

## O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO POPULAR: PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR VIA TEMA GERADOR E REDE TEMÁTICA<sup>1</sup>

*Antonio Fernando Gouvêa da Silva<sup>2</sup>*

Dentre os fazeres curriculares cotidianos de uma Educação Popular, destaca-se o momento participativo de planejar e organizar as programações e práticas, pois é aí que os interesses e as intencionalidades político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados e as metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma proposta de formação permanente que visa a desencadear junto ao grupo-escola um posicionamento crítico-prático em relação às necessidades e às contradições por ele vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia.

Concebe-se o currículo como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/ tempo escolar, assumindo uma intervenção pedagógica emancipatória na prática educativa convencional. Parte-se do conflito para chegar a um currículo significativo e contextualizado.

É nessa perspectiva da Educação Popular que se inscreve o Projeto Interdisciplinar, via abordagem temática. A proposta procura romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local - reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos concretos -, quanto o processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local<sup>3</sup>.

O planejamento apresenta-se como um desafio para a comunidade escolar comprometida com a construção da prática educacional crítica, já que é justamente o

---

<sup>1</sup> Cap. De livro. In: PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de (org.). **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013, p. 75-96.

<sup>2</sup> Antonio Fernando Gouvêa da Silva é doutor em Educação, professor e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos – SP. Pesquisador e coordenador do Grupo de Integração entre Pesquisa e Ensino de Ciências (GIPEC). Desenvolve pesquisa sobre o legado de Paulo Freire junto à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. Atua na linha de pesquisa sobre políticas de currículo. E-mail: gova@uol.com.br

momento de romper com os programas oficiais autoritariamente preestabelecidos, assumir-se como comunidade construtora de conhecimentos, ou seja, como sujeito coletivo que, criticamente, supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar, predispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade se insere, tomando decisões e arquitetando os fazeres curriculares a ela pertinentes.

Podemos assinalar diretrizes gerais que norteiam um movimento de reorientação curricular em uma concepção educacional libertadora: a tomada de consciência das implicações político-pedagógicas da prática tradicional e a construção de um novo paradigma e sua respectiva implementação crítica. Assim, o Projeto da Interdisciplinaridade, via Tema Gerador, apóia-se na dialogicidade como referência para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula.

Para tanto, os seguintes momentos organizativos são identificados na implementação de sua práxis:

- a) Levantamento preliminar da realidade local;
- b) Escolha de situações significativas;
- c) Retirada dos temas/contratemas geradores;
- d) Elaboração de questões geradoras;
- e) Construção da programação;
- f) Preparação das atividades para sala de aula<sup>4</sup>.

O levantamento preliminar da realidade local, pesquisa sócio-antropológica participante, a partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e lingüísticos), que são organizados para que as situações consideradas significativas sejam selecionadas, no sentido de:

- Evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade;
- Interrelacionar dados e informações que permitam configurar a realidade estudada;
- Analisar coletivamente e contextualizar na sociedade os fenômenos locais;

---

<sup>3</sup> A referência básica para todo o processo de construção curricular é o Capítulo III de “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, 1988.

- Explicitar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade;
- Possibilitar a análise a partir das áreas do Conhecimento, gerando conteúdos que proponham uma superação na visão anterior, a construção de concepções críticas sobre o real;

A seguir, a retirada dos temas geradores – e, conseqüentemente, dos respectivos contrapontos aos temas geradores, os contratemas - se dá a partir da discussão das possíveis situações e falas significativas, considerando:

- o limite explicativo que a comunidade possui para tais situações;
- o entendimento dos educadores sobre as mesmas;
- a análise e as relações que os educadores estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento e como tais temas refletem um contexto amplo da estrutura social.

A elaboração das questões geradoras tem por objetivo nortear o trabalho dos educadores na organização dos conteúdos programáticos. Essa construção do programa expressa o início de uma ação educativa que estará em constante revisão. Pressupõe diálogo tanto em relação à escolha do objeto de estudo, quanto no processo de ensino-aprendizagem efetivado na prática pedagógica cotidiana. A questão geradora orienta e dinamiza esse diálogo constante.

É importante salientar que esse processo, por ser dinâmico e depender do grupo de educadores envolvidos, acaba ganhando características próprias e organizações específicas em cada unidade escolar. Os pressupostos comuns são:

- a realidade local como ponto de partida;
- o trabalho coletivo e analítico no processo de redução temática (Freire, 1988), buscando uma compreensão profunda e crítica da organização sociocultural e de possíveis ações na transformação da realidade imediata;
- a organização metodológica do diálogo na prática pedagógica;

---

<sup>4</sup> A caracterização desses momentos de construção pode ser encontrada em Paulo Freire, 1988. Delizoicov, 1991, reconheceu cinco momentos nesse processo. A presente proposta organizacional está relatada nos cadernos de formação publicados pela Secretaria Municipal da Educação / SP, Temas Geradores e Construção do Programa, 1991.

Visando a uma apreensão crítica e efetiva das diferentes Áreas do Conhecimento, os educadores das diferentes disciplinas participam de discussões periódicas sobre a construção histórica do Conhecimento, buscando referenciais epistemológicos supradisciplinares<sup>5</sup>. A concepção crítica e dialética da construção científica, sua historicidade, sua não-neutralidade, bem como seus limites, correspondem à base comum de análise para as diferentes Áreas do Conhecimento.

Outro aspecto que demanda sistematização é a dialogicidade em todo o processo, desde a elaboração e organização programática, até a preparação das atividades para sala de aula. Três momentos são referências para o fazer-pedagógico (Delizoicov, 1991):

- Estudo da Realidade ou Problematização Inicial - em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação / decodificação de contradições);
- Organização do Conhecimento ou Aprofundamento Teórico - em que os conteúdos escolares selecionados do conhecimento universal sistematizado são enfatizados, sempre em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas;
- Aplicação do Conhecimento ou Plano de Ação - em que o conhecimento anteriormente apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo.

Tais momentos não podem ser compreendidos como estanques e dissociados, mas como referências na articulação e organização do diálogo entre conhecimentos na práxis curricular emancipatória.

Utilizam-se como critérios a realidade local contextualizada pelo processo de redução temática, a concepção crítica do Conhecimento das Áreas e a dialogicidade para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem. O quadro abaixo procura sintetizar os momentos dessa proposta de construção curricular. Não se trata, portanto, de uma concepção de interdisciplinaridade que privilegia apenas um desses aspectos, ou de uma visão holística do processo pedagógico, trata-se da busca constante, coletiva e histórica

---

<sup>5</sup> Pref. Mun São Paulo. Secr. Mun. de Educação. Cadernos de Visão de Área: Ciências, São Paulo, 1992, e Angotti, 1991.

de estruturas para a construção de um currículo dinâmico, em que o diálogo entre conhecimentos se estabelece em movimentos sucessivos de avaliação, superação e reconstrução. Aposta-se na autonomia, na socialização do conhecimento e na capacidade dos educadores construírem o próprio material didático, negando a ingerência de editores e de administradores públicos que defendem uma homogeneidade irreal e injusta, procurando fazer do educador um mero reproduzidor de currículos concebidos e implementados pelas elites econômicas para perpetuar a desinformação e a desigualdade social<sup>6</sup>.



### Rede temática: sujeitos, contextos e processos na tessitura da práxis curricular

<sup>6</sup> É fundamental destacar que a escola que apresenta uma proposta pedagógica voltada aos interesses de sua comunidade desencadeia um processo de reavaliação da participação comunitária nas decisões e caminhos a serem trilhados. O Conselho de Escola passa a ser o fórum pertinente para as discussões e deliberações a respeito das questões pedagógicas e administrativas. Pais e alunos, ao lado de educadores e funcionários, são co-autores do destino educacional da unidade escolar. Tanto na escolha das temáticas a serem abordadas nos diferentes semestres, quanto nas questões relacionadas à operacionalização das ações, as decisões devem ser tomadas levando em consideração as variáveis e os interesses da comunidade local e dos educadores: funcionários, professores, técnicos e equipe diretiva. Um espaço democrático de construção dos saberes não se organiza com poderes centralizados, autoritarismo e clientelismos corporativistas. A gestão democrática é, além de um direito, uma necessidade pedagógica. Caso não seja assim encarada, nossa prática de construção de cidadania estará comprometida.

Propostas curriculares fundamentadas em diálogos epistemológicos problematizadores e interdisciplinares desencadeiam processos analíticos que exigem sucessivas contextualizações da realidade local, demandando tanto a construção de totalizações que respondam aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas, quanto o resgate crítico e seletivo de *corpus* teóricos que possibilitam o aprofundamento das análises realizadas.

Assim, é necessária uma decomposição pertinente das áreas do conhecimento implicadas com a “reconstrução articulada” da temática em análise. Procura-se, assim, romper com a tradição cultural seletiva da escola tradicional, colocando o acervo de conhecimentos sistematizados das áreas à disposição dos sujeitos, e não estes subordinados a conteúdos preestabelecidos. É nesse sentido que se enfatiza a necessidade de selecionar conhecimentos requeridos pela problematização em curso e de priorizar não apenas produtos do empreendimento científico, mas seus processos de construção. A busca de conceitos supradisciplinares, a partir da história e da filosofia das disciplinas, procura auxiliar esse resgate crítico da epistemologia das áreas.

O processo de construção curricular coletiva demanda registrar concepções de mundo e sintetizar discussões em seus diferentes momentos de análise da realidade problematizada. Tais discussões e análises necessitam de uma representação que, de forma sintética e concreta, apresente o conhecimento relacional apreendido em construção. Essa representação é feita pela rede temática, que procura explicitar, de forma relacional, o diálogo entre as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos na construção da prática educativa como prática social, caracterizando-se como um processo que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta, a partir de uma análise balizada por sucessivas totalizações. Sem esse registro, a construção do programa e das atividades para sala de aula corre o risco de se distanciar do processo de discussão vivido e da realidade que foi a referência inicial, passando essa a ser apenas um objeto-conteúdo implícito no processo ensino-aprendizagem, dissociando e descontextualizando realidade-conhecimento e processo-produto educacionais.

O conhecimento significativo que justifica a trama epistemológica representada na rede temática orienta o desvelamento dos conflitos como contradições sociais que transitam nas micro e macro relações da organização sociocultural e econômica da realidade. Como

salienta Apple, 1982, a unicidade da abordagem desses diferentes aspectos na prática educativa deve se dar sem a preocupação de estabelecer fronteiras entre tais aspectos. A rede temática, portanto, assume o papel pedagógico de sistematizar a denúncia das relações de poder e de interesses hegemônicos escamoteados pela ideologia da prática curricular convencional. Nesse sentido, a rede pauta-se por uma proposta de análise dialética da realidade, em que se procura caracterizar a gênese de muitos conflitos nas práticas socioculturais iníquas.

A teoria vai sendo delineada com a construção e o detalhamento das relações presentes na rede, preconizando uma crítica imanente do real, concebido este como objeto social analisado dialeticamente em suas possibilidades concretas, em que o “espírito crítico da teoria” está comprometido com sua função “desmascaradora” e de reconstrução teórica.

Para Freire, 1980, a conscientização não está baseada na cisão entre consciência e mundo, mas na relação entre ambos, no ato de “tomar posse da realidade”, em “desmitologizá-la”. No processo de redução temática – “cisão dos temas em partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo” (Freire, 1988) – há um processo sucessivo de aproximação das contradições em que os indivíduos estão envolvidos. Na análise da malha sociocultural representada na rede temática procura-se evidenciar as identidades e o processo de produção dos conflitos socioculturais e econômicos como contradições históricas concretas (Lefebvre, 1995).

Mas como transformar a realidade criticamente pesquisada e analisada em conteúdos pedagógica e didaticamente sistematizados?

Para Kosik, 1995, a realidade só pode ser compreendida como um todo concreto, estruturado, dialético, no qual aspectos podem ser racionalmente compreendidos e transformados. O conteúdo escolar deve ser uma conseqüência da análise da realidade e não o ponto de partida programático. Delizoicov, 1991, resgata a importância de estabelecer critérios para a seleção dos objetos de estudo e dos respectivos conhecimentos que se tornam, na dimensão pedagógica, conteúdos escolares. Tais conteúdos devem propiciar uma ruptura nas visões de mundo do aluno, ou seja, na passagem da cultura primeira à elaborada. É na construção coletiva de um projeto educacional que a fragmentação dos conteúdos poderá ser superada (Severino, 1995).

Quando a referência permanente é o conteúdo tradicional do livro didático, temos justaposição de conteúdos de forma artificial às questões apontadas pela análise crítica da realidade. Torna-se, portanto, uma demanda curricular superar os limites aleatórios que os programas tradicionais das diferentes disciplinas impõem sobre os objetos de estudo.

Outra questão a ser considerada é a dificuldade em garantir o processo dialógico que norteia as discussões pedagógicas na construção do programa e na preparação das atividades didáticas para a sala de aula. Sem tal perspectiva, estaríamos incorrendo na mesma contradição dos currículos centralizados, que propõem aproximações superficiais e genéricas sem buscar convergência e integração entre disciplinas na análise de uma realidade distante do aluno.

As redes temáticas atuam como referenciais pedagógicos para o resgate constante do processo de análise realizado pela comunidade escolar. Construídas coletivamente, são utilizadas tanto na organização do programa das diferentes disciplinas quanto na preparação das atividades para sala de aula, no sentido de:

- facilitar a seleção de objetos de estudo contextualizados na realidade local e na macro-estrutura social, estabelecendo totalizações, sempre parciais, que permitam relacionar falas e concepções da comunidade às dos educadores, aspectos da realidade local a elementos da infra-estrutura social mais ampla, a realidade próxima à distante, explicitando contradições sociais e conflitos culturais;
- favorecer o diálogo e a negociação entre educadores de diferentes áreas para asseverar a pertinência dos recortes dos conhecimentos específicos e do contexto social-programático analisado;
- nortear o caminho didático-pedagógico a ser percorrido pelos educadores, procurando prever diferentes graus de abstração nos diversos momentos programáticos, considerando o desenvolvimento do pensamento dos alunos como o retorno à análise desveladora da realidade local e vislumbrando possíveis ações transformadoras;
- ser um referencial na perspectiva gnoseológica-pedagógica e um diagnóstico no enfoque pedagógico-epistemológico durante a construção do programa;
- balizar as alterações programáticas que se fizerem necessárias durante a implementação e reavaliação do plano de ensino;

- convergir e propiciar a interação entre áreas do conhecimento a partir da demanda analítica dos objetos, ou seja, limitar distanciamentos que artificializam a visão específica e unilateral das temáticas e de situações significativas locais imposta pela fragmentação das áreas e, por outro lado, explicitar a necessidade de composições epistemológicas, relacionais e históricas entre essas áreas para a análise interpretativa da realidade local e de suas contradições sociais;
- parametrizar a escolha de conceitos epistemológicos supradisciplinares, cuja construção/apreensão no processo de aprendizagem permitiria aos alunos estabelecer relações até então não concebidas e extrapolá-las para novas situações vivenciadas;
- contextualizar o processo de produção do conhecimento humano na estrutura sócio-histórica, estabelecendo relações entre práticas sociais e modelos sócio-econômicos;

Podemos encontrar referências às redes de relações na construção do currículo em vários autores.

Freire, 1988, propõe que, no processo de investigação temática, organizemos os temas a serem abordados em círculos concêntricos, que partam do mais geral ao mais particular, das temáticas universais para situações-limites locais. Partindo da mesma perspectiva educacional freiriana, Pernambuco, 1993, ao relatar a experiência de construção curricular em São Paulo (1989-92), relata a utilização de tabelas de dupla entrada, de redes de situações significativas e esquemas gráficos como instrumentos que busquem balizar a compreensão da realidade em seus múltiplos aspectos para organizar programações. Para Faundez, 1993, o currículo deve responder a uma *trama socio-natural complexa* e superar as contradições que se estabelecem entre determinações espaço-temporais. A perspectiva de um currículo que não seja fragmentado, mas que conceba a educação como totalidade social também é proposto por Rodrigues, 1987. Apontando como fundamental o processo e não o produto, Severino, 1995, resgata o sentido pleno do conhecimento em que o saber se compromete em desvelar nexos lógicos do real e esteja inserido no tecido cultural amplo. Em Vygotsky (apud Oliveira, 1995), observamos que o contexto sócio-histórico é fundamental para a interação desenvolvimento-aprendizagem no espaço escolar, destacando a importância do meio social e da linguagem nesse desenvolvimento, reconhecendo nesses os fatores preponderantes na ruptura de um estágio de desenvolvimento para outro.

Portanto, podemos concluir que os autores, embora, tenham diferentes interesses e concepções, apontam para a necessidade de, por um lado, estabelecer relações entre conceitos epistemológicos e, de outro, utilizar o contexto sócio-histórico como referência para o processo de desenvolvimento-aprendizagem.

Cabe ainda destacar que tais redes são parâmetros pedagógicos que não podem ser consideradas de forma isolada e estanques, mas sim dentro de uma concepção de currículo interdisciplinar e de um projeto político-pedagógico mais amplo, comprometido com a Educação Popular e com a construção de uma cidadania crítica que se proponha a atuar na transformação social. Sua utilização de forma linear, mecanicista e cartesiana descaracterizaria tais objetivos pedagógicos. Por outro lado, sendo uma referência dinâmica e dialética, com a exclusiva pretensão de auxiliar o processo coletivo de construção dos programas escolares, apresenta-se como elemento catalisador da produção de material didático legítimo e não como uma exigência restritiva da ação político-pedagógica.

### **O processo de redução temática a partir da rede: a análise relacional da realidade local orientando a seleção dos conteúdos**

O principal objetivo da redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência, ou seja, transformar a rede de relações que o grupo escola-comunidade produziu, a partir da leitura crítica da realidade local, em material didático-pedagógico, organizado metodologicamente para o diálogo em sala de aula. Para construir essa organização programática realiza-se, inicialmente, uma análise das relações percebidas nas falas significativas da comunidade presentes na pesquisa qualitativa realizada. Tais relações, bem como o tema gerador selecionado, são sistematicamente representadas na base da rede temática. Procura-se privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões.

Uma segunda rede é construída propondo as relações entre os elementos da organização social que os educadores envolvidos no projeto qualificam como as mais consistentes para analisar os problemas locais. Parte-se da representação da micro para a macro organização sociocultural e econômica, buscando-se as relações e os nexos entre ambas. Equipamentos coletivos relacionados com a temática a ser trabalhada devem ganhar destaque na representação da infra-estrutura local. Os aspectos históricos, econômicos e

culturais da organização social, e as transformações espaço/temporais dela provenientes, devem ser também contemplados na dimensão local e na sistematização da organização social mais ampla.

Nessa representação sistêmica da análise crítica da realidade local é fundamental caracterizar coletivamente as diferenças de concepções dos educadores em relação às falas da comunidade com a explicitação de um “contratema”, uma síntese do contraponto analítico que se opõe ao tema gerador. Se o tema pode ser considerado o ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria a bússola orientadora da síntese analítica, desveladora da realidade local, que se pretende construir com os educandos.

Para facilitar a comparação entre as duas concepções a respeito do real vivenciado pela comunidade, organizamos as redes de relações - representações sistematizadas das visões de mundo da comunidade e dos educadores - numa só, a rede temática procurando enfatizar as diferenças entre as duas análises. Procura-se assim, representar, lado a lado, as duas leituras coletivas de realidade (Silva, 1996). Geralmente, procura-se dispor na região central da rede temática temas, contratemas, equipamentos coletivos locais e os elementos da organização sociocultural e econômica a eles relacionados. Esse processo nos permite avaliar quais são os objetivos programáticos - respostas às questões geradoras - que se pretendem, e que recortes do conhecimento deverão ser feitos, ou seja, quais tópicos dos conteúdos específicos precisam ser abordados na programação para construir uma nova visão sobre o tema e, por conseguinte, sobre a problemática local.

É essa busca dos "por quês" das relações propostas pelo próprio grupo que permitirá uma explicitação dos conhecimentos que estavam implícitos na construção da rede temática, apontando, portanto, para a seleção e ordenamento dos conteúdos pertinentes àquela programação. Esses conhecimentos, que diferenciam o senso comum do pensamento sistematizado, estão mais próximos dos conhecimentos utilizados na análise das relações do que nas informações sobre o objeto de estudo<sup>7</sup>.

Esse processo de discussões, análises e sínteses, registrado com a construção da rede temática, é uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no espaço-tempo local. Mais do que um simples registro do processo,

---

<sup>7</sup> Este é o principal motivo da ênfase dada ao trabalho pedagógico que privilegia a construção e a apreensão de conceitos como parâmetros analíticos fundamentais para a compreensão profunda das relações sociais em questão. Compreender a

a rede temática é um distanciamento crítico e uma “releitura” coletiva da realidade em que a escola está inserida, e passa a ser um referencial pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola. A partir dela ocorrerá a seleção das situações e dos temas geradores, que serão abordados pelas diferentes áreas ao longo dos anos de formação escolar.

---

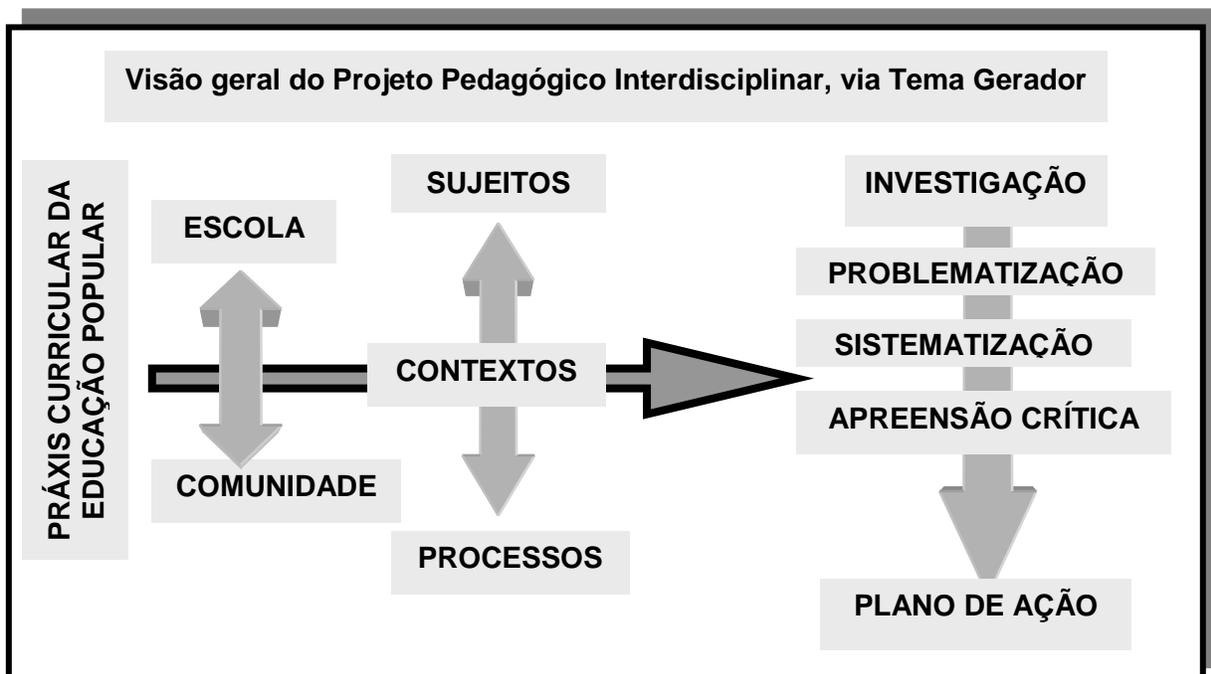
realidade vivenciada como uma rede de relações já é, em si, uma concepção que assume um posicionamento pedagógico-epistêmico.



Portanto, nesse processo de redução temática, sistematizado na rede, a perspectiva é a construção de programações e atividades que possibilitem orientar de forma orgânica um plano de ações para a construção da prática pedagógica ao relacionar e contextualizar concepções da realidade estudada e os processos / produtos dos conhecimentos abordados. Esse fazer pedagógico procura explicitar como os aspectos sócio-históricos e culturais parametrizam a seleção dos tópicos do conhecimento universal pertinentes às situações-limite (falas significativas, temas/contratemas geradores) apontadas pela comunidade escolar durante o processo de investigação temática.

A organização coletiva e crítica do currículo comprometido com a criação de uma nova ordem sociocultural e econômica democrática precisa estar fundamentada em uma racionalidade emancipatória que, ao desvelar os interesses da razão pragmática, humaniza na desconstrução / reconstrução problematizadora das práticas socioculturais vivenciadas. Assim, no currículo concebido como práxis, o conhecimento é significativo porque está a serviço do processo histórico de humanização (Freire 1980), apreendido e pautado pela racionalidade crítica, não sendo concebido como um produto sociocultural naturalizado, carecendo da interpretação e reconstrução emancipatória dos envolvidos, pois produtos e processos, conhecimentos e sujeitos são indissociáveis.

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser concebido como as práticas socioculturais coletivamente construídas pelos sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto concreto de realidade; fazem opções, planejam, organizam e desencadeiam fazeres, sempre comprometidos com uma determinada concepção de sociedade e de mundo. Coerentemente, o processo de ensino / aprendizagem decorrente dessa forma dialética de conceber a prática curricular deve se basear na interação dialógica entre os diferentes sujeitos envolvidos – mediados pelos seus saberes e discursos – que, em busca de compreensões e de intervenções críticas sobre uma realidade concreta que requer transformações, pesquisam, constroem conhecimentos pertinentes, planejam, avaliam e realizam ações.



Esse compromisso educacional com o desenvolvimento de uma consciência crítica, participativa – os sujeitos históricos são agentes efetivos do processo de transformação e reconstrução das práticas educativas e socioculturais –, filia essa proposta pedagógica à Educação Popular, cujos fundamentos, pressupostos e princípios metodológicos encontram-se descritos por Borda, 1981.

Portanto, nessa dinâmica de reorientação da prática educativa como processo de formação permanente dos educadores, o objetivo de construir coletivamente currículos, a partir da proposta interdisciplinar, via temas/contratemas geradores, é o de transformar o espaço social escolar, construir as unidades possíveis, refletindo sua diversidade. É conceber a prática educativa como uma totalidade praxiológica, uma prática social e histórica, interface antropológica entre distintas teias de significados, detentora de uma cultura que possui especificidades, substanciadas em uma epistemologia social constituída de momentos – de continuidades e de revoluções –, intencional e comprometida com determinadas visões de homem e de mundo, e com diferentes interesses sociais, econômicos, étnicos e de gênero, tradicionalmente comprometidos com a hegemonia e com a ideologia de classes e de grupos detentores do poder e, por conseguinte, passível de mudanças a partir da análise de seus conflitos e contradições e da ação de seus sujeitos históricos. Trata-se de uma formação político-pedagógica em processo – ou uma transformação teórica –, a partir da prática de refletir e autocriticar um fazer em permanente construção e reconstrução.

Para tanto, é fundamental que os educadores atuem de forma crítica na organização do espaço escolar, pois, como destaca Freire, 1998, p. 106, “(...) na formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre a nossa maneira de agir, sobre nossos valores”.

Assim, esse processo de formação, embora seja muitas vezes dependente de distanciamentos e estranhamentos provocados por animadores externos, é um movimento eminentemente endógeno, pois parte de um plano de ação significativo para um determinado coletivo de educadores, procurando resgatar sua capacidade crítica e teórica quando analisam as contradições recorrentes no tempo / espaço escolar, possibilitando a reorganização de seus fazeres a partir da construção da teoria que a prática, carente de novos significados e ordenamentos, demandou. Ao mesmo tempo, essa formação deve estar atenta em desenvolver a autoconsciência da comunidade escolar sobre seus saberes,

possibilitando a humanização das práticas e das relações, consubstanciando a autonomia coletiva. Fazer com que a comunidade reconheça seus saberes como conhecimentos é fundamental para devolver o prazer de saber fazer. Assim, devemos sempre acreditar no conhecimento do educador e desconfiar de sua concepção do que seja conhecimento. Essa deve ser uma preocupação epistemológica recorrente na prática da formação permanente.

Considerar a comunidade escolar capaz de construir criticamente seu currículo não pode ser uma resignação conjuntural mas sim uma exigência político-filosófica quando se opta por uma pedagogia emancipatória. Desta forma, para desencadear um processo de reorientação curricular que devolva aos indivíduos a condição de sujeitos de sua prática, tão importante quanto a percepção das contradições institucionais, é reconhecer suas brechas criativas, seus avanços, suas iniciativas e invenções comprometidas com a construção da verdade democrática, mesmo considerando todos os obstáculos e limites observados na complexidade da prática educativa.

O coletivo escolar passa a ser concebido como unidade espaço/temporal, sociocultural e organizacional para a formação emancipatória permanente dos educadores. Como interface entre as dimensões micro e macro do sistema educacional, pode constituir-se uma comunidade capaz de criar as condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa. Portanto, reorganizar o currículo deve também ser uma forma de recriar a escola como espaço sociocultural comunitário, onde as práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias possam se arraigar. A escola deixa de ser um espaço de opressão sociocultural e de alienação, seletivo e canalizador dos sentidos e significados hegemonicamente instituídos e inertes, para tornar-se um espaço de construção coletiva da resistência instituidora e organizadora de práticas críticas e emancipatórias, comprometidas com uma nova ordem sociocultural e econômica, ética e democrática.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Angotti, J. A. P. Fragmentos e totalidades do conhecimento científico no ensino de Ciências. Tese Doutor., FEUSP. S. Paulo, 1991.
- Apple, M. W. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- Borda, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: Brandão, C. R. (org.). Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- Delizoicov, D. Tensões e transições do conhecimento. Tese de Doutorado - IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1991.
- Faundez, A. O poder da participação. Questões da nossa época (18). São Paulo, Cortez, 1993.
- Freire, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo, Moraes, 1980.
- Freire, P. Novos tempos, velhos problemas. In: Serbino, R. V. et alii. Formação de professores. São Paulo, Unesp, 1998.
- Freire, P. Pedagogia do oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- Kosik, K. Dialética do concreto. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- Lefebvre, H. Lógica formal e lógica dialética. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.
- Oliveira, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico Ed. Scipione, 1995.
- Pernambuco M. M. C. A. Significações e realidade: conhecimento. In: Pontuschka, N. N. (org). Ousadia no diálogo. São Paulo, Loyola, 1993.
- Prefeitura Municipal de São Paulo / SP - Secretaria Municipal de Educação. Movimento Reorientação Curricular, Ciências. Visão da Área. Doc. 5. 1992
- Prefeitura Municipal de São Paulo / SP - Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Formação nº 3: Temas geradores e construção do programa, 1991.
- Rodrigues, N. Da mistificação da escola à escola necessária. Polêmicas do nosso tempo (24). São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.
- Saul, A. M. Interdisciplinaridade na rede de ensino Municipal de São Paulo / SP. In: Serbino, R. V. et alii. Formação de professores. São Paulo, Unesp, 1998.
- Severino, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: Jantsch, A. P. et al (org.). interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, Vozes, 1995.
- Silva, A. F. G. da. Política educacional e construção da cidadania. In Silva, L. H. et alii. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.