A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE FREIRE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DIMENSÕES POLÍTICA E PRÁTICA DOCENTE.**THE INFLUENCE OF FREIRE'S THINKING ON THE CURRICULUM ORGANIZATION: POLITICAL DIMENSIONS AND TEACHING PRACTICE.****LA INFLUENCIA DEL PENSAMIENTO DE FREIRE EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR: DIMENSIONES POLÍTICAS Y PRÁCTICA DOCENTE.**

Adriana Pereira Silva – UFSCAR

RESUMO

Esse estudo que tem como tema o currículo, reconhecido enquanto objeto de construção social, situado na dimensão política e práxis docente, objetiva evidenciar a influência do pensamento freiriano nessa composição educacional. A metodologia está sustentada em uma pesquisa qualitativa, organizada em um estudo bibliográfico e de documentos, em que uma experiência municipal de EJA é analisada, na região do ABCDMRR Paulista. A investigação está referendada nas análises teóricas da concepção de educação crítico-libertadora. Os resultados do estudo bibliográfico revelaram que currículo é uma produção social, se efetiva em dimensões, sofre disputas e que a constituição de um currículo pautado no pensamento freiriano aborda categorias fundantes, como “ser mais”, “pensar certo”, “situações limites” para transformação social. As considerações finais observam que essas análises se confirmam nos documentos da experiência em observação e elucidam que o desenvolvimento desse currículo é processual e demanda interlocução nas suas diferentes dimensões.

Palavras - chave: Currículo. Práxis docente. Pensamento freiriano. EJA.

ABSTRACT

This study, whose theme is the curriculum, is recognized as an object of social construction. It is situated in the political dimension and in the teaching praxis, it aims to show the influence of Freire's thought in this educational composition. The methodology is based on a qualitative research organized in a bibliographic and document study in which a municipal experience of EJA is analyzed in the ABCDMRR Paulista region. The investigation is supported by theoretical analyzes of the concept of critical liberating education. The results of the bibliographic study revealed that the curriculum is a social production, that it is effective in dimensions, that it suffers contention and that the constitution of a curriculum based on Freire's thought addresses fundamental categories such as “being more”, “thinking right”, “limit situations” for social

transformation. The final considerations note that these analyzes are confirmed in the documents of the observation experience and elucidate that the development of this curriculum is procedural and demands dialogue in its different dimensions.

Key-words: Curriculum. Teaching praxis. Freire's thinking. EJA.

RESUMEN

Este estudio, que tiene como tema el currículo, reconocido como objeto de construcción social situado en la dimensión política y en la praxis docente, pretende destacar la influencia del pensamiento freiriano en esta composición educativa. La metodología se basa en una investigación cualitativa, organizada en un estudio bibliográfico y documental, en el que se analiza una experiencia municipal de EJA, en la región de ABCDMRR Paulista. La investigación está referida a los análisis teóricos de la concepción de la educación crítica-liberadora. Los resultados del estudio bibliográfico revelaron que el currículo es una producción social, es efectivo en dimensiones, sufre disputas y que la constitución de un currículo basado en el pensamiento freireano aborda categorías fundamentales como "ser más", "pensar bien", "situaciones límite" para la transformación social. Las consideraciones finales señalan que estos análisis se confirman en los documentos de la experiencia observada y dilucidan que el desarrollo de este currículo es procesal y requiere del diálogo en sus diferentes dimensiones.

Palabras - clave: Currículo. Praxis docente. Pensamiento freiriano. EJA.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema o currículo, reconhecido enquanto objeto de construção social e observado nas dimensões das orientações políticas e na práxis docente (SACRISTÁN, 2000), analisa uma experiência de EJA, sob a influência do pensamento freireano (FREIRE, 2006; 2010a; 2010b).

A análise tem propósito de contribuir, em condição de resistência, com a realidade atual de reformas educacionais que tencionam para limitação do currículo as perspectivas utilitaristas do mercado (LAVAL, 2019).

Assim, há o reconhecimento que o estudo está situado no contexto histórico de grandes transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, que revelam um estado de crise generalizada, provocada pela reorganização produtiva, centrada em desenvolvimento tecnológico e comunicacional, bem como na minimização do Estado nas questões sociais e, consequentemente, na maximização do papel do mercado.

Essas mutações sociais, políticas, culturais e econômicas afetam a vida, ampliando a miséria, as desigualdades sociais, devastação ambiental, provocando fraturas sociais seríssimas, sob a lógica da concorrência e competitividade.

Essa complexidade histórica, entre tantas questões, tem dado uma finalidade ao conhecimento para fortalecer a competitividade (LIMA, 2012). Nas análises de Castells (1999) essa realidade é um projeto de sociedade constituída em rede, nas formas de desenvolvimento informacional, com o objetivo de ampliar a acumulação do capital. Nesse contexto o conhecimento é muito valorizado, passando a ser considerado como um elemento de projeção de riquezas. Sob essa lógica acentua uma preocupação com os processos formativos e, conseqüentemente, com o currículo para fortalecer a concorrência num mundo globalizado.

Com essa ordenação algumas reformas são projetadas para educação, as quais se centralizam em quatro aspectos elementares: reorganização da gestão educacional, transformações nos formatos de financiamento público, universalização curricular, padronização de conteúdos e objetivos sob preceitos das competências, além de alinhamento na formação de professores (as).

Essa realidade na EJA expressa o problema da pesquisa, descrito no silenciamento político e administrativo do governo federal com a modalidade, desde 2017 (CAVALCANTE, 2019). O perfil de atuação mencionado contribuiu para a desconsideração da EJA, sob os princípios de democracia e emancipação.

A consequência dessa desconsideração levou à promulgação da resolução de nº 01/2021, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) e Ministério da Educação (MEC), prevendo o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à política nacional de alfabetização e Educação à distância (EaD).

Sabendo que essa realidade pode ser refutada e enfrentada, tem-se a apresentação desse trabalho que busca contribuir com a organização de políticas e práxis docente que buscam organizar uma proposta curricular estruturada nos pensamentos de Freire (1986; 2006; 2010a; 2010b), com objetivo de fortalecer a resistência e contribuir com a democracia e transformação social (ARROYO, 2011).

Diante desse posicionamento tem-se a apresentação desse artigo que se compõe em seções, a primeira se traduz nessa introdução que explicita a o

objetivo, as considerações situacionais do estudo, seu problema, além das bases teóricas. A segunda seção apresenta o caminho metodológico, centrado numa investigação teórica e de estudo de documentos, sob a abordagem histórico-dialética. Assim, a terceira seção explicita a abordagem teórica com uma análise sobre currículo, abordado por Sacristán (2000) e reconhecido sob a concepção crítico-libertadora, sustentada nas análises freirianas, com referência as categoriais “politicidade”; “ser mais”; “situações limites” e “pensar certo”. A quarta seção analisa a construção desse currículo em uma experiência curricular de EJA, no município de São Bernardo do Campo, região do ADCDMRR paulista, que resiste com essa concepção, mesmo em tempos “ademocráticos” (DARDOT; LAVAL, 2016). Por fim tem-se a conclusão de que a construção de um currículo, nos preceitos do pensamento freiriano que evocam a formação para o ser mais humano, atento a libertação contra toda forma de opressão, favorece o compromisso do Estado na ordem do direito que ressignifica a vida, porém, essa construção demanda participação coletiva, em condição processual e histórica, de modo a efetivar os princípios e os fundamentos nas diferentes dimensões do currículo.

1. Caminhos metodológicos

Essa pesquisa é de análise qualitativa, organizada pelo método de abordagem histórico-dialético, o qual permite a aproximação e o afastamento da temática, por processos dialéticos de afirmação e negação, constituindo a nova tese de como pensar a organização do currículo centrado nos pensamentos freirianos.

Sabendo que esse perfil de pesquisa processa em condição histórica, o estudo reconhece a presença das especificidades humanas, no perfil de participação, provocando o processo ativo da relação teoria e prática já observados por Chizzotti (2014).

O entendimento mencionado permitiu o estudo bibliográfico centrado no procedimento de leituras tratadas por Salvador (1986), desde a leitura de reconhecimento que possibilitou observações de materiais com foco específico sobre concepção e organização de currículo. Esse procedimento de leitura conduziu para a leitura de seleção, a qual favoreceu para a escolha das referências

críticas no tratamento sobre currículo, com referência em Sacristán (2000), Freire (1986; 2006; 2010a; 2010b) e Arroyo (2011). Nessa abordagem houve em Freire (2006; 2010b) um estudo sobre as categorias: “politicidade”; “ser mais”, “situação limite”; “pensar certo”.

Essa investigação bibliográfica aconteceu em interlocução com um estudo de documento que favoreceu a aproximação de uma experiência política de currículo, na EJA. O estudo dos documentos dessa experiência foi constituído a partir das reflexões Bogdan e Biklen (1994) que observam documentos como produções históricas, envolvidas, nas relações sociais, culturais, expressivos em narrativas que abordam intencionalidades. A análise dessa experiência foi organizada a partir de três documentos: Diretrizes Curriculares da EJA; Práticas Pedagógicas I, Práticas Pedagógicas II, Práticas Pedagógicas III (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, 2013, 2014; 2015). Esses documentos foram observados em referência a concepção de currículo, tendo interlocução com as categorias já abordadas na pesquisa bibliográfica. Os procedimentos de leituras permitiram a análise em um processo dialético, o qual favoreceu para a interlocução entre teoria e prática, o que permitiu evidenciar uma análise sobre um processo de construção de um currículo sob o pensamento freiriano na EJA, provocando a pensar que a organização de um currículo com significância para os sujeitos compromete o Estado com a ordem do direito que ressignifica a vida, porém, a sua estruturação demanda um processo de construção coletiva que se efetiva em condições processuais, portanto, histórica. Essa composição textual será tratada nas próximas seções.

2. O currículo nos pensamentos freirianos: uma construção em disputa.

Ao tratarmos sobre currículo há o entendimento que é uma categoria polissêmica, produzida em contextos sociais, alinhada com diferentes projetos de sociedade existentes. Essa reflexão está fundamentada em Freire (1986) ao abordar que educação não é neutra, esclarecendo que em diferentes versões políticas existe a politicidade da educação.

O conceito de politicidade abordado por Freire imprime o sentido da ação educativa, permitindo perguntar e responder: educar para quem? A favor de quê?

Como e por quê?

A partir dessa análise Freire (1986) dissertou que educação pode formar para adaptação ou para libertação de toda forma de opressão, anunciando a concepção de educação crítico-libertadora em princípios e fundamentos para organização de um currículo, em que o aprendizado se efetiva pelo diálogo, em condição epistemológica que analisa criticamente a realidade, contribuindo para o processo de humanização das pessoas.

Esse anúncio foi processado em condição dialética com a denúncia sobre a concepção da educação conservadora, propositora de um currículo orientador à uma ação pedagógica autoritária, bancária, mecanicista, a qual desconsidera os (as) educandos (as) como sujeitos históricos, cognoscentes, contribuindo para a realidade desigual que oprime.

Nessa condição de denúncia Freire (2010b) elucidou a educação bancária como uma composição “necrófila”, pois não reconhece o sujeito como ser de vida, sujeito de práxis, com ação e consciência em constante movimento e construção. Assim, dissertou ser essa pedagogia como uma forma educativa que contribui para o sofrimento humano, conforme trecho apresentado:

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.

A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila.

Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.

Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem (...) (FREIRE, 2010b, p.44).

O tratamento dado à educação por Freire (1986) como um projeto marcado por intencionalidades sociais diversas, expressa por concepções educacionais, provoca avançar sobre o conceito de currículo como uma produção social, cultural, complexa, que segundo Sacristán (2000) evidencia-se como conceito e como práxis que expressa os interesses e as forças que atuam no sistema de ensino, envolvidos numa trama política, social e cultural, assim, como

apontou o autor:

Currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política social e escolar; está carregado, portanto, de valores, de pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p.17).

A análise complexa de currículo, observado por Sacristán levou o autor a dissertar sobre as dimensões do currículo, tratadas como âmbitos ou subsistema do seu desenvolvimento. Ele descreveu oito (8) subsistemas, sendo esses: atividade político-administrativa; participação e controle; ordenação do sistema educativo; produção de meios e materiais; criações culturais, científicas; grupo de especialistas técnico-pedagógicos: formadores e pesquisadores; produção inovadora; o sistema prático pedagógico, a práxis docente, assim, como apontou o autor:

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc, e que, enquanto subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 2000, p.22).

Recuperar o tratamento dado por Sacristán (2000) ao currículo enquanto uma produção complexa organizada em subsistema, reconhecido nessa produção como dimensões, evoca a abordar a temática em Freire, que segundo Saul (2007) para esse autor, currículo é um termo amplo, uma produção social que envolve teoria e prática, ações ocorrentes dentro e fora da escola.

O currículo tratado por Freire (2010b) tem a referência na pedagogia do oprimido, a pedagogia da humanização que se compromete com a libertação, portanto, se faz crítico-libertadora, enquanto concepção educativa que busca a releitura da realidade para sua transformação e superação de toda forma de opressão.

Essa concepção educativa evidencia um currículo organizando numa base gnosiológica, epistemológica, política, filosófica em que o sujeito é um ser cognoscente e que, portanto, lida com objetos cognoscíveis que fazem a mediação

homem/mulher e mundo, no qual o sujeito emerge-se na condição de “ser mais” humano, no exercício da práxis reflexivo-crítica, assim, como apontou Freire:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis(...) (FREIRE, 2010b, p.33).

A possibilidade dessa formação de valorização à vocação humana em “ser mais”, implica em reconhecer os sujeitos como seres inconclusos que se fazem mais humano na medida em que atua no mundo, superando os problemas que limitam a sua vida completa. As relações dos sujeitos com o mundo, em busca do seu “ser mais”, segundo Freire (2010b) se faz por objetos cognoscíveis.

O autor evidencia que na busca em “ser mais” os sujeitos enfrentam os processos de opressão e se reconhecem como sujeitos históricos, assumindo “posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2010a, p.54).

O desenvolvimento dessa consciência em ser mais, chamada pelo autor de consciência crítica, se faz pela leitura problematizadora da realidade que coloca os sujeitos na reinterpretação dos contextos que vivem.

O currículo sob a influência do pensamento de Freire (2010b) provoca esse movimento, impulsionando os sujeitos para exercício da práxis humana, na condição de “pensar certo”, pensar pela problematização ao real, ampliando as análises imediatas, aprofundando a leitura dos fatos em totalidade (FREIRE, 2010b).

O pensar certo para Freire (2010a) é a condição de analisar, problematizar, de reconstruir conhecimento, superando a consciência ingênua e assumindo a consciência epistemológica, a consciência crítica.

Esse tratamento tem uma condição de efetivação pautada na rigorosidade metódica, que demanda a investigação do contexto opressor vivido pelos sujeitos, revelados em situações limites (FREIRE, 2010b) que passam a ser tematizadas e problematizadas. O conceito de situação limite para Freire (2010b) são todas as situações que estão limitando o ser mais do sujeito.

A categoria situação limite foi concebida por Freire (2010b), como a base elementar para tratamento do conteúdo programático. O processo de levantamento dessa base elementar do currículo, a situação limite, demanda uma investigação realizada pelo (a) educador (a) e educando (a) sobre a realidade que oprime, o tratamento dela processa numa organização que foi chamada por Freire (2010a) de codificação, situação didática que evoca a realidade vivida pelo sujeito, na condição da problematização.

A problematização organizada pela codificação provoca o reencontro do sujeito com a realidade, numa possibilidade de reinterpretação, sob a perspectiva crítica, num compromisso de transformação, assim, como expresso por Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2010b, p.45).

Esse currículo envolvido com a problematização da realidade torna-se significativo à vida humana, pois tem o compromisso ético em valorizar a vida, numa condição de justiça social. Sabendo que essa projeção não se faz pelas frentes hegemônicas, reconhece, então, currículo como território em disputa (ARROYO, 2011), inclusive, nos tempos atuais em que se faz acirrada a luta pelo conhecimento pela ciência e pela tecnologia, em uma relação de forças entre dominação e resistência.

Nessa condição de forças fica mais evidente a possibilidade de reação dos sujeitos pelo seu autorreconhecimento e o reconhecimento de coletivos sociais que não se subalternizam, mas que reagem evidenciando suas histórias, memórias, culturas e, portanto, elucidando outros currículos, outras pedagogias comprometidas com a libertação (ARROYO, 2011).

O fortalecimento dessa concepção de currículo é importante para todas as etapas da educação, podendo ser observada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa influência sobre a EJA implica em reaprender e recuperar a sua história na Educação Popular, na qual nos ensina a identificar os sujeitos jovens e adultos como seres de direito e de conhecimento. Além desse aprendizado nos

favorece a valorizar os saberes populares dialogados na responsabilidade epistemológica da sistematização do conhecimento com significância e valorização social. Associados com essas aprendizagens tem-se na Educação Popular a possibilidade de construir novas pedagogias que permitem repensar o fazer didático, superando práticas docentes inflexíveis e detidas nos controles do currículo autoritário não dialógico, preso as grades, estabelecido em tempos rígidos e em espaços limitados. E por fim há a condição de reaprender sobre princípios ético-políticos pautados no “ser mais”, que demanda organização do conhecimento pelo “pensar certo”.

Essas aprendizagens na Educação Popular provocam pensar o dever do Estado com uma política pública centrada nos horizontes que respeitem as necessidades e as especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

Com o intuito de evidenciar esses caminhos tem-se o estudo de uma experiência de EJA, observando a sua organização curricular na dimensão política e na práxis docente.

3. A influência do pensamento freiriano em uma experiência de EJA: Limites e possibilidades.

Essa parte do estudo se centra numa análise de uma experiência política efetivada na cidade de São Bernardo do Campo, região do ABCDMRR Paulista, executada nos anos de 2009 a 2016.

A análise dessa experiência processa pelo estudo dos documentos: “Diretrizes Curriculares da EJA”; “Práticas Pedagógicas I”; “Práticas pedagógicas II”; Práticas pedagógicas III (SÃO BERNARDO, 2012; 2013; 2014;2015).

O estudo desses documentos, conforme já expresse, centrou-se em analisar a presença do pensamento freiriano na prática curricular de EJA, com atenção as dimensões: orientação política e práxis docente. Em caráter de ressalva a análise da práxis docente procedeu pelas sistematizações de práticas relatadas nos documentos já citados. Nesse tratamento as categorias do pensamento freireano: “politicidade”; “ser mais”; “pensar certo” e “situações limites” foram referências para estudo, com objetivo de evidenciar como se processo o currículo fundamentado no pensamento freiriano.

Com as categoriais em análise foi possível acessar os documentos e observar que a produção dos mesmos acontecia num processo histórico, em que o currículo foi constituído com o coletivo de professores (as), pois a cada ano havia uma sistematização que acolhia o pensamento e as reflexões coletivas dos (as) educadores (as) da rede.

Assim, o primeiro documento em análise foi denominado: “Diretrizes Curriculares na EJA” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012). Esse documento descreve os princípios e fundamentos da política, além de elucidar a forma do atendimento. A composição do documento recupera as análises reflexivas realizadas pela rede ensino, envolvendo as escolas, mas não traz a reflexão escolar em autodescrição.

A política de EJA, conforme documento, atentava-se a oferta da EJA nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. As ofertas aconteciam em programas diversos, conforme as especificidades dos sujeitos, sendo o programa Movimento de Alfabetização (MOVA) destinado a população que não chegava à unidade escolar, geralmente, mais idosos (as). Além dessa oferta havia a EJA integrada à Educação Profissional e EJA envolvida aos projetos de cultura, ocorridos nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB’s).

Ao observar as intencionalidades do processo formativo à modalidade os registros revelam que havia um compromisso público com a ordem o direito para todos (as), em proposições democráticas, atentas aos direitos humanos, conforme documento: “a política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São Bernardo do Campo/SP tem como diretriz o conceito de EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS, nos preceitos do direito humano e da democracia.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p.6). Essa citação evidencia as primeiras características que marcam a “politicidade” dessa experiência educacional, visto que elucida o compromisso do Estado com um perfil de educação, retratando, portanto o propósito do processo educacional.

A base normativa refletida nos documentos explicitava a responsabilidade pública com a modalidade, tanto nas condições estruturais de atendimento, quanto no processo formativo em conteúdos. Ambos os aspectos foram fundamentados, nos registros sob os princípios de um currículo que se comprometia com a libertação e transformação, conforme o documento “Diretrizes Curriculares”:

O atendimento da EJA em São Bernardo do Campo, pautado nessas dimensões políticas, respeita a diversidade e a necessidade do/a educando/a frente à ação educativa, conforme indica a práxis freireana. Fundamenta-se na relação dialógica do conhecimento, na valorização dos saberes que todos os sujeitos possuem e nos princípios de uma educação que liberta e transforma, além disso, atenta a organização da política em condição estrutural do atendimento. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p.19).

Essa abordagem marca um lugar ao currículo, a favor de quem e do que, pois mostra a atenção da formação conforme as necessidades dos sujeitos, num processo democrático em atenção as diversidades dos (as) educandos (as), de modo a construir saber para justiça social.

Além dessa questão o documento trata de uma organização curricular centrada na investigação, tematização e problematização, evidenciando, portanto, um currículo atento com a realidade, por meio de uma leitura crítica para transformação, definindo, portanto, a intencionalidade, a “politicidade” do processo formativo.

A rede municipal organizou uma forma específica de tratamento dos conteúdos, para chegar a essa politicidade de educar para transformar a organização social. O caminho traçado, segundo os documentos, foi pela composição dos eixos do conhecimento, tratados como: Memória e Territorialidade, Cultura e Trabalho; Meio Ambiente e Saúde; Linguagens: oral, escrita, corporal e tecnológica, conforme a descrição no documento:

Nessa ação, foi construída essa diretriz curricular como uma proposta educativa que nos compromete com a efetivação de uma educação de qualidade que tem por pressuposto a concepção de educação libertadora e transformadora, que contempla a investigação, a tematização e a problematização crítica da realidade dos/as educandos/as, pelos Eixos do Conhecimento. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p.33).

Além dessa descrição de compromissos esse documento orienta procedimentos executivos ao atendimento, no tocante a busca ativa, acompanhamento de permanência, oferta estrutural ao atendimento.

Na continuidade das observações tem-se a leitura interpretativa das

práticas pedagógicas, identificadas no documento Práticas Pedagógicas I e Práticas Pedagógicas II (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013, 2014).

No documento Práticas Pedagógicas I, a secretaria de educação esclarece que as sistematizações são frutos das reflexões e necessidades da rede de ensino da EJA sobre a organização curricular, atenta ao tratamento do conhecimento para transformação social.

O documento revela que a sistematização “Práticas pedagógicas I” tinha como intuito o diálogo coletivo para melhor esclarecer o tratamento dos conteúdos pelos Eixos do conhecimento para então confirmar o intuito da organização do currículo compromissado com a transformação social, conforme apontamentos:

O objetivo da sistematização das práticas significativas partiu de uma concepção pedagógica, filosófica e política, descrita no documento: “Diretrizes Curriculares da EJA 2012 que reflete a intenção de currículo da EJA de SBC, na qual se concebe a ação educativa para transformação social. Então, esta publicação que está em debate, explicita o fato de que a prática não é neutra e concretiza a proposta curricular em eixos de conhecimento nesta modalidade. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013, p.18).

Nesse sentido, o documento descreve os propósitos políticos da Secretaria de Educação com o currículo, tratando sobre as dimensões filosóficas, pedagógicas de cada Eixo do conhecimento: Memória e Territorialidade, Meio ambiente e Saúde, Cultura e Trabalho, Linguagens: oral, escrita, corporal, tecnológica. Nessa parte do documento se apresenta a voz da gestão pública retratando o tempo do sistema de ensino e das escolas em relação ao tratamento do conhecimento que contribui com a superação das condições que limitam o ser mais dos sujeitos.

A sistematização dessa discussão permite observar uma organização de conteúdos a partir da realidade geral dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores (as), com a preocupação de tratar o conhecimento para transformação social que oprime os (as) educandos (as). Na continuidade desse documento tem-se registro de práticas pedagógicas efetivadas pelos (as) professores (as).

As práticas pedagógicas era a escrita da ação docente reveladora do planejamento que descrevia o perfil dos (as) educandos (as), reconhecendo-os como sujeitos históricos, marcados por necessidades e especificidades.

Em seguida apresentava os projetos pedagógicos interdisciplinares que organizavam o conhecimento em articulação com a cultura geral dos (as) educandos (as) jovens e adultos, trazendo questões relacionadas ao mundo do trabalho, identidade, memórias, território. Nesse documento houve o registro das seguintes práticas: “A Arte no olhar de cada um”; “Retratando memórias”; “De conto em conto - Histórias da tradição oral”; “Tecendo histórias”; “Caixas eletrônicos”; “Sustentabilidade”; “Mulheres e a compreensão da questão de igualdade de Gêneros”; “Exercitando a cidadania”; “Homens e Mulheres na construção do mundo e construção de si”; “Quem somos nós?”.

O amadurecimento da reflexão crítica do contexto de vida dos sujeitos fica mais evidente a partir da produção do documento: “Práticas Pedagógicas II”, um documento que, também, recupera o compromisso do Estado com a ordem do direito que ressignifica a vida, por meio da atenção da gestão pública com a descrição do atendimento e do currículo. Nesse registro fica evidente a atenção da gestão pública em organizar um processo formativo comprometido com as necessidades sociais dos sujeitos e com a busca pelo seu “ser mais” humano.

Assim, esse documento se adentrava nas problematizações da ação didática, mostrando a importância das práticas comprometidas com o “ser mais” dos sujeitos, evidenciando como sujeitos de busca, de escolhas, de direitos, assim, como descreve o documento:

Os sujeitos da EJA são pessoas que diante dos desafios sociais foram forçados a se afastarem da escola, mas é de fundamental importância que sejam reconhecidos como sujeitos históricos, de conhecimento, de direito que buscam afirmar sua cidadania para se tornarem mais humanos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, p.16, 2014).

Esse tratamento evoca o compromisso da prática pedagógica atenta ao pensar certo, o pensar pela problematização, pela argumentação, favorecedora ao desenvolvimento da consciência crítica.

Assim, nesse documento, a reflexão curricular sob os pensamentos freirianos avança, no tocante a análise do currículo sobre “situação limite”. Essa maturidade do tratamento curricular é esboçada, tanto, nas exposições da ordenação política do governo para com o currículo, quanto na sistematização das práticas pedagógicas que revelam a práxis docente, conforme descreve o documento:

(...) apoiamo-nos na concepção Freireana, que sempre foi nosso referencial no fazer educativo e, dessa forma, passamos a entender que a organização por projetos investigativos, configurados em temas

levantados pelas situações-limites, era a única possibilidade de permitir que os conhecimentos tratados pudessem ter significado e para, além disso, fossem oportunidades formativas de releitura dos fatos para desvendar qualquer realidade opressora. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p.14).

Assim, o documento Práticas Pedagógicas II (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013) permite a aproximação da práxis docente com as categorias “ser mais”, “situações limites”, “pensar certo”.

Essa percepção foi levantada ao acessar a descrição da atenção pública com o planejamento didático centrado na caracterização, um relatório de reconhecimento dos (as) educandos (as), conforme orientação documental:

O que entendemos por caracterização? Como fazer uma caracterização? É a partir da caracterização do grupo de educandos (as) que entendemos ser possível a sistematização da investigação de temas que serão desenvolvidos em sala de aula. Essas investigações, levantam o diagnóstico dos (as) educandos (as) em relação as aprendizagens e sugerem temáticas que estão relacionadas com as questões socioeconômicas e socioculturais.

A investigação das especificidades dos sujeitos, analisadas na perspectiva cultural, social e cognitiva, vai além de respeitar as pluralidades que vivenciam, passam por reconhecer as suas situações-limites. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p.25)

Nessa produção há o objetivo em traçar a metodologia de estudo e, então observam um trabalho por projetos investigativos, problematizadores, pois esse caminho torna a ser a possibilidade de levantar a situação limite, marcar interdisciplinaridade pelos Eixos do conhecimento: Memória e territorialidade, Cultura e Trabalho, Meio ambiente e saúde, Linguagens: Oral, escrita, corporal e tecnológica, sob a condição de problematização para elencar os conteúdos. Assim, como descreve o conteúdo no documento:

Organizar o projeto com tais características requer dos(as) educadores (as) um planejamento que perpassa pelas seguintes categorias:

Um estudo da realidade, a investigação efetivada pela caracterização, pois por meio dela saberemos sobre os educandos, sobre suas realidades, suas condições sociais e econômicas, mas também, sobre seus conhecimentos feitos e suas expectativas e necessidades frente à escola.

A tematização, que é a sinalização do tema, provindo das situações-limites, tem o propósito de direcionar a ação educativa, é a etapa que pensa a ampliação das possibilidades da construção do conhecimento, superando a fragmentação e cuidando para uma prática educativa integral nas dimensões ética, estética, técnica.

A problematização é reflexão do já visto que será olhado de novo,

portanto será revisto, com interrogações pelos Eixos do conhecimento. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p.26)

Esse documento tem descrição de sete (7) práticas pedagógicas, as quais descrevem a razão motivadora da organização didática, expressando a “situação–limite” e o compromisso com o “pensar certo” pelo reconhecimento dos saberes dos(as) educandos(as), problematizando –os diante da realidade opressora.

Além do tratamento pedagógico da prática, o documento apresenta a reflexão da equipe escolar e da orientadora pedagógica que acompanhava a escola na organização do fazer educativo. As práticas registradas tinham as seguintes temáticas: “Movelaria, qualidade de vida em um imóvel de 45m²”; “Fio de Cabelo”; “Moitará Cultural”; “Recursos humanos e as reais condições de trabalho”; “Linguagens e transformação social da região”; “Brasileiro Cidadão”; “Xadrez_ Desafio para mente, corpo e convivência”.

A descrição das práticas era marcada por uma síntese que nomeava-as, após relatava o processo de levantamento dos temas, as problematizações e um breve tratamento do percurso didático. Nessa sistematização foi possível constatar que a práxis docente eram organizadas pelas situações-limites, expressas por falas significativas de educandos (as). Essas falas eram problematizadas, porém, o tratamento do conhecimento não se efetiva em todas com a amplitude da possibilidade de tratamento do conhecimento para transformação, em perspectiva de emancipação social.

Essa observação foi encontrada na práxis docente “Movelaria, qualidade de vida em um imóvel de 45 m²”. Nessa prática houve um estudo de uma escola de EJA e Educação Profissional, formativa no Eixo Tecnológico da marcenaria. A turma apresentou como situação significativa o problema de moradia desse coletivo e da classe trabalhadora. Enquanto estudo, os (as) educandos (as) pela ação didática do (a) educador problematizaram o déficit mobiliário desse coletivo, ampliaram essa reflexão para o âmbito do município, do Estado e para o país. Observaram a temática, questionando o problema ao longo da história. Analisaram as políticas públicas e verificaram que essas, embora fossem significativas para efetivar a moradia dos grupos menos favorecidos, ainda expressavam fragilidades na oportunidade de qualidade de vida, pois o espaço das moradias não ultrapassava mais que 45m². Como possibilidade de

resolução, acabaram propositando projetos moveleiros de baixo custo para minimizar os sofrimentos das famílias que eram acolhidas com essa política pública.

As mesmas questões são observadas no projeto “Xadrez_ Desafio para mente, corpo e convivência”. Nessa prática docente havia um problema na comunidade de falta de espaço de lazer e cultura no território, o coletivo faz problematizações sobre a organização territorial da cidade, observando as oportunidades de lazer. Associado a essa análise observam a história da cidade, analisam a divisão geográfica e econômica estabelecida na mesma e como forma de intervenção propõe ações culturais com a comunidade, sendo a mais valorizada a experiência de xadrez, pois é reconhecida como uma atividade capaz de acolher, crianças, jovens e adultos.

Em análise as práticas têm-se o entendimento que são significativas, possuem categorias fundantes do pensamento freiriano na organização do currículo, como “situação-limite”, além da atenção do fazer educativo para o “ser mais”, mas o processo de conscientização não se efetiva em extensão, mostrando fragilidade no tratamento do conhecimento para “pensar certo”.

Essa percepção parece ser observada pela rede de ensino que no ano de 2015, lança mais um documento reflexivo sobre o currículo que estava em efetivação. Assim, no ano de 2015 tem-se a efetivação do documento “Práticas Pedagógicas III”, um documento que reafirma o caminhar, tentando avançar sobre os pensamentos freirianos e sob a perspectiva da ordem do direito que ressignifica a vida, atento ao cumprimento do plano nacional de educação de 2014 que orienta para ampliação da escolaridade da população jovem e adulta e além evoca a problematização ao tratamento do conhecimento e da escola. Assim, o documento descreve:

Uma ação política de continuidade vem sendo esculpida desde 2009 e que neste ano de 2015, apresenta a problematização ocorrida com a rede de ensino no ano de 2014 que foi: Que escola queremos? Que sociedade almejamos? Um tempo em que questões fundantes do currículo, como situações limites foram tomando lugar no fazer educativo. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015, p.9).

O material reflexivo provoca a rede pensar quais as finalidades do tratamento do conhecimento e assim acabam problematizando sobre qual o

conhecimento que importa, qual a sociedade que almejam constituir e nesse intuito o material problematiza as escolas sobre a forma que estão organizando o planejamento, quais suas intervenções e interlocuções coma realidade histórica, conforme registro documental:

Como o coletivo dessa escola vem analisando as situações limites? Elas expressam as explicações dos (as) educandos (as) sobre os temas sociais?? Revelam os temas sociais que podem ser explorados a partir do conhecimento dos(as) educandos (as). Eles estão sendo problematizados em observados em perspectiva de transformação social? (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015, p.20).

Essas preocupações são encontradas nas oito (8) práticas pedagógicas que foram apresentadas e refletidas como práxis docentes. As práticas, nesse ano, tiveram as seguintes identificações: “Trabalho, consumo e sustentabilidade”; “Identidade na Diversidade”; “Convivendo com as diferenças”; “As escolhas que fazemos enquanto cidadãos”; “O bairro que queremos”; “Paisagismo e Cidadania: projeto de praça pública para o bairro”; “A cultura nordestina tem morada no Jardim Silvina”; “Um outro olhar”.

As práticas revelaram o percurso atencioso com a busca da temática pela situação limite, o tratamento do conhecimento para releitura da realidade e para intervenção em perspectiva social. Em todas as práticas os estudos promoveram uma intervenção em perspectiva da transformação, algumas evocaram a responsabilidade do poder público, outras chamaram a comunidade para intervenção, marcando a significância do direito à EJA com o conhecimento que se articula com a vida.

Nesse momento houve uma atenção maior as metodologias didáticas, o lugar do (a) educando (a) como sujeito que pensa , que traz saberes sobre a realidade opressora e nesse sentido avançou na prática que envolve o pensar pela investigação, argumentação, problematização e síntese crítica.

CONCLUSÕES

Em análise ao estudo bibliográfico há o entendimento que currículo é uma produção social e política que ultrapassa os âmbitos escolares, acontece em várias dimensões e sendo uma produção em disputa, articulada com projetos sociais.

Nesse sentido, o currículo em abordagem ao pensamento freiriano tem a lealdade do tratamento do conhecimento para os sujeitos se tornarem “mais humano”. O conhecimento ativo na condição de leitura da realidade opressora contribui para que os sujeitos possam alcançar sua humanização, por um processo de reflexão que evoca o “pensar certo”, pensar pela realidade opressora, problematizando-a, analisando-a, criando sínteses argumentativas que chegam à proposição crítica.

Na interlocução com a prática, por processos dialéticos, observamos que a experiência em estudo elucida um compromisso do Estado com o currículo crítico-libertador para resignificar a vida social, mostrando, portanto, uma experiência que se compromete com a organização do currículo a partir do pensamento freiriano, porém, em construção coletiva, processual, com respeito aos tempos e necessidades dos sujeitos educadores (as).

Essa descoberta retrata que o envolvimento dos (as) educadores (as) é essencial e demanda formação que articula a reflexão e ação sobre as práticas pedagógicas, condição fundamental para o exercício da práxis docente que em processo dialético qualifica a política curricular, comprometida com o direito à educação que resignifica a vida.

Além disso, o estudo provoca a pensar que é possível pensar e fazer em currículos que sejam significativos aos (as) educandos (as), superando as visões universalistas que os desconsideram como sujeitos de necessidades e de conhecimento.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL/CNE/CEB/ MEC. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22/08/ 2021.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

CAVALCANTE, Janayna. **Educação de adultos na ordem pós democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional**. e- Curriculum. São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143, --- 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44000/29942>. Acesso em: 22/08/2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: BOITEMPO, 2019.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Diretrizes curriculares da EJA**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2012. 122 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas Pedagógicas I**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2013. 96 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas Pedagógicas II**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2014. 91 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas Pedagógicas III**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2015. 119 p.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

Sobre a autora:

Adriana Pereira Silva: Doutorada em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016), mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1998). Atuou como Professora universitária de pós-graduação, pela UNICASTELO, no curso "Formação de Professores". Participou em Santo André do movimento social MOVA como assistente pedagógica. Exerceu durante o período de 2009 à 2016 a gestão pública de políticas de EJA e Educação Profissional no cargo de chefe de divisão da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Cultura, Alfabetização, Currículo e Práticas Pedagógicas. **E-mail:** profadriana.infantil@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5502-0936>.

Tramitação:

Recebido em: 01/10/2021

Aprovado em: 21/12/2021