

**POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: UM CONTEXTO A SER
PROBLEMATIZADO! PARA INÍCIO DE CONVERSA¹.**

Reinaldo Matias Fleur²

Vou começar esta conversa contando um caso que nos instigue a pensar. Depois vamos criar um jogo para problematizar nossa prática. Por fim, vamos refletir sobre as perguntas que surgirem.

Um jogo, chamado “O abrigo subterrâneo”, nos propõe imaginar que nossa cidade está sob ameaça de um bombardeio. Aproxima-se um homem e nos solicita uma decisão imediata: existe um abrigo subterrâneo que só pode acomodar seis pessoas, mas doze pessoas pretendem entrar. E nos oferece uma relação das doze pessoas e nos pede para fazer uma escolha, selecionando apenas seis.

Realizamos este jogo em uma aula da disciplina de “Educação Popular” (Curso de Pedagogia, UFSC, segundo semestre de 2007). Três grupos foram formados na sala de aula para realizar esta atividade. Cada grupo fez sua seleção e a comunicou para os demais grupos. Pelas categorias dos incluídos e dos excluídos, foi possível identificar quais são os valores de cada grupo. Entretanto, um dos colegas se recusou a participar deste jogo, por objeção de consciência, alegando que se tratava de uma atividade que reproduzia muitos estereótipos e preconceitos.

Este fato nos estimulou a criar a um outro jogo. Inspirando-nos no jogo dos “sete erros” (que consiste em comparar dois quadros aparentemente idênticos para verificar sete incongruências), criamos o *jogo das sete perguntas*. Neste jogo, frente a uma proposta aceita como óbvia, colocamo-nos o desafio de levantar questões

¹ Este texto registra o relato e uma reflexão da Conversa sobre o tema do III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Globalização e Interculturalidade: currículo, um espaço em litígio, realizada na abertura do evento, no dia 12 de novembro de 2007, segunda-feira, das 10h30min às 11h30min, em João Pessoa (PB).

² Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do CNPq. E-mail: fleuri@pesquisador.cnpq.br.

que permitam compreender criticamente a lógica e o significado desta proposta de atividade.

Naquela ocasião, levantamos algumas questões. Mas, em cada outro grupo ou encontro, podem ser formuladas questões diferentes.

Os primeiros questionamentos que foram feitos dizem respeito ao “*fato*” de que nossa cidade está sob ameaça de um bombardeio. *Mas quem é que ameaça? Por quê? Quais as possibilidades de ataque efetivo? Afinal quem é este inimigo?*

Uma segunda pergunta refere-se ao próprio *sujeito* que nos interpela. Aproxima-se um homem e nos solicita uma decisão imediata. *Quem é este homem? Ele é mensageiro de alguém? A quem ele representa? Por que ele desempenha este papel?* Estas perguntas nos colocam em alerta para evitarmos acreditar ingenuamente no primeiro indivíduo que se nos apresenta como um líder, ou representante de outro, supostamente superior.

Surge, então, uma terceira questão fundamental. Esta pessoa solicita a nós uma decisão imediata sobre a vida de um grupo de pessoas. *Mas quem somos nós e quem sou eu? Estamos incluídos neste grupo a ser julgado? Neste caso, qual é o meu papel e qual é minha identidade no grupo? Identifico-me com algum personagem? Discordo de outros? De quem? Temos interesses em comum?*

Uma quarta questão necessária pareceu justamente dizer respeito aos *critérios* de seleção dos que devem ser protegidos ou expostos aos riscos. Serão escolhidos pela área de *profissão* (advogado, artista, sacerdote, prostituta, estudante, físico), pelo critério de *gênero e opção sexual* (homem, mulher, prostituta, casada, virgem, homossexual), ou pelo dispositivo da *geração*, de idade (velho, adulto, jovem, criança), ou então pela sua *condição física e intelectual* (viciado, doente, louco, com baixo/alto Q.I), ou então pelo critério de *civilidade* (assassino, se está armado, se representa uma ameaça ou é inócuo à sociedade)? Por que estes critérios? *Como é que cada pessoa deste grupo se assume frente a estes critérios de identificação?*

Esta pergunta nos remete a uma quinta: quais seriam *outros critérios de identificação*, que não foram considerados? Por que se omitiram *a opção de classe, de religião, de etnia, de culturas, nacionalidade*, ou mesmo *as opções pessoais e subjetivas*? Que outros critérios identitários podem ser colocados em jogo?

Mas há uma sexta questão de fundo muito importante que pode ser a chave de todas: *será mesmo necessário classificar e excluir*? Essa seria a melhor ou a *única forma de tomar decisões coletivas* ou de organizar a sociedade? Que outras formas ou *outros dispositivos de organização* podem ser acionados? Qual a função organizativa da *generosidade, da dádiva, da ajuda mútua, da solidariedade, da felicidade*? Que outros dispositivos de socialização são determinantes na vida e na sobrevivência da nossa sociedade?

E, por fim, uma sétima questão, que talvez não fosse a última: se nos situamos fora do grupo, *por que temos que decidir por ele*? Ou, mesmo se nos sentimos dentro do grupo e somos interpelados a decidir sobre a vida de algum integrante, *por que seríamos nós, de fora, que devemos decidir pelos outros*? Por que não *perguntar a eles o que querem propor*? Ou, então, por que não nos sentimos implicados como sujeitos deste processo e assumimos a tarefa de *tomar as decisões em diálogo crítico e criativo com os colegas*?

Moral da história: precisamos *desconstruir os dispositivos que nos induzem a estabelecer a sujeição de nós mesmos*.

Agora vamos imaginar outra história e realizar um novo jogo.

Você se encontra com 30 pessoas em uma cela. Chega alguém e diz que você deve lhes ensinar a ler, a escrever e a contar. Basta seguir o manual. No final, você deve estabelecer quem aprendeu e quem não aprendeu. Você tem a possibilidade de conferir três prêmios aos que considerar melhores; pode tolerar 12 e castigar 15 pessoas do grupo. Este é o dispositivo proposto para induzir as pessoas a aprenderem. Você logo, à primeira vista, pode identificar as características destas pessoas:

1. Há pessoas adultas, jovens e crianças. Os mais velhos evadiram ou foram reprovados por várias vezes em sua história escolar. 2. Há algumas pessoas brancas de olhos azuis, outras mulatas, negras e outras de tipo indígena. Há asiáticos, judeus e árabes. Algumas pessoas são estrangeiras e não falam a língua local.
2. A maioria é de mulheres, mais de um terço é de homens. Alguns homens e mulheres são assumidamente homossexuais. Algumas adolescentes são mães solteiras.
3. Algumas pessoas claramente têm deficiências físicas: precisam de próteses ou adaptações ambientais para se locomover. Outras são surdas e outras ainda, cegas. Há também pessoas com deficiências intelectuais e mentais. Há quem tem síndrome de Down (trissomia 21) ou é autista. Alguns são obesos, mas há também anoréxicos, principalmente as adolescentes.
4. A maioria é proveniente de bairros pobres, tem que trabalhar para sobreviver, se veste de modo simples, fala de modo diferente. Alguns usam linguagem vulgar e agressiva.
5. Muitos são tímidos, mal pronunciam o seu nome quando interpelados. Outros são super-ativos, falam continuamente e vivem fazendo bagunça. Alguns foram surpreendidos portando armas de fogo ou drogas.
6. Muitos são umbandistas. A maioria se diz católica ou descrente. Mas há fundamentalistas que querem converter todo mundo. Os judeus e árabes se pressupõem inimigos religiosos. Os asiáticos são confucionistas e xintoístas.

Diante desta situação, pare um pouco. Pense. Quais as perguntas que você faria ao mensageiro, antes de executar o pedido dele?

Escreva suas perguntas numa folha. Converse um pouco com seu vizinho. Dentro de cinco minutos, os que quiserem anunciem suas perguntas. Vamos registrar e sistematizar as perguntas. Vamos pensar nos critérios que usamos para analisar criticamente os contextos em que temos de tomar decisões!

Na plenária realizada logo após este cochicho, várias pessoas se dispuseram gentilmente a enunciar as perguntas que formularam. Após registrá-las, buscamos organizá-las segundo alguns indicadores, identificando as questões que se referem ao sujeito (quem), ao objetivo (para quê), ao método (como), ao tema (programa), à avaliação (sentido) do processo educativo³. E tecemos algumas considerações a partir das perguntas formuladas.

A pergunta *Que direito o professor tem de escolher a quem ensinar?* (Tânia) questiona o dispositivo que atribui ao professor a prerrogativa exclusiva de tomar as decisões relativas ao processo educativo. Esta problematização se refere a *que sujeito se quer formar?* (Regina).

Se na relação interpessoal o poder de decisão é atribuído a apenas um dos interlocutores (o sujeito ativo), conseqüentemente se induz a que os outros se assumam como sujeitos passivos (sujeitados). Para se formar sujeitos ativos, é fundamental que se desenvolva uma *organização de grupo* em que *todos e cada um* tenham poder de decisão. É necessário criar relações em que cada um seja solidariamente autor e protagonista do processo educativo. É preciso considerar que as pessoas se constituem como *sujeitos* na *relação* com outros *sujeitos*, ao buscar ativamente compreender e transformar mundo. O processo educativo é conduzido pela *relação recíproca* entre as pessoas, e não pela iniciativa unilateral do *indivíduo*.

A dimensão do *sujeito da educação* remete às questões relativas aos seus *objetivos*. As perguntas levantadas, neste sentido, indagam: *Qual é a intenção* (Marinaide); *Qual o objetivo principal do grupo, que conhecimentos prévios o grupo tem sobre os que vão aprender* (Jocileide); *Que necessidades, expectativas se quer formar?* (Regina).

Estas perguntas indicam a necessidade de se construir intenções, expectativas, objetivos do trabalho educativo, tomando-se como ponto de referência

³ Cf. FLEURI, Reinaldo Matias. (2001). *Educar, para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo: Cortez.

inicial as experiências, os conhecimentos e as necessidades que as pessoas já trazem de sua história pessoal e de seu contexto sociocultural. Por isso, todo processo educativo, para ser dialógico, crítico e criativo, precisa ser construído, na perspectiva de Paulo Freire, com base na “investigação dos temas geradores do grupo”.

Tal investigação certamente vai evidenciar uma diversidade de interesses, que coloca em cheque a tradicional proposta escolar de se desenvolver o programa educativo com base em uma temática única, homogênea e linear. Neste sentido, é importante a pergunta: *O que me torna apto, como educador, a trabalhar com a diversidade de interesses, de sujeitos e de contextos?* (Elcimar).

Parece que uma mudança *simples* de perspectiva seja determinante: ao invés de se propor a estabelecer um padrão de temas a serem homogeneamente apreendidos e repetidos, pode-se começar por perguntar sistematicamente a cada um e ao grupo *O que você pretende realizar, qual a experiência que você tem e como está se sentindo no grupo?* (Ricardo). Neste contexto, tem razão a interrogação: *Por que a utilização de um manual de ensino?* (Washington).

A tarefa do *professor* geralmente é entendida como a de ditar regras e “professar conteúdos”, seguindo mecanicamente o livro didático. Mas o docente é desafiado a se assumir como *educador*⁴, ou seja, como estimulador e articulador de diferentes processos educativos autônomos, criativos e críticos. Assim, os temas de estudos passam a ser os diferentes problemas e desafios que fazem sentido para as pessoas do grupo e não mais uma simples série pré-definida de conceitos a serem memorizados.

Tal perspectiva educacional pressupõe a construção e a sustentação de um *grupo heterogêneo de pessoas que se encontram no mesmo lugar para juntas*

⁴ O termo *educar* vem do latim “educere”, formado pelo verbo *ducere* (conduzir, liderar, orientar, articular, mediar) precedido pelo prefixo *e*, ou *ex* (de dentro para fora: o prefixo indica movimento de iniciativa). Desta maneira, *educar* significa articular um processo interativo que promova o desenvolvimento autônomo de cada pessoa e do respectivo grupo.

aprenderem (Ana). Neste contexto, se pergunta: Quais são as relações de poder estabelecidas dentro do grupo (Geranilde).

Na escola, as relações de poder se constituem pela interação viva entre as pessoas que sustentam e, ao mesmo tempo, minam os dispositivos disciplinares de sujeição. As relações de poder se constituem numa trama viva de relações entre as pessoas, que vão tecendo diferentes significados e processos de controle coletivo, construídos ambivalentemente entre disciplina e rebeldia⁵.

Neste contexto, os processos de planejamento e de avaliação são estratégicos. Ao se propor um padrão único de programação, cuja execução é controlada por dispositivos de *exame*, induz-se o grupo a alimentar processos de sujeição disciplinar. Esta estratégia pode ser revertida na medida em que se constituem processos participativos e processuais de programação e de avaliação. Neste procedimento, são extremamente fecundas questões tais como: *O que e por que as pessoas querem aprender, o que pretendem fazer com o conhecimento?* (Maria José). *De que forma as questões formuladas, as habilidades e os conhecimentos aprendidos se relacionam com o cotidiano e com os interesses dos estudantes?* (Marta, Elma). *Por que tal pesquisa, qual a sua aplicação, a que necessidades do grupo respondem?* (Elisabeth).

Planeja-se um processo educativo para que as pessoas, em interação e diálogo, formulem seus problemas e desenvolvam múltiplos processos de aprendizagem e de intervenção, que se fecundam mutuamente. Por isso, é importante implementarmos sempre a *pedagogia da pergunta!*

⁵ Cf. FLEURI, Reinaldo Matias. (2008). *Entre Disciplina e Rebeldia na Escola*. Brasília: Liberlivro.