

As Reflexões Curriculares de Paulo Freire

Afonso Celso Scocuglia*

Este artigo pretende apreender as relações entre o conhecimento, a aprendizagem e o currículo no interior do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. Para isso, trabalhamos questões norteadoras do seu discurso especialmente desveladoras das reflexões curriculares em torno dos processos do conhecimento, da educação problematizadora, da passagem da ingenuidade à criticidade que marca a conscientização, da formação do educador, dos direitos das camadas populares ao conhecimento, da gestão e da autonomia escolares. Essas reflexões demonstram a vivacidade e a atualidade das contribuições pedagógicas do legado de Freire enquanto contraponto de uma educação cada vez mais estandartizada “de-cima-para-baixo” e hegemônica.

As preocupações de Paulo Freire sobre currículo, entendido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, são notórias e disseminadas nos vários momentos e estágios da sua obra escrita. E, embora essas preocupações se ramifiquem em temáticas abrangentes, suas reflexões têm como foco central a questão gnosiológica que embasa as relações educador-educando permeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino-aprendizagem. Pode-se notar tal foco desde *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965) até *Pedagogia da Autonomia* (1996), ou seja, em toda a construção do seu discurso¹.

Seguiremos esta construção para discutir algumas temáticas que permeiam e tecem a reflexão freireana sobre o conhecimento, a aprendizagem e o currículo. Entre as temáticas que daremos ênfase encontram-se: (a) a transição do senso comum ao conhecimento elaborado; (b) o cotidiano e o “saber da experiência feita” enquanto pilares da construção curricular; (c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; (d) a construção do currículo e a reeducação do educador; (e) currículo, conhecimento e consciência crítica; (f) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular; (g) currículo, gestão e autonomia na escola pública popular. Esses pontos são partes

* Professor e pesquisador do Departamento de Fundamentação da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil.

constituintes e instituintes de um todo, ou seja, de um conjunto de idéias sobre currículo. Cada uma dessas partes e o todo não existem em separado mas, sim, entrelaçadas, tecidas em conjunto, como um complexus.

Aprendizagem, conhecimento e currículo em Freire

Desde os primeiros escritos de Paulo Freire, a conexão homem-mundo está marcada pelo pressuposto de que o conhecimento/leitura do mundo, do cotidiano² (diria Heller, 1977) precede o conhecimento/leitura da palavra. Segundo Freire, (1959, p.8) “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura”. Encontra-se aí implícita a idéia de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não).

Tentemos argumentar, de início, com um exemplo: suponhamos que uma determinada escola esteja trabalhando o conteúdo corpo humano. Ora, todos os atores envolvidos têm experiência cotidiana, de vida, com esse objeto de conhecimento. Onde o processo educativo pretende chegar com esse conteúdo? A resposta óbvia é que se quer chegar num conhecimento cada vez mais elaborado (rigoroso, científico). Partindo de que, de onde? A resposta que se suporia lógica é pouco aplicada na prática: deveria partir do conhecimento do mundo, da “experiência feita”, como diz Freire, para conquistar o conhecimento elaborado. Em outras palavras, o conhecimento do organismo humano, do seu funcionamento, dos seus sistemas etc, deveria ter como ponto inicial o conhecimento prático, do senso comum, que todos possuem sobre os mecanismos que fazem funcionar cada parte do nosso corpo, experimentado desde a mais tenra idade. Ademais, o conteúdo corpo humano, enquanto objeto de conhecimento das ciências físico-química-biológicas, não existe sem estar contextualizado (e problematizado) social, política, econômica e culturalmente. Sem estes contextos como poderíamos compreender, por exemplo, o fato de que os corpos humanos na região Nordeste do Brasil vivem aproximadamente 50 anos, em média, e no sul do país mais de 70 anos? Certamente, a resposta inter/transdisciplinar desse saber elaborado em pelo menos dois conjuntos (sócio-cultural-político-econômico e bio-físico-químico) tem, como ponto de partida, o “saber da experiência feita”, o saber do mundo (e com o mundo) que precede as palavras. E não estamos pensando em “inventar a roda” pois sabemos que parte considerável das descobertas científicas originou-se de observações do cotidiano dos homens e das mulheres, muitas vezes banais e corriqueiros ou ainda em intuições e em crenças iniciais. Com efeito, assim procedendo estamos

ratificando a idéia de que os saberes comuns e os científicos são diferentes e não o são por uma suposta relação de superioridade/inferioridade ou conhecimento maior/menor e, sim, porque são saberes de naturezas diferentes e, por isso mesmo, um tão importante quanto o outro.

Para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população freqüentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir “círculos de cultura” nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, sejam parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo. O sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola. Em outras palavras, se educandos e educadores, pais e dirigentes, técnicos e comunidade educativa em geral, sentirem que o processo de conhecimento e de educação (seja escolar ou não) lhes pertence e, não, aos outros (o Estado, a Secretaria, o MEC, o político local etc), como de costume, teríamos um terreno fértil para construção do “sucesso qualificado” crescente dos processos educativos que combateria o “fracasso” da repetência e da expulsão, além de se opor à massificação acelerada e desqualificada da escola atual. Neste sentido, parece-nos correto afirmar que o currículo torna-se crítico e reflexivo quanto mais pertencer aos principais protagonistas educacionais/escolares.

Neste sentido, também podemos perceber a ênfase que Freire dedica à questão do conhecimento e da aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando. O objeto de conhecimento mediará o processo dialógico e, desta ótica, a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo. Em resumo, o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares, aos professores, mas principalmente devem pertencer aos educandos pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo.

É isso que Freire defende desde a denúncia da educação “bancária” que sempre foi acompanhada do anúncio e da defesa de uma educação problematizadora, uma educação da pesquisa e da pergunta (vide Por uma pedagogia da pergunta, 1985b) que se opõe à educação e à pedagogia da resposta pronta que, entre outras práticas,

castra a curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. Assim, o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos “vazios” desses conteúdos e metodologias. Neste sentido, desde *Pedagogia do Oprimido* (1984b), chama a atenção para a narração de conteúdos que caracteriza a “educação bancária” (e que inviabiliza a “educação problematizadora”):

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (...). Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão: a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (1984b, p.65-68).

Ao contrário, a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora deve ser coletiva, fundada em perguntas e problemas, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos parte do currículo, é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos; normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Um caso vivenciado pode explicitar ainda mais a concepção problematizadora do conhecimento e do currículo que se contrapõe à concepção bancária. Uma professora da educação básica trabalhava o conteúdo programático sobre as plantas (vegetais) na 5ª série de uma escola pública. Pediu que seus alunos trouxessem vasilhas (ou latinhas) com uma planta que eles iriam cultivar (e experimentar). Todos trouxeram e colocaram suas plantinhas nas duas prateleiras que existiam numa das paredes da sala de aula, uma sobre a outra e separadas por 30/40 centímetros aproximadamente. Depois de alguns dias, as plantas colocadas na prateleira de baixo estavam murchando enquanto as outras, colocadas na prateleira de cima, continuavam viçosas. Os respectivos donos das plantinhas colocadas na prateleira de baixo, indignados, procuraram a professora: “O que está acontecendo? Por que

só as nossas plantinhas estão murchando?” A professora respondeu: “Não sei! Vamos descobrir. Cada um vai ajudar a descobrir”. E começaram as tentativas. “É a terra”, diziam alguns. “Faltou água nas plantas de baixo”, diziam outros. A cada tentativa todos discutiam e experimentavam a alternativa para verificar sua correção ou não. “A turma da tarde está boicotando as plantas debaixo”, tentou acertar outro aluno. E, assim, sucessivamente, todos expuseram sua solução para o problema. Erros e acertos ... erros e acertos. Até que, finalmente, uma aluna explicou: a prateleira de cima fazia uma sombra sobre a de baixo e as plantas ali colocadas não recebiam a luz que necessitavam e por isso não se desenvolviam como as plantas da prateleira de cima. Como “provar” a descoberta? “Vamos inverter as posições!” Depois de algum tempo, as de cima que tinham descido para a prateleira de baixo também não se desenvolviam a contento! “Resolvemos o problema que a senhora não sabia responder”, constatou um dos alunos! Realizada a problematização e resolvido o problema, agora era a hora do conceito (antes problematizado, experimentado e descoberto) do livro didático: “as plantas precisam de terra fértil, água, luz... para crescer”.

Certamente, desta “experiência feita” podemos tirar lições gnosiológicas e curriculares. Entre elas destacamos o fato de a educadora combater uma das práticas mais nefastas que permeia grande parte dos nossos processos educativos, escolares ou não: a pedagogia da resposta, castradora por essência da curiosidade epistemológica e co-responsável, a meu ver, pelo fracasso escolar da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas populares. E, ainda, direta construtora de uma educação que não aposta na capacidade dos educandos, muito pelo contrário, toma-os como seres incapazes e vazios de conhecimento e que precisam ser “preenchidos” com o saber doado (por quem os detém com suposta exclusividade) e “pronto para o consumo”. Essa pedagogia também é diretamente responsável pelo currículo pronto, nunca discutido, imposto, ratificado nos livros didáticos e em todas as atividades escolares que o integram, inclusive nas avaliações.

Com efeito, para Freire a construção democrática do currículo, a partir da própria idéia-força de que essa construção deve ser coletiva e envolver todos os protagonistas do processo educativo, traz como marca inerente uma pedagogia dialógica e crítica-reflexiva. E é nesse âmbito que uma das propostas permanentes de Freire ganha corpo: a necessidade imperiosa da reeducação dos educadores que deve ser permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural, mas também, pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas. Compromissos, competências e habilidades seriam progressivas e retroalimentadas pela reinvenção curricular em todos os seus níveis. Em outras palavras, os educadores seriam também reeducados na própria prática reflexiva de construir/reconstruir o currículo, juntos com todos os demais sujeitos do processo educativo. Para tal intento, Freire destaca duas premissas: (1) a reeducação do educador é

um processo permanente, ou seja, “ao longo de toda a vida” (Delors, 2000), precisamente pela inesgotável busca do conhecimento que se renova velozmente a cada dia (especialmente, a partir da segunda metade do século XX); (2) a reeducação do educador deve ser, necessariamente, uma prática dialógica no sentido da aquisição, do partilhamento coletivo do conhecimento que tenha, inclusive, como consequência a (re)construção permanente do currículo – a partir dos diálogos gnosiológicos³ entre educandos e educadores, entre educandos e educandos e entre educadores e educadores. Nestes diálogos, conforme Freire,

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (1980b, p.17).

Freire também associa o processo gnosiológico e curricular ao processo de formação da consciência crítica que tem, como interface dialética, o estágio “ingênuo” da consciência. Para ele, as conquistas de conhecimentos fundam a passagem da ingenuidade à criticidade, fazendo da conscientização um processo permanente de transição mediada (também) pelos conteúdos, programas e metodologias inerentes ao currículo. Assim, a consciência transitaria entre estágios diferentes e complementares do processo gnosiológico – no qual educadores e educandos (e pais, coordenadores, diretores, comunidade escolar, técnicos) estariam, todos, conhecendo/aprendendo, vivendo/amando/emocionando... e construindo⁴ cotidiana e progressivamente sua consciência crítica. A própria construção-reconstrução permanente do currículo tem como pilares os vértices de um triângulo equilátero formado pela consciência, pelo conhecimento e pela dialogicidade (enquanto metodologia) nas suas respectivas construções e reconstruções. Em suma, este caminho buscaria uma consciência crítico-reflexiva que seria caracterizada: pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; pela substituição das “explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; por “verificar e testar descobertas”; por tentar “livrar-se dos preconceitos”; por ser “intensamente inquieta”; por “aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade”; por ser indagadora, “investiga, força, choca”; por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos” (Freire, 1979, p.41).

Este processo (permanente) seria uma das bases fundamentais da construção de um currículo não-dicotomizado, com os saberes religados entre si (Morin, 2000), com os problemas e as realidades vividas pelos atores educacionais que o constroem, especialmente os integrantes das camadas subalternas cujo “grande proble-

ma”, segundo Freire, é “desintrojetar da sua consciência a consciência opressora” inculcada.

Assim, a construção do currículo, alicerçada pelo conhecimento-consciência-diálogo, facilitaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias (e os livros didáticos e as demais atividades), abriria a possibilidade concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante “em serviço” de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola. As relações homem-mundo com as palavras, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um currículo humanizado e progressista no sentido que contribuir com as mudanças sociais e educacionais, necessárias para a inclusão qualificada e crítica das camadas populares nos processos escolares e educacionais a que elas têm direito – hoje reconhecido, inclusive, como “líquido e certo” e passível de punição legal quando não cumprido pelos responsáveis pelo acesso à educação básica, por exemplo.

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento. A argumentação segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigentes/dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos ao conhecimento defendidos por Freire implicam no direito de poder participar da construção do currículo (escolar ou não) por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento que por si só implica uma rede de micropoderes (Foucault, 1979) ligados a essa construção.

Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa (escolar ou não). Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica em uma tentativa de reinvenção curricular que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (Morin, 2000) dos saberes populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados em seus vários níveis, modalidades e práticas. Incluso o pressuposto de que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos ao conhecimento possuídos pelas camadas populares da nossa sociedade.

Ademais, vivemos um tempo em que o conhecimento é a “bola da vez” da

decisão, do poder, do “progresso” etc. Diz-se que estamos na sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação. Seja com que rótulo se apresente o “hoje”, constata-se que nunca foi tão difícil viver/sobreviver sem a aquisição de conhecimentos sistemáticos numa sociedade determinada pelo letramento em geral. Mais: tornou-se muito difícil sobreviver numa sociedade da automação, que exige cada vez conhecimentos mais especializados – “hiper-especializados”, denuncia Morin (2000) - exigência quase que intransponível para uma imensa quantidade de pessoas que não dominam o letramento básico e não têm uma escolarização continuada e de qualidade. Neste sentido, os analfabetismos aumentaram em quantidade e em qualidade e temos, hoje, vários analfabetismos: o absoluto, o funcional, o digital, o político e as combinações entre eles. Podemos dizer que estar “(mono)analfabeto” ou “(poli)analfabeto”, hoje, é deter grande possibilidade de estar alijado dos direitos básicos da cidadania (civis, sociais, políticos), inclusos os “direitos culturais” (Touraine, 1999).

O que significou até hoje a negação desses direitos básicos? Noutro trabalho, escrevemos que “não resolver esse problema significou conservar milhões de brasileiros sem chances de construir suas condições mínimas de cidadania e significa negar a milhões de brasileiros seus mínimos direitos, entre eles o de “possuir saber para exercer poder” (Scocuglia, 2001a). Além de “ter quase certeza da continuidade de uma série de disparidades entre os grupos sociais e os indivíduos; enfim, impedir/negar o direito dos homens e das mulheres de ‘serem mais humanos’, através da educação”. Muito mais do que há algumas décadas passadas, a sociedade atual impõe barreiras aos processos de conquista da cidadania por parte dos não-letrados e dos não-escolarizados. Por não resolver questões tão fundamentais como estas, a sociedade brasileira parece “andar em círculos” como se a história insistisse em repetir-se.

Mas, se todos os pontos destacados anteriormente evidenciam as possibilidades concretas da reinvenção cotidiana do currículo, feita de maneira gnosiológica, reflexiva, dialógica e democrática, podemos afirmar com Freire que a gestão democrática e a autonomia escolar/educativa constituem outros dos principais alicerces desta reinvenção. A gestão educacional pensada e concretizada com o concurso de todos os que fazem o processo – inclusos os Conselhos de pais, professores, alunos, coordenadores, técnicos e dirigentes –, podem instituir uma outra escola – cada vez mais pertencente aos que a fazem e cada vez menos pertencente ao Estado, ao governo, à Secretaria estadual ou municipal. Vários desses princípios foram aplicados quando Freire e equipe assumiram a Secretaria Municipal de Educação⁵ de São Paulo (1989-92) e vêm sendo aplicados em muitos municípios brasileiros, cada um com seus sucessos e dificuldades, como uma tentativa de reinventar o currículo, a escola, a profissão docente e a própria prática de gestão escolar. Uma das conseqüências mais importantes é a conquista da autonomia do processo educativo no próprio sentido amplo do currículo, isto é, tudo que inte-

gra e permeia o currículo precisa ser gestado coletiva e democraticamente para garantir a participação e obter a contribuição crítica e reflexiva de todos, ou pelo menos, da grande parte dos fazem o processo. Isso seria um antídoto ao hábito de simplesmente obedecer mandados e ordens que vêm de cima, de modo técnico e impessoal – e, freqüentemente, autoritário e dogmático. Se é correto pensar que todo currículo deve ser permeado por conteúdos e metodologias gerais e fundamentais, também é garantido (inclusive pela legislação educacional) e necessário o exercício do direito de participar, interferir, sugerir, adendar, refletir, modificar, reinventar o currículo com base na prática reflexiva e crítica daqueles que fazem o processo educativo no seu dia-a-dia. Claro que esta prática crítica e reflexiva é um aprendizado também diário de ouvir o outro para conseguir ser ouvido, e acima de tudo, de respeitar as idéias e as práticas dos outros para que as nossas sejam respeitadas.

Considerações finais

Parece-nos fora de qualquer dúvida o fato das contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político, cultural, apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais⁶. Alguém acredita que sem uma educação comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, isto seria possível? Como seria um currículo focado nessas necessidades e direitos? Como nele se processaria a relação entre o conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de um currículo democrático e participativo? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Para responder essas questões cruciais, precisaríamos, de início, repensar e (re)qualificar os papéis da educação e da subjetividade na história. Para Freire,

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos

políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (1993, p.14).

E, para construir a história e a educação como possibilidades concretas de realização da “hominização” (ou seja, da humanização dos homens e das mulheres) precisamos contar com uma práxis político-educativa e curricular que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação. Por onde começar? Aonde continuar? Insistir em quê? Descartar o quê? O quê e quem privilegiar?

Certamente um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade “que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedade civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial” (UNESCO, 2000, p. 294). Realizar a utopia, o “inérito viável”, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sócio-cultural ininterrupto e crescente da grande população.

A educação, no início do século XXI, pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita – não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc).

No entanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, algumas em execução, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freireano continua a destacar-se. Afinal, como escrevemos anteriormente, a solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, os repúdios aos determinismos e às ditaduras, a criticidade docente e o conhecimento problematizado – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas desse legado –, continuam a construir paradigmas fundamentais. Paradigmas de uma educação política que aposta na reinvenção curricular pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos movimentos sociais, das ONGs, dos Estados-nação... enfim, de todos os prota-

gonistas da educação das camadas sociais subalternas e empobrecidas.

Talvez, assim, possamos construir um dos caminhos alternativos da educação emancipatória e contribuinte da globalização contra-hegemônica.

Correspondência

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Cidade Universitária-Campus I
CEP: João Pessoa/PB - Brasil 58059-900
Email: scocuglia@terra.com.br

Notas

¹Vide Origem e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, publicada na Revista Educação e Pesquisa (Vol. 2, Nº 25, 2000, pp.25-37) da Faculdade de Educação da USP.

² Segundo Agnes Heller (1977, p.19), “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”.

³ Freire alerta: “talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, como também alguns homens contra os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas” (1984b, p.151).

⁴ Torna-se importante para os leitores e pesquisadores da obra de Paulo Freire a percepção de que seu discurso permeado por repetidas palavras no gerúndio (conhecendo, educando, alfabetizando, conscientizando etc) demonstra sua visão gnosiológica e metodológica marcada pela permanência da conquista do conhecimento, do aprendizado, da construção da consciência crítica, da “educação ao longo de toda a vida”. No fundo, para Freire construímos nossos currículos todos os dias, sejam pessoais, coletivos e, também escolares/educativos e este processo se dá na própria vivência do cotidiano do trabalho, da família, do “mundo da vida” .

⁵ Duas grandes prioridades foram estabelecidas: a gestão escolar democrática e a valorização (salarial e de formação permanente) do magistério municipal.

⁶ Vide os números e as análises recentes (2003) do IBGE em www.ibge.gov.br.

Referências bibliográficas

- Delors, J. et al.(2000). Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- Foucault, M. (1979). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1959). Educação e atualidade brasileira. Recife: Universidade do Recife, Mimeo.
- Freire, P. (1984a). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980 a). Conscientização. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1984b). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984c). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.(1980b). Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982a). A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez/Associados.
- Freire, P. (1991). Educação na cidade. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993). Política e educação. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. et al. (1985a). Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez/Associados.
- Freire, P. et al. (1985b). Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. et al.-. (1987a). Medo e ousadia - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. et al. (1980). Documento interno (Nº 4- sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT). São Paulo: Partido dos Trabalhadores, Mimeo.
- Heller, A. (1977). Sociologia da vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- Scocuglia, A. C. (2000). "Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire". Revista Educação e Pesquisa, 25 (2), 25-37.
- Scocuglia, A. C. (2001a). Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. São Paulo: Cortez/Editora Universitária – UFPB.
- Scocuglia, A. C. (2001b). A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: C.A. Torres (org.), Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI, (pp.323-348). Buenos Aires: Edições do CLACSO,
- Touraine, A. (1999). Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes. São Paulo: Loyola.
- UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (2000). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago do Chile: UNESCO.