

Lutas sociais e currículos escolares: questões, intenções e práticas¹

Marta M. C. A. Pernambuco* e Irene A. Paiva**

O desafio aberto para o processo de democratização brasileiro parece-me residir no desafio de assimilar os legítimos anseios dos párias urbanos e rurais produzidos pela modernização seletiva, sem que a violência se transforme na única língua comum entre os contundentes.

(Jessé de Souza, 2000, p. 270)

Resumo: Considerando que as desigualdades sociais em nosso país são fruto de sua formação histórica, de um processo de modernização seletiva que se mantém presente nas mudanças do contemporâneo, busca-se compreender por que se colocam como chaves o gênero e o meio ambiente e por que se articulam em uma tentativa de superação pela emancipação social. As questões de gênero, meio ambiente, racismo e juventude que se destacavam nos discursos dos movimentos sociais aparecem na organização das instituições estatais e são colocadas para as escolas como demanda e horizonte de ação. Considerando que essas intenções já fazem parte da pauta das escolas, discute-se a forma como se tem dado e aponta-se a necessidade de uma reflexão sobre experiências que já estão em curso, como forma de romper com discursos evasivos que não conseguem mudar as práticas educativas nas escolas e nos movimentos sociais.

Palavras-chave: práticas educativas, diálogo, ação coletiva.

Abstract: Social inequality is a result of Brazil's historical constitution and of a selective modernization process that has endured despite contemporary changes. Considering this, this paper is aimed at understanding reasons why gender and the environment are considered key issues and why they articulate in an attempt to overcome these problems through social emancipation. Issues related to gender, environment, racism and youth, which used to stand out in the social movement discourse, appear in the organization of state institutions and are established for schools as a demand and an action target. Considering that these

* Professora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). martaper@ufrnet.br

** Professora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN. irene@natal.digi.com.br

1. Uma versão deste texto foi apresentada na Sessão Especial da 29ª. Reunião Anual da ANPEd, intitulada *Currículo e desconstrução da subalternidade: gênero, meio-ambiente e emancipação social*, em 2006.

intentions are already in part of the schools' agendas, this article brings a discussion on the way this work has been done and points to the need to reflect on the ongoing experiences, in an attempt to overrule the evasive discourse that is not able to change educational practices in schools and social movement.

Key words: educational practices; dialogue; collective action.

Desconstruir a subalternidade passa não só por descrevê-la, mas também por compreender como foi gerada e como se mantém no momento atual.

Entramos nesta discussão compreendendo que as desigualdades sociais em nosso país são frutos de sua formação histórica, de um processo de modernização seletiva que se mantém presente nas mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo.

Esse olhar busca compreender o porquê das questões que se colocam como chaves: o gênero e o meio ambiente e por que se articulam em uma tentativa de superação pela emancipação social.

Como pensar a emancipação social em um contexto que Castells descreve como:

[...]nova forma de organização social, dentro de sua globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo difundida em todo o mundo, do mesmo modo que o capitalismo industrial e seu inimigo univitelino, o estatismo industrial, foram disseminados no século XX, abalando as instituições, transformando culturas, criando riqueza, e induzindo a pobreza, incitando a ganância, a inovação e a esperança, e ao mesmo tempo impondo o rigor e instilando o desespero. (Castells, 1999b, p.17)

As mudanças provocadas pela revolução da tecnologia da informação e pela reestruturação do capitalismo imprimem uma nova lógica de organização, que no campo do trabalho é caracterizada pela flexibilização, pela instabilidade do emprego e pela individualização da mão de obra e, no campo da cultura, pela ênfase em um sistema de "mídia" onipresente, interligado, que se soma ao questionamento das utopias revelado no desencantamento com a organização coletiva e no dissenso dos movimentos sociais.

O desafio da contemporaneidade é interpretar estas questões, propondo formas de compreender e/ou de propor práticas sociais que possam subsistir neste momento. Não se pode interpretá-las em uma lógica de "bem ou mal", avanço ou retrocesso. São manifestações de uma nova ordem social e compreendê-las é analisá-las nas relações que estabelecem dentro de uma sociedade em rede (Castells, 1999a).

Novas identidades constituem-se de forma diferenciada das existentes na sociedade civil da era industrial. Estas continuam a existir como um núcleo

resistente ao novo modelo de controle social e podem ser sementes de mudanças socioculturais, apesar de nem todas desenvolverem uma prática renovadora. Como diz Castells (1999b), os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos, ou seja, em suas práticas e, sobretudo, as práticas discursivas.

Nas lutas sociais, a presença de atores políticos se dá em uma nova dinâmica: se, por um lado, a realidade empírica mostra que identidades legitimadoras (organizações e instituições da sociedade civil) “simplesmente secaram”, por outro, observa-se o surgimento não apenas de identidades de resistência — onde atores, em posição social desvalorizada e discriminada, articulam-se em pequenos grupos (tribo ou “identidade comunal”) que lhes permitem conviver com aparatos do Estado, com redes globais e com indivíduos centrados em si próprios (características da nova organização social) —, mas também de identidades de projetos que surgem a partir das identidades de resistência potencialmente capazes de reconstruir uma nova sociedade civil, questionando os “interesses dominantes sustentados pelos fluxos globais de capital, poder e informação”. (Castells, 1999b, p.24-25)

Análises sobre a sociedade global têm apontado as questões de gênero, do meio ambiente, de geração, de raça e etnia constituidoras de identidades de projetos, uma vez que mobilizam e organizam ações coletivas com vistas à emancipação social no mundo contemporâneo.

Lutas sociais no Brasil

No Brasil, a partir da década de 90, com o arrefecimento dos movimentos sociais e da transformação ocorrida no âmbito do Estado, surge a necessidade do estabelecimento de parcerias com a sociedade organizada para o enfrentamento de parte dos problemas relativos ao combate da pobreza e à melhoria da qualidade de vida das populações que vivem nas periferias urbanas e no campo.

Com isso, questões antes restritas aos movimentos sociais passam a fazer parte da agenda das instituições do Estado e das organizações não-governamentais (ONGs).

As questões de gênero, meio ambiente, racismo e juventude, que já se destacavam nos discursos dos movimentos sociais, aparecem também na organização das instituições estatais através de inúmeros programas, projetos e políticas sociais direcionados a proporcionar a inclusão dos setores subalternos, que enfatizam uma relação com a educação, ou mesmo incorporam-se às estruturas do sistema educacional, com a criação de setores específicos nas Secretarias de Educação e com a sua inclusão em diretrizes nacionais ou locais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou outros referenciais curriculares.

Assim, a temática associada ao debate da cidadania, da igualdade e da diversidade cultural foi incorporada ao discurso governamental e colocada para as escolas como demanda e horizonte de ação. Exige-se que as escolas assumam a sua autonomia por meio da elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) que contemplem a diversidade cultural (educação indígena, educação do campo, os quilombolas, entre outras), as questões ambientais e as referentes à sexualidade, as especificidades geracionais (educação de jovens e adultos, de terceira idade), os portadores de necessidades especiais.

Ao mesmo tempo, outras Secretarias e Ministérios, os movimentos sociais e as ONGs criam setores ou coordenações para estudar e desenvolver ações de formação que proporcionem a participação das mulheres e dos jovens na esfera pública, propondo redes que extrapolem o sistema educacional.

Trata-se predominantemente de redes de grupos locais, cujos programas recebem apoio do governo e de empresas. Essas redes multiplicam as ações e os debates, gerando reivindicações de ampliação ou constituição de políticas públicas e pressionam as escolas a participarem desse processo.

Por exemplo, organizações em torno da questão de gênero são também prestadoras de serviços diretos e suas ações estão orientadas para apoio nos casos de violência (doméstica e outras), de denúncia e acompanhamento judicial. Durante os últimos anos, expandiram-se por trajetórias diversas, em entidades como centros de prevenção da violência contra a mulher e de tratamento de suas conseqüências; grupos de geração de renda, de estudos, e de atividades culturais como dança, leitura, trabalhos manuais. Ainda que a obtenção de direitos iguais seja um foco comum nessa trajetória diversificada, segundo Castells (1999b), algumas dessas organizações procuram evitar deliberadamente linguagem feminista ao promover a causa das mulheres em todos os segmentos da sociedade, sacrificando princípios para poder aumentar a participação feminina nas instituições predominantemente masculinas. Cria-se uma contradição entre prestar assistência às mulheres e capacitá-las: geralmente a premência dos problemas cotidianos tem precedência sobre objetivos em longo prazo, como conscientização, igualdade de direitos e auto-organização política.

Uma intervenção típica desta nova lógica é, conforme destaca Scherer-Warrem (1999) no Primeiro Encontro de Políticas e Desenvolvimento dentro de uma Perspectiva de Gênero, as organizações participantes afirmarem que gênero deve não apenas ser tratado nas relações homem e mulher, mas ser constitutivo das relações sociais em geral.

Da mesma forma, concebe-se que a Educação Ambiental, até mesmo em seu discurso oficial, do Ministério de Meio Ambiente, implica uma transformação social do mundo, devendo apontar para a construção de novas formas de relacionamento dos homens entre si e com a natureza. A dimensão ambiental,

neste caso, assume um caráter histórico-social, pois visa à transformação não apenas dos indivíduos em relação à natureza, mas do conjunto da sociedade. Portanto, a compreensão dos problemas ambientais extrapola o âmbito da relação homem-natureza e passa necessariamente pelo estudo das questões mais amplas da sociedade. Dessas interações são produzidas construções culturais e tecnológicas, que engendram novos processos de transformação da natureza e do meio social, no qual o homem, como ser histórico, encontra-se inserido (Carvalho, 2004).

A Educação Ambiental deve, desse modo, apontar para soluções de problemas concretos que afetam o meio ambiente, assim como motivar o cidadão para assumir uma postura crítica diante da sua realidade. Essa demanda também aparece no discurso do gênero, na especificidade dos índios, dos quilombolas ou camponeses, dos jovens, dos adultos, da terceira idade.²

No entanto, esses objetivos a longo prazo, que não estão circunscritos só a gênero ou ambiente, mas são constituintes do processo de emancipação social, fazem-se presentes no cotidiano escolar. São freqüentes os questionamentos sobre o papel do masculino e do feminino e da raça ou a visão de natureza nos materiais didáticos, nas diferentes atividades escolares (no esporte, nos brinquedos, nas atividades culturais) e nas relações de sala de aula. Os atores sociais congregadores das diferentes especificidades, entendendo-se como portadores do projeto emancipatório, disputam a centralidade da sua temática como organizadora das propostas pedagógicas.

A invisibilidade do outro

Esses debates foram incorporados nas escolas, justificados por um discurso amplo de formação do cidadão crítico e participativo. A perspectiva de organizar o currículo a partir da realidade vem se tornando, ao longo das últimas décadas, quase um lugar-comum do discurso educativo. Rara é a tendência pedagógica atual que não defenda “partir da realidade” ou partir do conhecimento da realidade. No entanto, o que se entende por realidade varia muito, assim como o papel que ela exerce na construção dos currículos.

Mais concretamente, estas intenções dificilmente transformam-se em práticas, pois, até mesmo na sua concepção, os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos Anuais muitas vezes iniciam colocando estas metas e repetem uma previsão de atividades e conteúdos diretamente extraídos de propostas prontas ou dos livros didáticos.

2. Cambi (1999, p.638) mostra como estas questões se colocam também como “emergências” no campo do próprio pensamento pedagógico.

Na maioria das vezes, as práticas educacionais continuam a ser concebidas e vistas, tanto nas escolas como nos processos formativos das ONGs e dos movimentos sociais, como transmissoras de conhecimento: quando muito, muda-se a pauta do discurso, incluindo as novas temáticas. Ainda se aposta que, por falta de informações, as mudanças não ocorrem: as pessoas precisam aprender que as relações de gênero são desiguais, que é preciso preservar a natureza e reciclar o lixo, etc. Aposta-se na mudança do conteúdo do discurso como garantia para uma mudança da visão de mundo e da ação. Não se quebra a hierarquização: alguns de nós, que já somos conscientes e conhecedores das causas da exclusão social, vamos ensinar aos subalternos quais são essas causas e como devem agir para combatê-las.

Em nome de um discurso emancipatório continua-se a denunciar as mazelas sociais e a propor novos paradigmas discursivos, considerando que um conjunto de proposições e explicações mecanicistas, muitas vezes desarticuladas, constituem uma nova forma de conhecer e um parâmetro para a ação no mundo que é preciso simplesmente disseminar.

Incorpora-se uma visão discriminatória e hierarquizada, que desqualifica ou reifica a voz do subalterno, ao reduzi-la a um mero reflexo do pensamento dominante que precisa ser superado pelo novo paradigma ou a um objeto de uma identidade permanente a ser preservado. Ou seja, desqualifica-se o outro como sujeito, co-partícipe na construção do conhecimento e da ação.³

Perde-se de vista que

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido de processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação de todos os espaços estruturais da prática social (Santos, 1995, p.207).

Um desafio para todas as práticas educacionais que se pretendem emancipadoras, em especial para a escola, por seu caráter institucional, é incorporar como centro de suas proposições e ações a ampliação dos espaços estruturais da prática social.

A própria desconstrução da subalternidade, para ser mais do que uma retórica

3. Jessé de Souza (2004) contribui com uma interpretação sobre a gramática social da desigualdade brasileira, apontando nas sociedades periféricas a formação de "um *habitus* precário que implica a existência de redes invisíveis e objetivas que desqualificam os indivíduos e os grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos e isso sob a forma de uma evidência social inofismável tanto para os privilegiados como para as próprias vítimas da exclusão". Esta talvez seja uma explicação para a desqualificação que se faz da capacidade de decisão dos excluídos.

interpretativa e adquirir um caráter emancipatório, dá-se em um processo em que os excluídos se tornam sujeitos, conforme definido por Touraine:

Designo por sujeito a construção do indivíduo ou grupo como ator, através da associação de sua liberdade afirmada com sua experiência de vida assumida e reinterpretada. O sujeito é o esforço de transformação de uma situação vivida em ação livre; introduz a liberdade no que aparece, em primeiro lugar como determinantes sociais e herança cultural (Touraine, 1996, p.23).

Portanto,

Partir do discurso concreto dos sujeitos é sem dúvida a primeira exigência de um projeto educacional comprometido com a democratização, pois a fala do excluído representa o ataque mais radical à pretensão de totalidade que o sistema instituído pode sofrer (Gouvêa da Silva, 2004, p.103).

Do mesmo modo, garantir momentos participativos de organizar e planejar as práticas possibilita que os interesses e as intencionalidades político-pedagógicas se tornem coletivamente conscientes e explícitos, evidenciando os critérios adotados para seleção dos conteúdos e das metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de ensino-aprendizagem. Desencadear junto a cada grupo — o corpo docente, os animadores culturais, os alunos, as comunidades — um posicionamento crítico-prático em relação às necessidades e às contradições por ele vivenciadas e os encaminhamentos concretos é parte da conquista da autonomia.

O fato de o fim não poder ser previamente definido, mas cada finalidade ser definida coletivamente, em um exercício processual em que todos exercitam a experiência de ser sujeito do conhecimento e da ação, supõe abrir mão de metas, de conteúdos novos ou antigos, previamente estabelecidos por uma parte dos sujeitos, para apostar que o exercício da ação coletiva possibilita a conquista de novos patamares cognitivos.

○ diálogo como fundamento da ação pedagógica emancipadora

Concepções e práticas educativas emancipatórias em geral têm como uma das suas referências centrais o pensamento de Paulo Freire, porque compreender este novo momento com os seus limites e possibilidades é buscar as formas de convivência social em que a flexibilização e a interconexão em rede não mais hierarquizada possibilitem novas articulações de sujeitos históricos, na construção de projetos coletivos que articulem reações à desigualdade e à exclusão social. Isto demanda a construção de novos conhecimentos e formas de intervenção.

Considerando que esse processo de definição de rumos nas interações coletivas dos movimentos sociais é um processo essencialmente educativo, tanto dos indivíduos que pertencem a esses movimentos, como da sociedade na qual interagem, o pensamento de Paulo Freire reassume força de interpretação e indicativo para ação, que parece contemplar os desafios colocados pela “sociedade em rede”.

Paulo Freire, ao propor uma metodologia que se centra na questão da cultura enquanto dimensão da formação de uma consciência crítica e que, pelo seu caráter dialógico, permite aos sujeitos partilhar laços interpessoais e interpretar a realidade onde vivem, parece estar fundamentando a transição entre a identidade de resistência e a de projeto.

Afinal, a noção de diálogo freireana está diretamente vinculada à ação, na medida em que o pronunciar o mundo (meta central de qualquer diálogo, nesta concepção) é ao mesmo tempo compreendê-lo e transformá-lo. Este diálogo é, essencialmente, um ato de criação de uma nova realidade, um ato de liberdade solidariamente construído no compromisso da transformação da situação de dominação e de exclusão, contra a desumanização resultante de uma ordem injusta.

Uma ação dialógica implica a solidariedade entre pares que se reconhecem como humanos com a capacidade potencial de serem sujeitos históricos e pronunciar o mundo, envolve-nos em todas as dimensões da nossa humanidade, tanto as cognitivas quanto as afetivas, criando utopias e esperanças.

Para Freire (1975), o diálogo verdadeiro implica o pensar verdadeiro e a ação verdadeira, o que não cria uma dicotomia entre o Homem e o Mundo, mas reconhece a sua inquebrantável solidariedade, que criticamente analisa e intervém captando o futuro, o dever da realidade, temporalizando o espaço, indo para além do presente normalizado, bem composto, estratificado, que caracteriza o pensamento ingênuo.

O desafio da superação da consciência ingênuo, determinada pelas condições de exclusão e opressão que não permitem a expressão plena da humanidade, dá-se pela conquista da consciência crítica, quando nos defrontamos coletivamente com a necessidade de agir sobre o real que nos rodeia, para transformá-lo.

A conscientização é sempre mútua e dá-se no enfrentamento partilhado dos desafios que o real nos impõe. Desafios que Freire identifica como *situações-limites*, capazes de mobilizar uma mudança na consciência de um grupo social pela ação conjunta e contínua, na medida em que cada ação (pronúncia) no (do) mundo implica sua modificação que, problematizada, volta aos atores (pronunciantes), exigindo nova ação (pronunciar).

Pronunciar o mundo é desenvolver práticas sociais educativas que permitam aos sujeitos apropriarem-se de conhecimento crítico que lhes possibilitem fazer

uma nova leitura da realidade, resgatando o agir coletivo como mecanismo de criação de novos olhares e ações.

Um conhecimento que se constrói coletivamente, entre os interlocutores, através de consensos provisoriamente estabelecidos, tendo em vista ações concretas (como diz Paulo Freire, “busca solidária”), não se faz sem um resgate da auto-estima e do estabelecimento de laços de sociabilidade, intrínsecos ao próprio processo dialógico.

As categorias freireanas, estruturadoras de diálogo e consciência, permitem que a relação entre heterogeneidade, cultura e educação seja pensada como resultado de um processo de interação dialógico, marcado pela construção coletiva, que constrói novos significados e formas de ação. Esse diálogo fundamenta-se no reconhecimento das diferenças culturais (gnosiológicas e epistemológicas) como ponto de partida em qualquer que seja a situação educacional: seja no âmbito do que tradicionalmente chamamos de movimentos sociais, seja no âmbito das instituições educacionais formais, quando pensadas nas suas relações com esses novos espaços sociais constituídos.

As questões acima colocadas mostram a potencialidade dessas categorias como instrumento de análise que permite trabalhar indissociavelmente ação e reflexão, tendo em vista um processo de mudança social possível nas relações criadas na sociedade contemporânea, permitindo uma abordagem articulada dos diferentes conflitos — do campo ambiental, do gênero, da etnia ou de geração.

Práticas coletivas significativas, tendo como referência explícita o pensamento freireano e a educação popular ou comunitária, vêm acontecendo em escolas, ONGs, movimentos sociais e até em Secretarias de Educação de Administrações Populares e, ainda que não sejam dominantes e muitas vezes tenham sofrido descontinuidade por mudanças das pessoas ou estruturas envolvidas, já se constituem em experiências que permitem reflexões e sistematizações sobre esses fazeres.

São um conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional ou incorporada de maneira acrítica, inter-relacionam-se em diferentes instâncias e momentos, assumindo uma intervenção pedagógica emancipatória.

Gouvêa da Silva (2004), que em sua tese de doutorado constrói reflexões sobre ações que ocorreram em várias redes públicas de ensino de administrações populares, defende que é possível uma intervenção pedagógica crítica emancipatória na prática desumanizadora vigente e levanta aspectos que podem contribuir para a efetivação dessa intenção.

Outros estudos deste porte fazem-se necessários para sistematizar essas experiências e orientar novas práticas, identificando dinâmicas pedagógicas que

permitam aos educadores construir interfaces entre os diferentes elementos que organizam o seu fazer, tais como: o conhecimento sobre os sujeitos e sua realidade de vida; delimitação dos aprendizados almejados; ações coletivas que possam desencadeá-los; a situação concreta que circunscreve a ação pretendida. Ou seja, no âmbito da escola, é preciso construir relações, muitas vezes escamoteadas, entre pedagogia e ensino, política educacional e prática curricular.

Referências bibliográficas

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTELLS, Manuel *A sociedade em rede* A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

CASTELLS, Manuel *O poder da identidade* A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CASTELLS, Manuel *O fim do milênio tempo de mudança* A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.3. São Paulo: Paz e Terra, 1999c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GOUVÊA DA SILVA, Antonio Fernando. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação/Currículos). São Paulo: PUCSP.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice*. o social e o político na pós- modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Cidadania sem fronteiras*. ações coletivas na era da globalização. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.19, n.54, fev/2004.

SOUZA, Jessé. *A modernização seletiva*. uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília:UNB, 2000.

TOURAINE, Alain. *O que é democracia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

Recebido em 31 de janeiro de 2007 e aprovado em 09 de março de 2007.