificando porque eu não estaria seguindo o material didático oficial advindo da Secretaria Estadual da Educação. Para tanto, redigi um projeto no qual explicava como seria o trabalho que eu pretendia realizar.

Dividi esse projeto em quatro partes:

- na **primeira parte** expus os meus pressupostos epistemológicos fundados na concepção freireana de ensino-aprendizagem, ressaltando os princípios do diálogo e o da realidade concreta como pontos de partida. Deixei claro que sem consideração de ambos não existe possibilidade de construção de conhecimento;

- na **segunda parte** expus os passos que seriam trilhados para a construção dos conteúdos programáticos junto aos estudantes. Ressaltei que o conteúdo programático seria o 4º passo de três momentos anteriores²⁷: **1º Momento: Questões de investigação do universo existencial dos educandos**: com essas questões, buscaria identificar as visões de mundo dos educandos sobre a realidade que os envolve e na qual vivem, tentando descobrir: a. quais são os aspectos da vida e da realidade que mais os incomodam; b. como eles entendem esses aspectos²⁸. **2º Momento: Sistematização das falas significativas**: com as respostas em mãos, buscaria sistematizar os dados, classificando-os e tentando entendê-los nos seus significados explícitos e latentes. Depois da sistematização, elaboraria perguntas problematizadoras para entender melhor o que eles quiseram dizer com as respostas que deram. **3º Momento: Devolução dos dados aos educandos e problematização das falas**: nesse momento, expliquei que

²⁶ Devo dizer que a experiência aqui relatada está ancorada principalmente em Freire (2005c) e nos seus princípios da educação libertadora; e em Silva (2004) a partir de algumas de suas proposições sistematizadas em sua tese de doutorado defendida na PUC – SP e intitulada **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**.

No entanto, é importante ressaltar que, em grande medida, apresentou-se a mim o desafio de re-inventar o legado freireano a partir das condições de trabalho nas quais estou inserido e das minhas condições de vida pessoal que me impedem, às vezes por limitações pessoais, às vezes por falta de tempo, de realizar todas as etapas que seriam fundamentais.

²⁷ Ressaltei também que eu precisaria de, pelo menos, duas ou três semanas de aulas para poder apresentar um plano de ensino para a disciplina de Filosofia. Ao contrário dos outros professores que já começariam a trabalhar com as apostilas do governo assim que elas estivessem nas mãos dos alunos a partir da primeira semana de aulas.

²⁸ Para tanto, expliquei que o processo iria se iniciar com o professor propondo ao estudantes perguntas abertas para que eles respondam livremente numa folha de caderno a ser entregue para o professor.

estaria propondo a cada uma das turmas²⁹ que explicassem melhor as afirmações que fizeram a partir das perguntas problematizadoras elaboradas pelo professor. Expliquei também que pediria aos estudantes autorização para que esse nosso momento fosse gravado, já que eu não conseguiria registrar por escrito todas as respostas deles e as discussões que fossem travadas. **4º Momento. Definição de um tema gerador e de conteúdos programáticos de Filosofia:** por fim, expliquei que com as gravações em mãos, já seria possível ter uma ideia melhor sobre como os educandos vêem o mundo que os envolve, bem como sobre as temáticas mais pertinentes ao universo existencial deles.

- na **terceira parte** expus a concepção metodológica que estava regendo toda a proposta, ressaltando mais uma vez o princípio do diálogo.

- na **quarta** parte expus, a concepção de avaliação e a estrutura geral do plano de ensino que, vale a pena repetir, só poderia ser construído depois de, no mínimo, duas semanas de contato e de diálogo com os alunos.

Aceita a proposta, parti para o processo de implementação.

Iniciei com o processo de investigação temática, solicitando que os alunos me respondessem por escrito as seguintes questões: *1. Na sua opinião, o que um bairro que trata seus moradores com dignidade deve oferecer aos seus moradores? 2. Em qual bairro você mora? 3. Na sua opinião, qual o maior problema do bairro/ região em que você mora? 4. Na sua opinião, qual a causa principal para a existência desse problema? 5. Como você acha que esse problema pode ser enfrentado?*

Respondidas as questões, fui para casa com um material muito rico a ser analisado para que eu pudesse começar a mapear as visões de mundo dos estudantes. Muitas respostas foram dadas pelos alunos. A partir delas pude ter uma ideia mais precisa de onde eles vêm e em quais bairros e/ou comunidades eles moram. Tive também uma ideia melhor de quais são as temáticas mais significativas, sendo que mapeei diversos problemas apontados por eles, tais como: violência, roubos e assaltos, falta de segurança, problemas relacionados às drogas, malandragem, criminalidade, falta de representantes na região, convivência entre vizinhos, lixo, excesso de barulho, enchente, alcoolismo, falta de área de lazer etc.

²⁹ São 6 turmas do 1º ano do Ensino Médio do período matutino. Cada uma delas com uma média de 30 alunos por sala.

A título de exemplo, vale a pena citar três falas que foram muito explicitadas por três estudantes diferentes. Junto a elas, já estou citando algumas das problematizações que elaborei para desenvolver o debate no encontro seguinte:

O maior problema são as drogas. A causa é o fato de muitas pessoas aceitarem a droga oferecida pelo próximo e o vício. Com isso, esse mal só se espalha cada vez mais. Solução: recusando a droga oferecida e incentivando o viciado a largar a droga.

Problematizações propostas a partir da fala:

1. Na opinião de vocês, por que os jovens da nossa região se atraem tanto pelas drogas?
2. Na opinião de vocês, por que alguns jovens se atraem pelo mundo do tráfico?
3. Por que alguns jovens não recusam a oferta de usar drogas e outros recusam?

Maior problema são os roubos. A causa para a existência desse problema é a favela. Solução é a polícia rondando a rua.

Assaltos. A causa é morar perto da favela. Eu não tenho nada contra quem mora na favela, mas acontecem assaltos na minha rua justamente por morar perto de uma favela. O problema pode ser resolvido colocando-se policiamento para rondar as ruas.

Problematizações propostas a partir das falas:

1. O que vocês acham dessas duas afirmações? Vocês concordam com elas?
2. Vocês acham a principal causa de roubos e assaltos é a favela?
3. Vocês acham que a principal forma de se enfrentar esse problema é com policiamento?

Como era de se esperar, muitas das falas se repetiram e outras tantas se inter-relacionaram de alguma maneira, sendo possível perceber uma rede de problemas que afetam a região em que se localiza a escola e que estavam sendo apontados pelos estudantes.

Durante duas aulas seguidas, em cada turma, fizemos um círculo e dialogamos a partir das problematizações elaboradas por mim, tais como as que citei acima. Com esses diálogos eu pretendia identificar quais as falas que mais chamaram a atenção deles e quais as falas que, de alguma maneira, produziam um tipo de reação mais emotiva e de maior sensibilização. Para que nenhum detalhe fosse perdido, utilizei um gravador de voz para registrar todos os momentos dos nossos diálogos. Pude perceber que as reações dos estudantes à metodologia dialógica são bastante contraditórias, ainda que com o passar do tempo eles venham demonstrando cada vez mais interesse e afeição pelos diálogos que estão sendo constantemente realizados nas aulas. Tal prática, da qual muitos deles vêm participando ativamente, tem sido uma grande ruptura com a rotina da cópia da lousa e da repetição de conteúdos prontos e sem sentido.

De fato, as falas relacionadas ao mundo das drogas e à vida do crime produziram as reações e as participações mais entusiasmadas. Os alunos demonstravam muitas inquietações a respeito de tais temáticas. Foi ficando cada vez mais claro que ali estavam presentes situações-limites que vêm afetando muito fortemente a vida deles. Ao mesmo tempo, ficava claro também que as explicações que os estudantes atribuíam aos problemas da criminalidade e das drogas na comunidade estavam fortemente influenciadas por visões construídas pelos meios de comunicação de massa, principalmente pelo sensacionalismo tão presente em diversos programas de televisão. De posse das gravações dos debates que mantive com os estudantes de todas as turmas do primeiro ano do Ensino Médio do período da manhã, fiz reflexões profundas sobre os conteúdos das falas. As falas me ajudavam a mapear uma complexa rede de problemas que se inter-relacionam reciprocamente e que ainda não estavam sendo vistos pelos alunos como partes de um todo que pode ser desvendado.

Porém, qual deveria ser o ponto de partida para iniciar o processo de desvelamento crítico das falas e das situações significativas que se apresentavam nos discursos gravados?

Em tais discursos houve algumas falas que se repetiram constantemente, porém, teve uma delas que gerou uma série de reações e de embates que me pareceram ser promissores como ponto de partida e como síntese do processo investigativo: *“Quem vira bandido vai para o mundo do crime porque é sem-vergonha”*. Diante disso, ao final de 3 semanas de problematização e de investigação, emergiu um tema gerador que vem dando margem a muitos diálogos nas aulas de Filosofia. A partir dele, um conteúdo programático foi proposto e vem sendo trabalhado em sala de aula com o objetivo de desvelamento crítico da realidade vivida pelos estudantes.

Outras falas significativas também estão sendo utilizadas como ponto de partida dos nossos diálogos em sala de aula, tais como:

A principal razão que leva a pessoa a voltar-se para o mundo da violência é a família.
Pessoa rouba para mostrar superioridade.
Com certeza, a violência num bairro nobre é muito maior do que na nossa região.
É mais tranquilo você morar dentro da favela do que próximo dela.
A solução para o problema da criminalidade é cada um se virar por conta própria para tentar se prevenir.
Pessoas reagem aos assaltos porque pensam que trabalharam um ano inteiro para comprar aquilo e agora vem alguém e rouba.
A pessoa vai para a bandidagem por influência dos colegas. Isso ocorre por falta de personalidade da pessoa.
Cada um tem a sua consciência. O que a pessoa faz vai da consciência da pessoa.

Se o policial abordar as pessoas de maneira que não seja agressiva, eles não serão respeitados.
Quando você está andando à noite e a polícia chega, ou você corre ou toma pau.

Este rico material está provocando diversas discussões. Os conteúdos “clássicos” de Filosofia (como por exemplo, os pensamentos de Freud, de Foucault, de Marx, da Filosofia da Libertação etc.), bem como conteúdos advindos de outras fontes e formas de conhecimento (como por exemplo, filmes, músicas, poesias etc.) estão sendo as teorias demandadas pelos nossos diálogos. Olhando para os conteúdos propostos pela apostila de Filosofia da Secretaria Estadual da Educação, percebemos que ela passa bem longe dessas problemáticas tão concretas para os estudantes dessa escola.

Esse breve relato pretende ser apenas um testemunho da possibilidade de **reinventar o currículo crítico-libertador** mesmo em situações marcadas por violências curriculares de toda ordem. Achei importante trazê-lo nessas considerações finais como forma de exemplificar e ao mesmo tempo combater uma crença muito presente no imaginário de muitos educadores e pesquisadores de que a pedagogia freireana não cabe em contextos de educação escolar.

Quando comecei a escrever o projeto que culminou com essa tese, eu não tinha ideia do quanto eu iria aprender nos quase quatro anos que se sucederam a ele. Foi nesse processo que consolidei uma prática de sala de aula que me enche de esperança em relação ao futuro. Ela não teria sido possível se eu não tivesse a oportunidade de aprender e vivenciar a pedagogia freireana tal como a vivenciei.

Nesse tempo, também pude ordenar informações que estavam fragmentadas na minha vida de pesquisador e de professor. Pude observar o cotidiano da escola pública do Estado de São Paulo e compreender que os acontecimentos do seu dia-a-dia estão relacionados a processos históricos que lhes dão sentido maior do que o “aqui e agora”. Percebo agora com mais clareza o modo perverso pelo qual a política educacional do PSDB produziu e produz violências curriculares de natureza político-administrativa e pedagógica, potencializando e condicionando tantas outras violências curriculares, que são produzidas pelos sujeitos no cotidiano da escola (gestores, professores, alunos, funcionários, pais etc.).

Diante disso, fica mais fácil compreender, por exemplo, o porquê da impossibilidade de que todos os alunos possam levar os textos, que utilizo com eles em sala, para as suas casas. A escola não tem condições (nem humanas, nem materiais) de xerocar os textos para todos os alunos. Essa situação é um entrave para que o professor

seja encorajado a planejar um trabalho autônomo que não fique à mercê das diretrizes autoritárias vindas de cima e dos pacotes didáticos que chegam prontos.

Fica mais fácil também de compreender porque a escola não tem verba, nem profissionais, para enviar uma carta registrada ou para visitar a casa de uma aluna analfabeta que está no 1º ano do Ensino Médio, cuja mãe não comparece na escola para sabermos algo mais sobre a história da garota, no sentido de ajudá-la de modo concreto.

De todas as violências curriculares que podem ser observadas e sentidas no cotidiano da escola pública do Estado de São Paulo, parece-me que uma das mais perversas é aquela que tem impedido que os professores estudem. A maioria dos professores não anseia pelo encontro com os estudantes. Muitos carregam um ressentimento muito grande em relação aos jovens que “não respeitam ninguém” e “não querem nada com nada”. O diálogo praticamente inexistente.

A inexistência de processos respeitosos de formação permanente dos professores faz com que não haja qualquer perspectiva de mudança mais significativa. A maioria dos professores com quem convivo estão imersos na crença de que os problemas da educação só podem ser resolvidos com o retorno dos mecanismos perversos de coerção e de exclusão, tais como a reprovação e a expulsão. Tenho colegas que dizem que a “educação não é mesmo para todos” e que foi um erro essa ideia de universalizar o acesso.

O investimento na formação dos professores é, talvez, a prioridade das prioridades no momento atual. Há quase vinte anos no governo desse Estado, o PSDB não foi capaz de implantar uma política pública de formação que permita aos professores vivenciarem, enquanto educandos, aquilo que eles precisam aprender a fazer com os seus alunos na sala de aula: dialogar. A violência curricular, que impede que os professores (e todos os outros profissionais da educação) estudem, produz consequências perversas para inúmeras pessoas e não só para os educadores.

Quando escuto pessoas no dia-a-dia que atuam fora da educação, dizendo que a humanidade não tem jeito, compreendo as razões dessa visão. Quando escuto professores com essa opinião, pergunto-me como é que essas pessoas conseguem acordar todos os dias para ir lecionar. Não possível ser professor sem a convicção de que a mudança será testemunhada por ele a cada dia em que estiver na sala de aula. Ser professor é ver a mudança acontecendo na sua frente. É ver os alunos falando algo que não falavam. É ver os alunos perguntando algo que não perguntariam. É vê-los lendo

algo que, fora dali, dificilmente leriam. É também se posicionar, com autoridade, diante das ações dos alunos que violam o direito coletivo à educação de qualidade.

Quando meus colegas professores culpam a família desestruturada pela falta de respeito de algum aluno, pergunto-me se aquele aluno age de forma desrespeitosa nas aulas de todos os professores. Rapidamente descubro que não. Ora, se em determinadas condições diferentes os seres humanos agem de maneiras diferentes, portanto, a humanidade tem jeito.

Quem prefere acreditar que a humanidade é perversa por natureza, no fundo quer justificar a sua própria decisão de se omitir e de também atuar de modo perverso diante das situações de violência que nos envolvem. Sei que hoje essa perspectiva está muito disseminada e é defendida no debate público por uma certa intelectualidade.

Contra essa visão, a minha experiência vem me mostrando que, quando oferecemos condições de diálogo e de respeito pelos sujeitos, eles tendem a agir de modo dialógico e respeitoso. Nesse sentido, a nossa luta, como educadores, deve ser, por um lado, a de aprender a construir essas condições junto aos nossos alunos (mesmo em contextos adversos). Por outro, deve ser de lutar coletivamente para que as condições (materiais e humanas), as instituições (a escola, a família, o trabalho, a mídia etc.) e as estruturas sociais (a economia, a política, a sociedade e a cultura) sejam revolucionadas de tal modo que atendam as necessidades humanas.

A revolução não se faz num momento – nem por mágica, nem por decreto, nem por sublevação –, a revolução se constrói cotidianamente, em todos os espaços e tempos, onde valores de solidariedade possam ser cultivados. Onde a competição, o individualismo, o egoísmo, o autoritarismo e tudo que destrói a possibilidade de vida, possam ser combatidos. A revolução não é a tomada de poder. É a transformação radical das pessoas e das estruturas e, por isso, é permanente, não se esgota num instante histórico. (SOUZA, 2007 p. 9).

A escola é um dos espaços nos quais podemos travar todas essas lutas: essas micro-revoluções. Talvez o melhor espaço.

Minha expectativa é de que esse texto possa chegar às mãos de professores e de pesquisadores que se dedicam à escola pública paulista, bem como às mãos daqueles que assumem a **Pedagogia Crítico-Libertadora** como referência de pesquisa e de atuação pedagógica. Além disso, tenho a expectativa de que essas páginas tenham sido coerentes com o legado freireano, contribuindo com a sua divulgação rigorosa,

“a fim de que nada passe por ser imutável!”.

BIBLIOGRAFIA:

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARANHA, Ana. Na educação, gestões do PSDB são permeadas por tensões e conflitos. In: **Revista Adusp: A longa hegemonia (1994-2014)**, n°. 51, Out./ 2011.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas Globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n°. 2, Jul./ Dez., 2001.

BETTO, Frei. **A mosca azul**: reflexão sobre o poder. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

_____. **Calendário do poder**. Rio de Janeiro, Rocco, 2007.

BETTO, Frei; CORTELLA, Mario Sergio. **Sobre a esperança**: diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos A. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos A. (orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar. In: CANDAU, V.M. (org.). **Reinventar a Escola**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASALI, Alípio. Ética como prática pedagógica em Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire**: um pensamento para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas em educação. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2005.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**. Porto Alegre, nº8, pp. 432-443, Jul/Dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia** – 5ª ed., São Paulo: Ática, 1995.

_____. Democracia e autoritarismo: o mito da não-violência. In: CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006a.

_____. Ética, violência e política. In: CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O que é ideologia**. 38ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **O que é ideologia**. 2ª ed. (7ª reimpr.) São Paulo: Brasiliense, 2006b.

_____. Rousseau – Vida e obra. In: **Os pensadores**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1997.

_____. Uma ideologia perversa. In: **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, 14 de março de 1999.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIADEMA. **Caderno introdutório**: o movimento de reorientação curricular em Diadema. SME, 2007.

_____. **Ensino Fundamental**: proposta curricular. SME, 2007.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Trad. Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2ª ed. , trad. Ephraim F. Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **À sombra desta mangueira**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2001a.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlette. **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986a.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.

_____. **Política e educação.** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001b.

_____. **Professora sim, tia não.** 13ª ed. São Paulo: Editora Olho d'água, 2003.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986b.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real.** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGNEBIN, Jean Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. PUC – São Paulo, 2006.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. In: **Revista Teoria e Educação**, nº. 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

KEHL, Maria Rita. **Em defesa da família tentacular**. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>>, acesso em: 18/01/2012.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens** – trad. Sandra Regina Netz, Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/ IPF, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARRA, Célia Auxiliadora dos S. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. São Paulo: Annablume, 2007.

MARTINS, Angela Maria. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: MARTINS, Ângela M.; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia S. (orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MESQUIDA, Peri. O corpo negado: corpo, violência e educação à luz do pensamento libertário de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, nº 1, pp. 224-236, Jan./Jun. 2010.

NUNES, José Luís Feijó. **A Reforma da Educação Pública Paulista dos anos 90: o discurso oficial e a ação prática do governo estadual para implementar a política do Banco Mundial**. Dissertação de mestrado. Programa de Educação: Currículo. PUC/SP, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed, Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SÃO PAULO (Secretaria Estadual da Educação). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e as suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 1ª série, volume 1**. São Paulo: SEE, 2009a.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 1ª série, volume 2**. São Paulo: SEE, 2009b.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 1ª série, volume 3**. São Paulo: SEE, 2009c.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 1ª série, volume 4**. São Paulo: SEE, 2009d.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 2ª série, volume 1**. São Paulo: SEE, 2009e.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 2ª série, volume 2**. São Paulo: SEE, 2009f.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 2ª série, volume 3**. São Paulo: SEE, 2009g.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 2ª série, volume 4**. São Paulo: SEE, 2009h.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 3ª série, volume 1**. São Paulo: SEE, 2009i.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 3ª série, volume 2**. São Paulo: SEE, 2009j.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 3ª série, volume 3**. São Paulo: SEE, 2009k.

_____. **Caderno do professor: filosofia, ensino médio: 3ª série, volume 4**. São Paulo: SEE, 2009l.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 1ª série, volume 1**. São Paulo: SEE, 2009m.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 1ª série, volume 2**. São Paulo: SEE, 2009n.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 1ª série, volume 3**. São Paulo: SEE, 2009o.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 1ª série, volume 4**. São Paulo: SEE, 2009p.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 2ª série, volume 1.** São Paulo: SEE, 2009q.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 2ª série, volume 2.** São Paulo: SEE, 2009r.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 2ª série, volume 3.** São Paulo: SEE, 2009s.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 2ª série, volume 4.** São Paulo: SEE, 2009t.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 3ª série, volume 1.** São Paulo: SEE, 2009u.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 3ª série, volume 2.** São Paulo: SEE, 2009v.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 3ª série, volume 3.** São Paulo: SEE, 2009w.

_____. **Caderno do aluno: filosofia, ensino médio: 3ª série, volume 4.** São Paulo: SEE, 2009x.

SAUL, Ana Maria A. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. **Paulo Freire: política e pedagogia.** Cidade do Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Avaliação. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

_____. Currículo. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

_____. **Paulo Freire: um pensamento para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas em educação.** São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova geração, 2005.

SHILLING, Flavia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola.** São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, César Augusto Alves da. **Além dos muros da escola: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos.** Campinas: Papyrus, 2011.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares. 2ª ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de doutorado. PUC-SP, 2004.

_____. O Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador: a formação na práxis da reorientação curricular. In: SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões no nosso tempo. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Inês. Apresentação. In: SILVA, Antonio Fernando G. da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares. 2ª ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº 1, pp. 87-103, Jan./Jun. 2001.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no cotidiano escolar**: um olhar freiriano. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. USP, 2007.