



AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO CRÍTICO LIBERTADOR NA EFETIVAÇÃO DO REAL DIREITO À EDUCAÇÃO

Agosto/2013

Eixo temático: Pensamento de Paulo Freire
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SILVA, Adriana Pereira da ¹
gabi.adriana@ig.com.br

Comunicação Oral. Texto completo.

RESUMO

Esse artigo que se intitula: “As contribuições do currículo crítico libertador para efetivação do real direito à educação”, é um recorte de um estudo que tem como objetivo colocar em análise o real sentido da ordem do direito objetivado à educação, visto que temos milhões de pessoas acima de quinze anos, que não conseguiram terminar o ensino fundamental, ou sequer se alfabetizaram. Nessa reflexão colocam-se em análise as contribuições do currículo crítico libertador, pautado na ética humana, como condição para se pensar outras possibilidades de acesso, no qual o direito pode se configurar numa ordenação mais subjetiva e acolhedora conforme as diversidades dos sujeitos.

Palavras- chave: Direito à Educação. EJA. Currículo.

¹ Doutoranda em Educação: Currículo – PUC/SP sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Saul.



INTRODUÇÃO

A educação brasileira organiza-se por uma ordenação de direito embasada numa concepção objetiva, em que a lei é a premissa maior e o cumprimento da normativa dará a resolução aos problemas, independente do perfil dos sujeitos.

Esse formato racionalista fundamentado pela ética produtiva persiste desde o século XVII, influenciado pelo pensamento da modernidade, o qual imprime o legado da individualização no direito. Individualização pautada na ideia de objetividade sólida.

Várias são as críticas para essa forma de conceber o direito; uma evidente é a posição do discurso das normatizações, que se posiciona como neutro frente aos interesses políticos e se declara esvaziado de juízo de valor, mas na sua concretude concebe uma posição hegemônica.

O Estado, declarado neutro nas normativas, expressa no discurso um ideal de oferta educativa que se compromete com a formação para a cidadania e para o trabalho. Em linguagem generalizadora, que não esboça o real sentido da cidadania e do trabalho, declara nessa omissão uma formulação de juízo de valor à linguagem, visto que define a condição única do direito.

Outra crítica que se apresenta frente à ordem do direito à educação no nosso país, refere-se a não declaração da subjetividade do direito dos sujeitos. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha declarado no artigo 205, a responsabilidade do Estado para com a educação de todos/as, tanto nesse corpo de lei, quanto na lei específica da Educação, a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação, a subjetividade pouco foi observada. Lutas têm-se realizado para que as diversidades e, portanto, a subjetividade seja reconhecida.

Essa condição de neutralidade do discurso, frente às ações políticas, e o entrelaçamento com a objetividade estão interligados com uma ideia de totalidade, que segundo Enrique Dussel (1972), traz à lei a condição de dominação, num perfil totalizante que aliena o outro.

O pensamento liberal é ordenador dessa concepção, na qual as intenções burguesas são protegidas por uma lei que pouco observa os sujeitos como “os outros”. (DUSSEL, 1995, p. 25).



Nesse sentido coloca-se a reflexão: como efetivar o direito à educação que responda às intenções da Constituição Federal Brasileira de 1998, que trouxe como ponto de pauta a dignidade humana dos/as cidadãos/as brasileiros/as?

A possibilidade passa por um processo de desalienação, em que a concepção de homem e de mulher em sua integralidade se abra e então, se projete uma ordem a favor “do outro” (Dussel, 1995, p. 42), desconhecido e marcado na sua subjetividade.

Para isso é necessário desvelar as estruturas do modelo do capital que defende o bem patrimonial e cultural para alguns e que, nas suas reformulações, vem por desenvolver crises que colocam em fragilidade a condição da existência humana. Crises essas que reformulam os contextos das instituições e até modificam a base estrutural econômica para converter em ações que privilegiam a acumulação insana.

Essa crise que é também política, ideológica vem interferir na organização do pensamento humano e congrega ideias de repressão e exclusão amplas. Apple (2002) observou essas crises, baseado em Manuel Castells, tentando decifrar as ocorrências na vida social e política:

(...) e por detrás dos problemas na educação, a respeito dos quais a imprensa tanto fala, nossas vidas cotidianas e as vidas de milhões de pessoas ao redor do mundo são envolvidas numa crise econômica, uma crise que provavelmente terá duradouros efeitos culturais, políticos e econômicos. (APPLE, 2002, p. 19).

Nesse sentido, podemos analisar que vivemos momentos complexos que a ação exacerbada do desejo de acumular, coloca em risco a possibilidade de vida. Esse cenário não se limita às condições econômicas, as questões são conjuntivas e estabelecem um elo entre as relações políticas, econômicas e culturais.

Com essa configuração, é preciso evidenciar que há um poder desigual na sociedade e uma condição de exclusão avassaladora. No caso da educação podemos observar essa realidade nas condições do acesso à educação, visto que estamos numa conjuntura em que temos um total de 45 milhões de pessoas acima de 15 anos que não terminaram o ensino fundamental. Quando ampliamos a pesquisa para a condição das pessoas não alfabetizadas, sabemos que em nosso país temos um contingente de 13.933.173 pessoas, acima de 15 anos, que não conseguiram se alfabetizar, segundo o Censo de 2010.



Esses dados revelam as condições de fragilidade em que muitos cidadãos/as vivem e que não são distorções do sistema, ao contrário, confirmam a situação opressora e desigual dessa sociedade de classes.

Para espanto, diante das crises, o capital tende a se reformular, e essas modificações podem levar a condições desiguais mais ampliadas. Essa afirmação não é uma verbalização profética ingênua, mas é analítica frente à fragilidade que a nova situação de crise imprime, pois o modelo liberal, reconfigurado nos ideais neoliberais, constata que a condição de acumulação está ameaçada e nesse sentido busca novas alternativas austeras que se concretizam na busca de novos mercados, novas condições de trabalho, nas quais os/as trabalhadores/as ficam expostos/as a modelos de maior opressão.

Nesse cenário, é possível e necessária a crítica, pois há a negação ao exercício da humanidade. Numa posição de pensamento crítico emancipatório, na condição de rejeição a essas formas de opressão, visualizam – se, além das críticas, ações que privilegiem a vida.

As ações não se realizam no vazio, mas se efetivam pela constante reflexão, em estudo rigoroso, no qual se dá a práxis, como disse Freire (1981, p. 10). Todo esse agir reflexivo, organizado numa ética humana, indica rumos que podem legitimar outras possibilidades do direito à educação para todos/as, inclusive para aqueles que tiveram seu direito negado no tempo que lhe era oportuno.

Essa indicação crítica permitirá que o sujeito exerça a sua liberdade de pensar e agir no mundo ao qual pertence, como disse Freire:

(...) É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (...). (FREIRE, 1985, p. 47).

A escola tem possibilidade de participar dessas reações, com a clareza da sua limitação, mas com o entendimento de que é um local que agrega pessoas e que pode, em condições mais democratizantes, ser um espaço de resistência à proposta que oprime e desconsidera os sujeitos, por meio de práticas acolhedoras, problematizadoras, pautadas numa ética humana, práticas essas que possam nas suas concretudes expressar uma organização de ação didática em que, segundo Freire, ocorre o enaltecimento da curiosidade, da investigação para então desenvolver – se a criticidade.



A possibilidade de concretizar esse processo se faz pelo desvelamento e libertação da “teoria do equívoco” (Freire, 1985), da qual muitos/as foram vítimas.

A OFERTA DE ATENDIMENTO À EJA E SEUS DESAFIOS

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta um momento conflitante, embora tenha conquistado por luta, uma identidade educativa com um tempo pedagógico de direito, tendo se constituído numa modalidade da Educação Básica.

Com a consciência de que essa conquista colocou a modalidade num lugar, enquanto uma possibilidade de atendimento aos sujeitos que não acessaram e não terminaram seus estudos no tempo que lhes era oportuno, tem-se indicativos de que a sua estrutura não tem acolhido esses sujeitos.

Então fica a reflexão: que formato de direito à EJA foi estabelecido para esses sujeitos?

Na tentativa de trazer consciência à reflexão, há recuperação das normatizações e encontramos que esse direito começa a ser definido desde a Constituição Federal, no seu artigo 208, que trata do direito à Educação para todos/as, inclusive aqueles que não tiveram o acesso no tempo oportuno. Em continuidade, no artigo 37 da Lei Federal de n. 9394/96, há a observação ao direito, conforme as especificidades dos sujeitos que não conseguiram terminar seus estudos, preferencialmente ligado ao mundo do trabalho.

Para evidenciar o atendimento, a modalidade tem orientações às ofertas nas suas diretrizes operacionais, que no momento atual em vigência, há a resolução de nº3\10 que delibera sobre o acesso no que diz respeito à organização de tempo e a efetivação dos exames. Essa resolução afirma os princípios da resolução de nº1\00, e essa, na sua gênese, observa a oferta em relação ao tempo de duração dos cursos; a efetivação dos exames e também a ordenação do currículo.

Essas resoluções tratam do direito sobre a diversidade, atentam sobre o princípio da equidade, no sentido de orientar a melhor oferta, mas essa discussão não explicita as razões e os interesses da diversidade e da equidade. Os registros evidenciam a preocupação com o trabalho, não no seu sentido ontológico, mas na sua abordagem de expropriação de força



humana. Esse reconhecimento restrito minimiza o/a educando/a, enquanto sujeito histórico e delibera uma oferta com um currículo que pouco dialoga com os sujeitos.

Esse pensamento não desconsidera a importância do mundo do trabalho na vida dos jovens e adultos, mas há o entendimento de que essa temática não é a única questão que precisa ser evidenciada numa prática pedagógica, visto que, os/as educandos/as são sujeitos de sua existência e muitas outras questões, além do trabalho, interferem nas suas expectativas com a vida e com a escola.

Nessas reflexões sobre as normatizações legais do atendimento, observamos que a oferta se confirma num formato de lei que prevê um tempo ordenado único, num modelo universal de atendimento e numa expectativa de atingir os sujeitos nessa lógica própria. Essa condição, numa leitura crítica, entende – se como adequação às determinações das matrizes liberais sociais.

Na tentativa de ampliar o estudo e analisar as raízes das normatizações, faz – se necessária reflexão, para além das resoluções e, assim, citamos as diretrizes do atendimento de n.11/00, que marcam a subjetividade da modalidade e propõem uma condição de atendimento, em que funções equalizadora, qualificadora e reparadora se apresentam.

Dessa forma, podemos entender que há uma conjuntura legal obscura e tensa, pois ora se mostra neutra, ora se direciona a intenções das forças do capital e também às expressões de aproximação à subjetividade dos sujeitos.

Nesses moldes, há um desordenamento na oferta o que pode provocar práticas que não se comprometam com um processo educativo integral, que observem o sujeito como ser unilateral, que desconsiderem que por existência este sujeito tem relações complexas com o trabalho, com o mundo simbólico e com situações socializantes entre homens e mulheres.

A não aproximação e o não respeito aos homens e às mulheres, enquanto sujeitos de relações, evidenciam como consequência uma oferta de educação que não os reconhece, e nesse sentido há uma condição complicada de atendimento.

Os dias atuais vêm expressando essa fragilidade do atendimento. A modalidade de EJA, segundo o Censo Escolar de 2010, vem pelo sexto ano consecutivo apresentando redução do número de matrículas, conforme apresentação abaixo:

Quadro 1. Matrículas de EJA. Censo Escolar

Matrículas de EJA - CENSO Escolar	
Ano	Matrículas
2002	4.734.117
2003	5.432.813
2004	5.718.061
2005	5.615.409
2006	5.616.291
2007	4.985.338
2008	4.945.424
2009	4.661.332
2010	4.287.234
2011	4.046.169
2012	3.906.877

Fonte: IBGE. Censo, 2010.

Essas revelações apontam uma crise na oferta e, nesse sentido há uma reflexão sobre o real significado do atendimento que efetiva o direito à educação.

Nessa reflexão, cabe observar uma das contribuições do pensamento Freireano que é o da efetivação do currículo crítico libertador como forma de ordenar práticas que possam orientar e reinventar novo formato a ser normatizado que venha regular o direito.



AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO CRÍTICO LIBERTADOR

Ao propor o entrelaçamento entre a oferta de EJA e a relação com o currículo crítico libertador estamos por entender que há uma concepção de que nas práticas pedagógicas tem – se a possibilidade de assumir uma posição política do que fazer na educação e, numa concepção Freireana essa tomada de decisão se pauta nos preceitos da ética humana.

Assim, quando estamos por falar de políticas e práticas na EJA nessa concepção, estamos pensando em ofertas que se comprometam com a existência humana, na qual os sujeitos jovens e adultos são tratados como pessoas que percorreram um tempo da vida que construíram saberes para sobreviverem.

Nesse sentido, não é possível admitir que a escola desconsidere esses conhecimentos, mas, ao contrário, que estes sejam o ponto orientador do currículo que imprimirá uma prática que problematizará a realidade desumana.

A possibilidade de se pensar essa forma de tratar a educação permitirá que a subjetividade e a objetividade conversem, assim como apresentou Freire (2010):

(...) Por outro lado, jamais será radical um subjetivista. É que, para ele, o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética, com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é com os conteúdos concretos da realidade da qual exerce o ato cognocente (...). (FREIRE, 2010, p. 13).

Essa é a condição para que o pensar certo, como disse Freire, se efetive, pois nesse formato se realiza a proposta ética crítica, e tem-se a possibilidade do sujeito ser protagonista do seu processo de ensino aprendizagem.

Com essa proposta há uma mudança da interlocução unilateral presente nas práticas educativas conservadoras que concebem o conhecimento pronto como algo acabado que precisa ser transmitido de um único modo aos/as educandos/as.

Ao desconsiderar esse formato único de educação, abre – se espaço para que a subjetividade, que é a reveladora das expectativas dos/as educandos/as, se apresente e então, se conceba um fazer educativo, no qual as situações limites, os conflitos e as necessidades dos/as educandos/as sejam o ponto de partida da prática.



Nesse sentido ocorrerá a superação de propostas curriculares que se dizem neutras, mas que de alguma forma expressam os ideais de alguns grupos que defendem uma ideia de totalidade.

Na prática, a condição de se pensar uma proposta educativa que desmonte a ideia de totalidade e se comprometa com a alteridade, é aquela que reconhece que há condições desiguais dos sujeitos, que muitos vivem em condições de opressão e que essas só podem ser superadas pós- denúncia e reflexão. Nessa condição tem – se o encontro da subjetividade com a objetividade. A concretização dessa proposta vai desde a modificação da oferta conforme a possibilidade dos sujeitos de estarem na escola, até a organização do currículo que se materializa nas variáveis que tratam a educação com sentido para a existência.

A possibilidade de concretização exige uma reflexão intensa da comunidade escolar que fundamentará a teoria associada às práticas realizadas, constituindo-se a práxis, como disse Freire:

(...) A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem (...). (FREIRE, 1985, p. 17).

Nesse sentido tem-se um conceito de busca de liberdade com os sujeitos da EJA, tanto educador/a, quanto educando/a, num sentido social, político e pedagógico. A busca pela liberdade pedagógica se faz pelo desmantelamento do processo conservador de tratar a ação educativa como um único formato, isolado das questões sociais que movem as expectativas de vida dos sujeitos.

Essa busca política e pedagógica da liberdade se configura na redescoberta do real, estimula os/as educandos/as e educadores/as a se reconhecerem e acreditarem nas suas forças, saindo da condição de passividade, de espera e de apelo ao outro. Tem – se o entendimento que o reconhecimento da liberdade é um processo árduo e de busca de confiança, envolve o conflito em querer ser livre e ter medo de ser. Isso é decorrente do processo de alienação que vivemos ao longo das nossas vidas que nos permite acomodar o opressor dentro de nós mesmos.

Em virtude dessa situação complexa e da cultura escolar encharcada na condição de reprodução, a prática pedagógica crítica, se faz num processo dialógico, esperançoso e



respeitoso, e que não permite ocorrer a desistência da busca da liberdade que vai sendo alcançada pelo exercício da democratização do conhecimento que será o desvelador da realidade e ao mesmo tempo um instrumento para superação da opressão.

Quando o/a educando/a observa que nesse processo dialógico está por decifrar o mundo e se instrumentalizar de condições para superar sua realidade, passa a acreditar na ação educativa e por ela percorre, dando continuidade aos seus estudos, que passam a ter significado, pois são uma das possibilidades para entender a contradição e lutar contra ela e, nesse sentido, o educando/a passa a ocupar o lugar de ser crítico.

Em entendimento de que essas ações educativas existem e estão na condição de resistência e de enfrentamento à cultura da dominação, esse estudo, de caráter qualitativo, caminhará na pesquisa dessas práticas e no exercício da práxis, tentará na reflexão conjuntiva e desalienante apoiar discussões críticas e propositivas para se pensar a ordenação do direito à EJA.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Vinicius Figueira. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2002.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Educação e Justiça Social. **Resumos**, 2011. Reunião Anual 34. Natal: RDS, 2011.

_____. **Educação e Justiça Social. Relatório de Atividades**. Reunião Anual 34. Natal: Fundação José Augusto, 2011.

_____. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.



BRASIL. MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez.1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.3, de 2010. Fixa Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

DUSSEL, Enrique. Para uma Ética da Libertação latino-americana. São Paulo: Loyola, 1975. v2. (Ética e Moralidade).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. v.36. (Coleção O Mundo, Hoje).

_____. WEFFORT, Francisco C. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução Lilian Lopes Martin e Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v.36. (Coleção O Mundo, Hoje).

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. A Cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura. O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo e uma reflexão sobre a prática. In: SACRISTÁN, J. G e PEREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**. Sobre a subordinação da educação na sociedade de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**. Paulo Freire e a governança da escola Pública. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.