

# **CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização<sup>1</sup>**

---

**Helena Maria dos Santos Felício<sup>2</sup>**

**Universidade Federal de Alfenas, Unifal – MG/Brasil**

## **Resumo**

O presente trabalho objetiva analisar a construção de um currículo com perspectivas emancipatórias, a partir das práticas educativas, desenvolvidas pelos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham em um contexto educacional, constituído por uma parceria entre uma escola pública e uma instituição de educação não formal. Tal contexto atende educandos de uma comunidade instituída a partir de um processo de desfavelização, no município de São José dos Campos (SP). Apoiamos nosso estudo na compreensão do currículo em seus condicionantes sociais, nas suas relações com a cultura dos sujeitos no cotidiano escolar e nas suas características emancipatórias possíveis de serem desenvolvidas por intermédio da prática pedagógica de educadores que atuam no cotidiano educacional. A partir da investigação em uma perspectiva qualitativa, constatamos que a construção de um currículo com perspectivas emancipatórias foi possível quando os profissionais da escola consideraram o contexto social em que as instituições estão instaladas, propuseram um redimensionamento curricular, na direção de uma construção / concepção ampliada de currículo, que integre em si a dimensão formal e não formal da educação, como dimensões articuladoras das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Currículo; Emancipação; Prática Pedagógica

## **Abstract**

This thesis examines the forming of an emancipatory curriculum with insights from the educational practices developed by educators of the early years of elementary school, working in an educational context, consisting of a partnership between a public school and a not formal educational institution. This context serves students from a community established from a process of *not being a slum anymore*, in São José dos Campos (SP). We supported our study in our understanding of the curriculum in its social determinations, in its relations with the culture of the subjects in the school routine and their emancipatory characteristics that can be developed through the teaching practice of educators who work in the educational routine. From a qualitative perspective of the research, we found out that building a resume with prospects for emancipation was possible when the school personnel considered the social context in which institutions are placed, they proposed a curriculum rescaling toward a construction / design increased of curriculum, which integrated itself the formal and non-formal educational dimensions, as articulated dimensions of teaching.

**Keywords:** Curriculum; Emancipation; Pedagogical Practice

## **Introdução**

A construção do currículo no cotidiano das instituições educacionais tem sido objeto de estudo de teóricos que, no decorrer das últimas décadas, demonstram uma considerável atenção para com as relações estabelecidas entre conhecimento, cultura e educação, sobretudo por enfatizarem o papel do currículo e da educação na sociedade contemporânea. (Apple, 2001; Sacristán, 2000).

Compreender as instituições educacionais enquanto espaços co-responsáveis pela formação de sujeitos capazes de atuarem, significativamente, na sociedade do século XXI, marcada pela instabilidade, diversidade, e desigualdade, bem como desenvolver um trabalho pedagógico que contemple a relação entre o conhecimento sistematizado e o contexto social, culturalmente determinado, é um desafio apresentado aos profissionais da educação, quer seja atuando em instituições formais ou não formais.

O contexto educacional investigado está instalado no Conjunto Habitacional Jardim São José II, construído, especialmente, para abrigar os moradores oriundos das favelas: Nova Detroid, Nova Tatetuba e Caparó, participantes do programa de desfavelização<sup>3</sup> desenvolvido pelo poder público municipal, na cidade de São José dos Campos, São Paulo<sup>4</sup>, a partir de 1999.

O atendimento educacional na comunidade é realizado por uma parceria entre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Rosa Tomita, enquanto instituição de educação formal, pertencente a Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos e a Unidade Fundhas Jardim São José, da Fundação Hélio Augusto de Souza (Fundhas)<sup>5</sup>, que tem por finalidade básica a implantação de programas de atendimento social as crianças e adolescentes e suas respectivas famílias em situação de vulnerabilidade social, enquanto instituição de educação não formal.

Em virtude da complexidade apresentada por este contexto educacional, a delimitação desta pesquisa está circunscrita na análise das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores<sup>6</sup> atuantes nas duas instituições que foram criadas para esse fim, na tentativa de desvelar quais são as práticas que contribuem para a construção curricular emancipatória, buscando ver ainda como as duas instituições trabalham a partir desta parceria, para um objetivo comum, verificando a existência de especificidades delegadas a cada uma e, de que forma essas especificidades se comportam nesse processo construtivo.

## **Construindo uma rede de significados**

Segundo Giroux e Simon (2001), as instituições educacionais são entendidas como formas sociais responsáveis pela ampliação das capacidades humanas, pela preparação das pessoas para intervirem em sua própria formação e vislumbrarem a possibilidade de transformar suas condições de vida e da sociedade onde vivem.

No que se refere ao currículo, é preciso considerá-lo, não como uma simples definição teórica e nem como uma relação de conteúdos a ser “cumprida” em um determinado

período de tempo, no interior de uma instituição educacional. Queremos entendê-lo como “*criação cotidiana daqueles que fazem as escolas, como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores*” (Oliveira, 2004, p. 9); queremos entendê-lo como um processo efetivado nas relações estabelecidas no cotidiano educacional, diretamente relacionado com as estruturas sociais e culturais que o produzem, bem como influenciado e condicionado pelas características do contexto, em que a escola está inserida.

Considerado como uma prática, a construção do currículo no cotidiano educacional experiência, constantemente, o movimento dialético entre o formal e o informal; entre o prescrito e o vivenciado; entre a regulação e a emancipação. Ou seja, se por um lado, o currículo oficial apresenta diversos objetivos a serem atingidos pelo processo educativo, por outro lado, o cotidiano apresenta situações emergentes que demandam uma prática pedagógica que lhe vai ao encontro de suas necessidades.

Historicamente, nas instituições educacionais, temos assistido ao jogo de tensão entre a legitimação da dominação e a busca de sua superação, tanto naquilo que se propõe a prática pedagógica quanto no que se realiza de fato em seu interior. (Oliveira, 2004, p. 45). Esta tensão é um forte indício da possibilidade de construir práticas curriculares com perspectivas emancipatórias, uma vez que tal tensão impulsiona os educadores na busca de alternativas para um processo de escolarização com mais significado para os educandos e educadores que dele participam.

A emancipação pode ser interpretada como um processo (histórico, ideológico, educativo, formativo) em que as pessoas ou grupos atinjam, cada vez mais, níveis independentes de tutelas política, econômica, cultural. Portanto, emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas, por exigir um exercício, individual e coletivo, de liberdade, igualdade, autonomia e desalienação.

Adorno (2000) faz essa afirmação quando explicita que se emancipar significa ter decisões conscientes e independentes, por intermédio de uma consciência verdadeira, no interior de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A perspectiva de emancipação é, também, traduzida nas obras de Paulo Freire como uma busca de superação da relação contraditória opressor-oprimido, em que o primeiro vive sob os ideais do segundo, para que uma nova ordem social seja construída em relações de liberdade, igualdade e emancipação. Para o autor, a construção dessa nova ordem social só é possível por intermédio de uma educação humanizante, superadora da alienação e potencializadora de mudança. (Freire, 2001).

Optar por uma educação para a liberdade é, em Freire, sinônimo de um processo educacional com perspectivas emancipatórias, uma vez que o autor é defensor de que por tal processo, os indivíduos podem transformar o *status quo* vigente, embora tenha, ao mesmo tempo, consciência de que a educação sozinha não dá conta de transformar a sociedade em seu conjunto.

Contudo, para colaborar com o processo de transformação, o processo educacional deve ultrapassar a dimensão meramente do treinamento e atingir o desenvolvimento de práticas curriculares em que os sujeitos sejam construtores do seu próprio processo

formativo. Trata-se de proporcionar aos sujeitos que se reconheçam no produto construído, de estabelecer uma relação pedagógica dialógica e interativa entre sujeitos que se assumem enquanto responsáveis pela construção de uma consciência de sujeitos da História e não de pessoas adaptadas às condições determinadas pelo processo sócio-econômico-político-cultural (Freire, 1996).

Em uma concepção *macro* do processo educacional, a conscientização, entendida como oportunidade do ser humano desvelar-se e desvelar a realidade por intermédio da reflexão sobre a existência dos mesmos, diz respeito a um movimento a ser desenvolvido pelos próprios educadores, fundamentado na relação particular entre o pensar e o atuar pedagógico, frente aos contextos políticos, culturais, econômicos e sociais que condicionam o processo educacional.

Nesse processo de conscientização, o papel da instituição educacional é fundamental para a emancipação a partir do momento em que ela mesma se conscientize de seu legado que é, também, propiciar condições para que os alunos construam uma relação entre a reflexão crítica e ação, que são elementos fundantes da emancipação, ou seja, à educação *“implica o ato de conhecer entre sujeitos e conhecedores, e conscientização é ao mesmo tempo uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com prática numa unidade indissolúvel.”* (Torres, 1996, p. 126).

Tal consciência não se efetiva, somente, no currículo prescrito, mas no cotidiano escolar que pode apresentar perspectivas centradas na autonomia responsável, possível de ser construída a partir dos fazeres pedagógicos dos educadores.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o educador ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Freire, 1997, p. 46).

Sendo assim, para analisar as práticas curriculares construídas por educadores não basta, somente, a compreensão deste arcabouço teórico. É necessário entendê-lo no cotidiano de suas relações estabelecidas com o espaço e o tempo da instituição educacional. Para tanto, tendo como pano de fundo a contribuição desses autores, é preciso inserir-se na realidade de tal instituição.

### **Construindo um percurso metodológico**

O processo investigativo desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa, no qual o cotidiano educacional assume um lugar de destaque, uma vez que ele pode ser definido como o espaço/tempo em que os sujeitos desenvolvem suas práticas, conferem significados às suas experiências, relacionam-se com a sociedade, com a cultura e com os acontecimentos, e interpretam os fatos à luz de suas próprias construções anteriores.

Ao reconhecer que o cotidiano é a instância em que os sujeitos apresentam-se inteiramente, com toda sua individualidade e sua personalidade, foi necessário refinar o

olhar para que o cotidiano educacional não fosse sinônimo de individualização, de banalização, de insignificância, de ações contínuas, rotineiras e repetitivas. Pelo contrário, foi necessário considerá-lo, como afirma Tedesco (2003), como um produto histórico de diversas modalidades organizativas e sociais.

A afirmação: “*A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico*” (Heller, 2000, p. 20), nos levou a considerar o cotidiano educacional construído pela EMEF Professora Rosa Tomita e pela Unidade Fundhas Jardim São José em suas diferentes dimensões — sejam elas locais, políticas, sociais, econômicas, culturais e pedagógicas — uma vez que ele reflete, por um lado, as formas de organização e de existência constituídas e instituídas da sociedade, e por outro lado, a construção das relações sociais que tendem ou à alienação em uma determinada realidade, ou à transformação dessa realidade que é histórica.

Nesse sentido, aquele cotidiano pôde ser entendido como um lugar de embate entre o concebido e o vivido, entre a teoria e a prática, entre aquilo que se pretende fazer e o que se faz efetivamente, entre os desejos e as possibilidades. Nesse embate, os acontecimentos e os fatos do cotidiano não são construídos de forma linear, gradativa e subsequente. Muito pelo contrário, eles são dinâmicos, diversos, heterogêneos e contraditórios.

Sendo assim, olhar para aquele cotidiano, construído por duas instituições educacionais, significou: buscar a essência de suas práticas em benefício daqueles que fazem uso delas - os educandos; explicitar uma postura que identificasse naquele cotidiano, um movimento tríplice de crítica, de construção de conhecimento e de nova síntese no plano do conhecimento e da ação, que resultasse na superação e na transformação da própria realidade investigada, resgatando suas possibilidades de mudanças.

Para esta pesquisa, foi fundamental tomar a construção do currículo no cotidiano educacional em suas múltiplas relações, sejam elas no interior das instituições ou em seu exterior, na certeza de que o currículo vai sendo constituído em constante movimento de avanços, de retrocessos, de aceitação, de recusa, de conflito, de desafios, de possibilidades a partir do contexto real e concreto que determina as posições, as perspectivas e ações dos educandos e educadores, bem como são determinados por ele.

O olhar investigativo construído na relação com a EMEF Professora Rosa Tomita e com a Unidade Fundhas Jardim São José possibilitou-nos definir a construção do currículo em uma perspectiva emancipatória como o foco desta pesquisa, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, a fim de que os educandos, não só tenham acesso e permanência ao processo educacional, mas que tal processo contribua para que a formação dos mesmos seja garantida no sentido de permiti-los atuar como sujeitos de sua história.

Reconhecendo a dimensão criativa e inacabada do processo educacional construído pela EMEF Professora Rosa Tomita e pela Unidade Fundhas Jardim São José, foi possível analisar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores que contribuem para a construção curricular com perspectivas emancipatória, por intermédio de uma relação dialógica estabelecida com os educadores que vivenciam o cotidiano educacional.

Essa relação dialógica favoreceu a reunião de várias fontes de informações e de dados,

obtidos por intermédio de procedimentos distintos (observações, entrevistas, análise de documentos) em diferentes momentos ao longo da construção deste trabalho.

Nesse sentido, a triangulação de dados foi o procedimento mais adequado para o desenvolvimento da reflexão e análise do material empírico acumulado e para a elaboração do conhecimento em relação ao currículo com perspectivas emancipatórias possível de ser construído no cotidiano educacional, instituído pelo processo de desfavelização.

Assim, não se tratou de, simplesmente, buscar convergências entre as informações oferecidas pelos educadores, ou aquelas acumuladas pela observação do cotidiano e/ou análise documental. Tratou-se, fundamentalmente, de estabelecer um confronto entre as informações recolhidas, a base teórica construída, a realidade, com suas contradições, e o nosso próprio referencial, para a elaboração de uma síntese que contemple a crítica à realidade pesquisada, bem como, sinalizem indicações na perspectiva de transformação da própria realidade.

## **As evidências**

### **1. A organização do currículo em uma dimensão integralizadora**

A primeira identificação possível de se fazer na organização do currículo diz respeito à capacidade que os educadores da EMEF Professora Rosa Tomita tiveram para reconhecer a necessidade de romper com um currículo prescrito por uma determinada política educacional do município (comum a todas as escolas da Rede de Ensino), para propor uma nova forma de organização curricular integral, em parceria com a Unidade Fundhas Jardim São José, capaz de responder às necessidades e as peculiaridades da população do Conjunto Habitacional Jardim São José II.

As modificações estruturais e administrativas trazem em seu bojo uma nova forma de selecionar os profissionais que deveriam se envolver naquele cotidiano educacional específico, uma proposta de reorganização do tempo escolar, uma maneira diferenciada para a formação de turmas, um acréscimo do horário de estudo para os professores. Estas mudanças foram indispensáveis para dar suporte às transformações pedagógicas necessárias para a construção de um currículo que respondesse à realidade emergente daquele contexto.

Especificamente, a proposta pedagógica passa do modelo de organização curricular formal compartimentalizada, cujo objetivo está centrado na veiculação de informações, para uma organização curricular que pressupõe a possibilidade de trabalhar com os componentes curriculares, sem a necessidade de seguir uma mesma ordem que caracteriza a estrutura lógica dos conteúdos por disciplinas.

Outra questão diz respeito à inserção de ações educativas, desenvolvidas no contraturno escolar, a partir da parceria estabelecida com a Fundhas, possibilitando ampliar a concepção curricular para além das áreas de conhecimento, bem como desenhar o currículo em uma dimensão integral, objetivando o desenvolvimento dos educandos no plano físico, social, emocional, cognitivo e cultural. São elas: Arte-Educação (teatro, dança,

artes plásticas, música), Comunicação (rádio, jornal, vídeo, fotografia, leitura), Informática, Esporte/Lazer, Educação Ambiental, Higiene Pessoal e Formação de Atitudes.

Tais ações educativas integradas no desenho curricular da Unidade Fundhas São José, embora sejam interpretadas no “Plano de Trabalho para o Projeto de Ensino Integral EMEF Professora Rosa Tomita – Fundhas”, como atividades de enriquecimento curricular, não são assumidas na perspectiva de complementação curricular. Muito pelo contrário, são, cada vez mais, assumidas como parte integrante de um único currículo construído no cotidiano das duas instituições, uma vez que propiciam aprendizagens que não se complementam, mas que se integram em um único processo de construção de conhecimento.

## **2. A cultura do contexto e dos educandos no cotidiano educacional**

Estabelecer um vínculo entre as instituições e a comunidade foi uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento do trabalho educativo no contexto em questão. Assim, esta reflexão está centrada na tentativa de compreender como cada instituição desenvolveu tais iniciativas para o estabelecimento deste vínculo com a comunidade.

As primeiras experiências vivenciadas pelos educadores das duas instituições revelavam certo estranhamento dos mesmos em relação ao contexto da comunidade. O histórico da constituição do bairro, os eventos relacionados ao tráfico, à violência, as notícias veiculadas sobre o bairro, entre outros fatores, foram eventos que contribuíram para a construção do imaginário dos educadores sobre aquela comunidade que interferiu na aproximação dos mesmos com os membros da comunidade, bem como no desenvolvimento de um trabalho educativo.

Este imaginário construído revela, por um lado, o quanto a formação profissional dos educadores se mostra alienada à realidade social do Brasil. O quanto os educadores, e os cursos de formação, ainda alimentam o “sonho” de trabalhar em salas de aula ideais, com educandos “perfeitos”. Essas ilusões desequilibram a atuação profissional quando o educador se depara com a realidade e o contexto educacional que se mostra, cada vez mais, complexo em função, também, das questões sociais, culturais e econômicas da população.

Considerar que as relações entre o educador e os educandos, entre o ensino e a aprendizagem não são estabelecidas em meio a conflitos provenientes, também, do contexto cultural, é uma ingenuidade pedagógica que impede um olhar mais aprofundado para este contexto, na tentativa de acolher sua história, compreender as manifestações de sua cultura e desenvolver práticas pedagógicas que contribuam com a formação dos educandos.

Por outro lado, também foram essas manifestações que despertaram a necessidade de, enquanto instituições, desenvolver iniciativas que estreitassem as relações entre os educadores e a comunidade em função de um trabalho que não deveria ser desenvolvido **para** a comunidade, mas **com** a comunidade.

Este movimento de conhecer os moradores em suas casas, de mudar o olhar para ver na comunidade suas possibilidades e reconhecer as potencialidades do bairro, das pessoas e

das relações que lá são estabelecidas, são posturas de valorização e de respeito às diferentes experiências construídas pelos agrupamentos humanos e revelam uma compreensão, por parte das instituições, que o trabalho **com** a comunidade requer uma relação de horizontalidade e parceria.

A escola, em seu processo histórico de configuração, não tem esta iniciativa. Posicionada como uma instituição que está à serviço da comunidade, traz, implicitamente, em sua concepção e em suas ações a idéia de trabalhar **para** a comunidade, de ofertar algo que ela considera bom para um determinado grupo de educandos. Tal concepção leva, muitas vezes, a escola a impor-se aos educandos, desconsiderando a cultura construída por eles e por sua comunidade, desenvolvendo uma postura de permanecer em seu lugar e esperar que a comunidade venha à escola. Isto é perceptível nas propostas dos currículos oficiais que, muitas vezes, são estabelecidos de cima para baixo, silenciando a manifestação das vozes dos educandos e dos educadores.

O estabelecimento da parceria entre as duas instituições possibilitou certa ampliação, por parte da escola, da concepção de relação com a comunidade, bem como da contribuição de profissionais de outras áreas para o estabelecimento de uma nova forma de entender a comunidade e do trabalho desenvolvido com os mesmos educandos.

Outra questão interessante é perceber que considerar a cultura do contexto e dos educandos na construção do currículo não é uma questão macro, somente dos projetos das instituições como um todo. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores evidenciam a valorização ou não da cultura dos educandos no contexto de sala de aula.

Algumas práticas mostram certo abafamento das questões trazidas pelos educandos, até mesmo em função da falta de preparo dos educadores para trabalhar com elas, ao passo que outras evidenciam um acolhimento a essas questões trazidas por eles, provocando um processo reflexivo sobre tais questões.

Esses dois posicionamentos evidenciam o quanto a prática pedagógica revela traços pessoais da formação e, até mesmo, a maneira como cada um concebe a realidade, o contexto e as questões sociais emergentes naquela comunidade. Mesmo que a instituição defina parâmetros para o currículo oficial e faça opções de trabalhar com o contexto advindo daquela comunidade, o cotidiano construído pelas práticas pedagógicas e nas interações entre os educadores e educandos, depende muito da formação pessoal e profissional deste educador.

### **3. Desenvolvimento Coletivo da Profissionalização Docente**

A construção coletiva da profissionalização evidencia-se, em um primeiro momento, no relacionamento estabelecido entre a direção das instituições<sup>7</sup> com os educadores, técnicos administrativos e servidores. A autoridade compartilhada é um modo escolhido por esses profissionais a fim de que a tomada de decisões seja frutos da reflexão coletiva e da partilha, uma vez que todos se sentem responsáveis pelo trabalho realizado.

A autoridade compartilhada evidencia uma dimensão emancipatória uma vez que



socializa a responsabilidade da gestão com todos aqueles que fazem parte da instituição. No trabalho educativo não é concebido o pensamento administrativo que, em geral, deposita a responsabilidade sobre uma única pessoa que direciona as ações das demais. Muito pelo contrário, a formação educacional se faz, exatamente neste compartilhamento de responsabilidades e de autonomia.

O segundo momento em que podemos evidenciar a construção coletiva da profissionalização é nas reuniões pedagógicas das duas instituições, uma vez que a obrigatoriedade do cumprimento deste horário não é definida de acordo com as possibilidades individuais dos educadores. A participação neste horário faz parte do contrato de trabalho assumido pelos educadores e é realizado coletivamente, em cada instituição, em função do trabalho pedagógico construído, o que garante a unidade no planejamento e na reflexão sobre o currículo construído nas instituições.

Assumidas como espaço/tempo para formação permanente dos educadores e de planejamento participativo do trabalho pedagógico, as reuniões apresentam-se como um momento privilegiado para o desenvolvimento coletivo da profissionalização, uma vez que os educadores podem refletir, criticamente, sobre sua prática em sala de aula e, superar, com a colaboração de todos, os limites enfrentados no dia-a-dia.

Como as instituições optaram por trabalhar com a metodologia de projetos, o estabelecimento de um trabalho coletivo torna-se muito mais exigente do que em outras situações, onde o isolamento nas aulas é favorecido por uma metodologia mais arcaica, em que a dimensão criadora pouco é exigida em função, muitas vezes, da utilização do livro didático como única fonte e referência para a oferta de situações de aprendizagens aos educandos.

A dinamicidade do cotidiano educacional exige que os educadores mantenham um diálogo, intenso e constante sobre o desenvolvimento dos projetos, como condição fundamental para a prática pedagógica, criando *“espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante.”* (Giroux e Simon, 2001, p. 106).

A dimensão do diálogo entre os educadores no cotidiano educacional é importante para fazer com que os sujeitos envolvidos fortaleçam a troca de experiências e de conhecimentos, superando, assim, os conflitos e abram espaço para proposições que permitam o exercício do consenso.

Essas formas de compartilhar a profissionalização evidenciam, por um lado, que o planejamento participativo não é entendido como algo realizado somente *a priori* de uma determinada prática, como uma exigência burocrática. Muito pelo contrário, ele desvela a dinamicidade existente entre o ato de antecipar algo, e o ato de refletir criticamente sobre o que se faz, para um refazer mais comprometido com o desenvolvimento dos educandos.

Na parceria estabelecida entre a EMEF Professora Rosa Tomita e a Unidade Fundhas, a necessidade de estabelecer momentos de diálogo, de interação e formação, entre os educadores das duas instituições apresentou-se como uma questão fulcral para o desenvolvimento da proposta de educação integral, uma vez que não era mais possível que cada instituição fizesse, isoladamente, o seu melhor. Era necessário integrar e construir

propostas de um único trabalho educativo.

Estes momentos são efetivados em reuniões semanais com a equipe técnica das duas instituições para estreitamento dos laços, possíveis adequações do projeto, maior aproximação, conhecimento e valorização das especificidades de cada instituição e a ampliação de construções conjuntas, com ganhos e benefícios para todos, principalmente, os educandos. Contudo, percebemos que a interação entre as instituições não pode ser efetivada somente no nível das equipes técnicas, a necessidade de tal interação também é expressa pelos educadores. Ou seja, são os educadores das duas instituições que precisariam de momentos interativos entre si. O que requer um olhar para a estrutura organizativa das instituições a fim de que este espaço/tempo seja garantido na própria organização da educação integral, e não em situações pontuais, cuja iniciativa, geralmente, parte dos educadores fora de seu horário de trabalho.

Assim, entender e experienciar a profissionalização compartilhada entre os educadores apresenta-se como conseqüência decisiva na construção do currículo no cotidiano educacional, uma vez que a unidade de transformação é a instituição educacional, como um todo, e não as “aulas”, e as experiências profissionais individualizadas, em separado.

#### **4. As Relações Interpessoais pautadas na valorização da subjetividade dos educandos**

Nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano educacional, o respeito de uns para com os outros, sobretudo do educador para com os educandos e suas realidades, apresenta-se como elemento fulcral na construção do currículo com perspectivas emancipatórias. O contexto específico em que as instituições estudadas estão instituídas exige tal postura, principalmente daqueles que, sendo moradores de outras regiões do município, se deslocam para lá em função de trabalho.

O respeito pôde ser percebido no empenho que os educadores fazem para conhecer a realidade material do contexto social e familiar dos educandos, as lógicas de pensamento e de valores que são construídas por eles, a fim de que o trabalho com os mesmos em sala de aula aconteça sem a imposição de uma forma ideológica e hegemônica de conceber a realidade.

Um fator importante, no que diz respeito às relações interpessoais, não é somente trabalhar com as situações que emergem no dia-a-dia, mas, também, de ter a consciência de que é preciso promovê-las quando são necessárias e, quando a preocupação com o desenvolvimento individual se sobrepõe ao olhar da coletividade.

Este olhar individualizado, que reconhece as necessidades pessoais de cada educando, faz com que o educador sinta-se, cada vez mais, sensível a uma situação pessoal e co-responsável pela superação de uma determinada limitação de um determinado educando.

Atrelado ao respeito, o diálogo nas relações interpessoais também aparece como um indício na construção de um currículo com perspectivas emancipatórias, quando se percebe que tal diálogo é estabelecido em função da criticidade e do bem comum.

Embora, ainda nesse diálogo, a “voz” dos educadores prevalece, na maior parte do tempo, tal diálogo é realizado em prol da emancipação quando a necessidade de resolver as situações conflitantes apresenta-se como superior ao cumprimento de um planejamento previamente estabelecido.

Interromper uma determinada aula, previamente planejada, e provocar o diálogo com o intuito de restabelecer um clima confortável em sala, oferecer oportunidades para que os educandos se expressem e manifestem os seus conflitos, mediar as situações emergentes que se apresentam como mal resolvidas, são maneiras de tornar as relações interpessoais momentos de responsabilidade coletiva no equacionamento de conflitos, como um meio de melhorar a qualidade de vida na própria sala de aula e na instituição.

Esta prática evidencia, também, a construção de uma relação horizontal e “humana” no interior da sala de aula, na medida em que o direito à expressão é salvaguardado a todos e a mediação dos educadores é realizada de tal forma que as expressões dos educandos sejam consideradas e analisadas no coletivo da classe com criticidade e retidão.

## **5. As Ações Pedagógicas e a constituição da emancipação curricular**

As ações pedagógicas e as diferentes formas pelas quais elas são expressas no cotidiano educacional, do ponto de vista da função social das instituições educacionais, talvez seja a mais importante contribuição para a construção de currículo com perspectivas emancipatórias. A rotina de sala de aula e as experiências de aprendizagens expressam as formas de como, realmente, ocorrem os processos de construção de conhecimento, para além do que está previsto e legitimado no currículo oficial.

Estes modos, em geral definidos pelas circunstâncias do contexto e pela dinamicidade do cotidiano, apresentam-se de forma criativa e única, sempre em busca do atendimento às necessidades de aprendizagens apresentadas pelos educandos em cada fase do processo educacional.

Algumas situações desencadeadas no cotidiano educacional da EMEF Professora Rosa Tomita e da Unidade Fundhas, por mais corriqueiras que possam parecer, nos ajudam a compreender esses modos pelos quais é trabalhado o “conhecimento” em sala de aula. É evidente que não conseguimos abordar a totalidade das situações, contudo, queremos pontuar algumas questões.

### **5.1 O Contrato Pedagógico**

Considerando que o respeito mútuo e a cooperação são condições necessárias para uma convivência democrática, os acordos estabelecidos entre os educadores e educandos são gestados no coletivo, corresponsabilizando a todos, enquanto participantes do processo de ensino e de aprendizagem.

O contrato pedagógico, constituído a partir da especificidade de cada sala de aula e de cada educador expressa um conjunto de ações em prol do bem comum. Este contrato,

interpretado aqui como o estabelecimento de uma “rotina” de trabalho, foi uma situação evidenciada no cotidiano educacional pesquisado.

O cuidado dos educadores em apresentar, no início de cada aula, a “rotina” de trabalho, é uma prática que favorece ao educando ter uma visão completa de como será o seu dia na instituição educacional. Contudo, tal rotina não se mostra rígida. Na medida em que a aula vai se encaminhando, os educadores vão chamando a atenção para possíveis ajustes e modificações na rotina prevista.

Esta flexibilidade está sustentada na capacidade de refazer o planejamento, não causando prejuízo ao processo de aprendizagem dos educandos, bem como se fundamenta na necessidade de saber tomar decisões conscientes, de fazer opções imediatas e futuras.

É importante atentarmos, também, que a flexibilidade do replanejamento, nem sempre está vinculado aos acontecimentos e/ou “imprevistos” no interior da instituição educacional. Muitas vezes, questões externas, vinculadas ao cotidiano da comunidade e dos educandos, são elementos que, quando são considerados em sala de aula, demandam uma reorganização da proposta de trabalho.

Assim, a sensibilidade do educador para perceber essas questões emergentes em sala de aula é uma atitude que contribui para com a emancipação curricular, uma vez que, favorece ao contexto tornar-se “presente”, a fim de que o mesmo possa ser objeto de reflexão e de construção de novos significados.

## *5.2 Os Projetos como metodologia para trabalhar os conteúdos*

Ao optar por trabalhar com a metodologia de projetos, as instituições educacionais romperam com a possibilidade de desenvolver seqüências lineares de aprendizagem dos conteúdos curriculares sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e por muitos livros didáticos que engessam as ações pedagógicas.

Na metodologia de projetos, os conteúdos não são oferecidos aos educandos de forma definitiva, para que exercitem a reprodução. As situações de aprendizagens são problematizadas, a fim de que os educandos cheguem às “definições conceituais” de forma construtiva.

O desenvolvimento de projetos, nas instituições pesquisadas, atua como uma possibilidade concreta na construção de um currículo com perspectivas emancipatórias, uma vez que os educadores são impelidos a exercitarem a dimensão criadora e inovadora da ação pedagógica, bem como manter-se em sintonia com os educandos que apresentam, em diversas linguagens, as suas reais necessidades de aprendizagem e de construção de conhecimento que, nem sempre, correspondem ao proposto pelos livros didáticos e pelo currículo formal.

## *5.3 O sentido emancipatório da avaliação*

O sentido da avaliação, para os educadores das instituições pesquisadas, não só tem o objetivo de perceber a trajetória realizada pelos educandos, como também de ser um

indicador que referencia a sua própria ação pedagógica.

Entender que a avaliação, enquanto processo, é um indicativo para novas propostas de ações pedagógicas possibilita que a dimensão do diagnóstico seja uma tônica apresentada pelos educadores das duas instituições educacionais como um objetivo fundamental do ato de avaliar.

Saber o que os educandos atingiram para continuar o processo de ensino é, na verdade, reconhecer e descrever a realidade de aprendizagem na ótica dos educandos, que está em constante transformação, conseqüentemente, na ótica de um currículo que está para ser construído no cotidiano e não imposto por um sistema formalizado que desconsidera o contexto educacional.

Cada dia é considerado como uma realidade no processo de ensino e de aprendizagem. A compreensão de que os educandos evoluem contribui para que a avaliação não seja assumida como um ato de cobrança e de reprodução do que foi trabalhado em sala de aula, embora, em algum momento pontual do ano letivo, no caso da educação formal, as avaliações de rendimento escolar propostos pelo sistema são efetivadas.

Estes momentos, apesar de serem pontuais, não invalidam o caráter contínuo da avaliação que deve orientar as ações dos educadores no decorrer do processo. Comparar as produções realizadas pelos educandos nos mostra que a avaliação é, antes de tudo, um momento de reflexão dos educadores sobre o desenvolvimento dos educandos, com o intuito de perceber as transformações substanciais do processo educacional, não só aqueles vinculados ao conteúdo formal, mas também aquelas transformações que são perceptíveis no cotidiano que validam as ações dos educadores.

Assumir o feedback que os educandos oferecem, é uma forma de considerar que, tanto os educandos quando os educadores, são capazes de realizar reflexões onde a crítica e a auto-crítica, em uma perspectiva educativa e formativa, está a serviço da reorientação das ações e das instituições como um todo.

### **Considerações Finais, porém provisórias**

As práticas pedagógicas, evidenciadas neste trabalho, apresentam perspectivas emancipatórias do currículo, no cotidiano das instituições educacionais, na medida em que as mesmas foram construídas, desconstruídas e reconstruídas pelos educadores, a partir das necessidades expressas pelos educandos e o contexto da comunidade.

Podemos perceber que estamos caminhando rumo a um modelo de escola, e de currículo, que preze por considerar a cultura local, que de fato seja emancipatória, ainda que, as duas instituições estejam separadas fisicamente. Contudo, o mais importante é poder ver esse currículo expandido, não importando mais, os limites físicos e sim a intencionalidade e a concretude curricular.

Encaminhar a construção do currículo para a dimensão emancipatória não é um dado feito, capaz de efetivar-se, unicamente, a partir de um projeto bem elaborado. É necessário que instituições e educadores assumam, intencionalmente, movimentos de desconstrução,

de construção, de re-construção de paradigmas, de concepções, de posições, de organizações, de práticas, entre outros, a fim de que o processo educacional responda positivamente, as necessidades, cada vez mais emergentes e complexas, apresentadas ao contexto educacional, pela realidade sócio-cultural dos educandos.

Assim, podemos concluir, mesmo que provisoriamente, que um currículo com perspectivas emancipatórias é uma trajetória a ser construída pelas instituições educacionais que, encorajadas a olhar, criticamente, para o seu cotidiano, é capaz de propor ações, por mais “pequenas” que possam parecer, mas que sejam frutos de uma interação com a comunidade onde se está instituída, em que se enfatize a dignidade de uma vida democrática, solidária, justa e criativa.

### **Notas**

- <sup>1</sup> Texto produzido a partir da Tese de Doutorado defendida em outubro de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
- <sup>2</sup> Doutora em Educação: Currículo, Professora Ajunta na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), membro do grupo de pesquisa: “Formação e processos educativos: sujeitos, práticas, culturas”.
- <sup>3</sup> O programa de desfavelização compreende na remoção das favelas instaladas nas áreas centrais do município para conjuntos habitacionais populares construídos nos bairros periféricos, pelo poder público, para abrigarem as famílias em locais com melhores condições de moradia.
- <sup>4</sup> O município de São José dos Campos está situado no Vale do Paraíba, no eixo Rio – São Paulo, a 84 Km da capital (São Paulo). Possui uma população de, aproximadamente, 600 mil habitantes. Sua principal atividade econômica é a indústria.
- <sup>5</sup> A Fundação Hélio Augusto de Souza (Fundhas) é uma instituição sem fins lucrativos criada pela Prefeitura Municipal da cidade de São José dos Campos. Todo o atendimento realizado pela Fundhas é gratuito e, para garantir estes serviços, ela conta hoje com um percentual do orçamento do município, recursos provenientes de contribuições, parcerias e convênios com instituições públicas e privadas, empresas, comunidade.
- <sup>6</sup> Optamos por usar o termo “educadores” e não “professores” uma vez que nem todos os profissionais que atuam no contexto investigado são, efetivamente, professores. Além do que, o termo “educadores”, na nossa compreensão, é mais amplo, correspondendo de forma mais adequada ao papel desempenhado pelos atores do contexto educacional investigado.
- <sup>7</sup> Denomino de Direção das instituições todos os papéis assumidos por diferentes profissionais que não estão diretamente em sala de aula. A saber: Diretora, Vice-Diretora, Gestor da Unidade, Orientadora Pedagógica, Orientadora Educacional.

### **Referências bibliográficas**

- ADORNO, Theodor W. (2000) *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- APPLE, Michael W. (2001). A Política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. (2001) *Cultura Popular e a Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como*

- base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.
- HELLER, Agnes. (2000) *O cotidiano e a história*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (2004) As Artes do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Alternativas Emancipatórias em Currículo*. São Paulo: Cortez.
- SACRISTÁN, J. G. (2000) *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- TEDESCO, João Carlos. (2003) *Paradigmas do Cotidiano: Introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; Passo Fundo: UPF.
- TORRES, Carlos Alberto. (1996) A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO.

### ***Correspondência***

**Helena Maria dos Santos Felício** – Universidade Federal de Alfenas, Unifal, MG, Brasil.

**E-mail:** hsfelicio@unifal-mg.edu.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.

---