
CURRÍCULO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA PRÁTICA NA ESCOLA INSPIRADA NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Ana Maria Saul^(*)
Valter Martins Giovedi^(**)

PRIMEIRAS PALAVRAS¹

O Brasil atravessa um período em que diferentes movimentos sociais se intensificam e se avolumam. O ano de 2013 ficou marcado por protestos e manifestações que ocorreram em vários estados e que se tornaram conhecidos como “Jornadas de Junho”. Um número expressivo de pessoas foi às ruas para reclamar e reivindicar, com pautas claras, ou não, em relação à situação político-econômica-social do país.

Este texto assume o pressuposto de que o currículo não pode prescindir da análise crítica do contexto em que a escola se situa. Isto posto, propõe-se a responder a seguinte questão: Como pode o professor desenvolver uma prática curricular na qual os movimentos sociais ocupem a sala de aula e se constituam em objetos de conhecimento, permitindo o desvelamento da realidade e a construção da autonomia dos sujeitos?

Com apoio do referencial de Paulo Freire, esse texto é estruturado em três seções: na primeira discute-se a compreensão de “contexto”; na segunda destaca-se a “leitura de realidade” como categoria-chave do pensamento freireano, que fundamenta a articulação currículo-movimentos sociais; e, na terceira, apresenta-se um relato de experiência curricular desenvolvido em uma escola estadual de São Paulo, envolvendo estudantes do Ensino Médio. O texto finaliza com Considerações Finais e Referências.

^(*) Pesquisadora do CNPq. Professora titular da PUC-SP. anasaul@uol.com.br.

^(**) Professor da UFES. giovedival@gmail.com.

¹ Dedicamos este texto aos alunos da Escola Estadual Joaquim Braga de Paula que protagonizaram a experiência aqui relatada.

A SALA DE AULA: UM CONTEXTO DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.
(Paulo Freire)

Nesse texto compreende-se a categoria “contexto na prática docente” como um espaço-tempo no qual educandos e educadores se relacionam, mediatizados por objetos de conhecimento. O aprofundamento dessa proposição é encontrado em alguns escritos de Paulo Freire. Em *Conscientização: teoria e prática da libertação*, o autor escreve: “Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaços-temporais” (FREIRE, 1979, p. 34).

E, em seu livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, acrescenta: [contexto é] “o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação, o da crise econômica [e também o mundo da escola]” (2008, p. 164).

Estar na sala de aula é compartilhar um espaço-tempo com sujeitos que vivem e se relacionam em diferentes contextos e trazem consigo experiências diversas. Nesse campo, o da sala de aula, entrelaçam-se, pois, diferentes contextos que carregam dimensões históricas, políticas, sociais, cognitivas, linguísticas, afetivas e outras.

A figura a seguir, ilustra essa compreensão da sala de aula como um entrelaçamento de contextos e suas dimensões, transversalizadas por objetos de conhecimento.

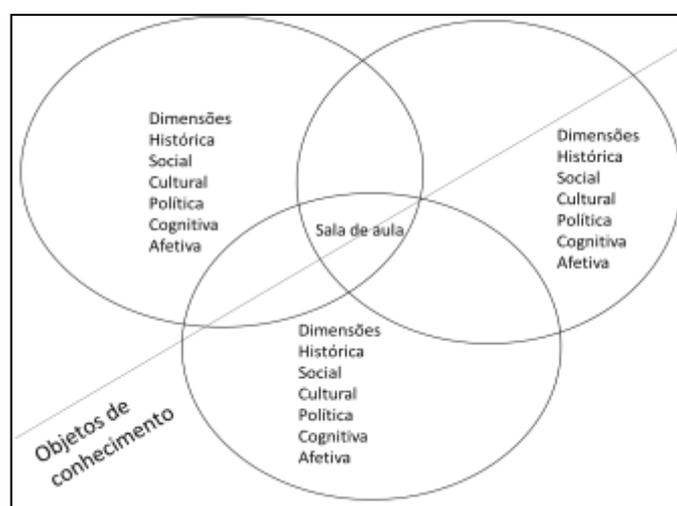


Figura 1: A sala de aula - um entrelaçamento de contextos

Fonte: os autores.

É nesse lócus de ensino-aprendizagem, mediado por objetos de conhecimento, que as dinâmicas da realidade são problematizadas e analisadas, norteadas por intencionalidades. Depreende-se daí que nenhum contexto é neutro.

Embora em diferentes partes de sua obra, Freire tenha se referido ao contexto, é em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), que o autor dedica 15 páginas da carta número 9, para tratar especificamente do conceito de contexto, sendo que esse capítulo do livro foi assim nomeado: **Contexto concreto - contexto teórico**. Nessas páginas ele destaca a dialeticidade entre prática e teoria apontando que essa deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos de formação.

E, referindo-se especificamente à escola, assim se manifesta:

Como contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto, de seus alunos e das famílias deles. De que forma entender as dificuldades [...] de alunos sem saber o que se passa em sua experiência em casa [...] e em seu contexto sociocultural? (FREIRE, 1993, p. 111).

A leitura do contexto é condição para que o professor possa criar ambientes/situações que estimulem a curiosidade, a investigação e o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, possibilitando que eles atribuam sentido ao conhecimento que se constrói na sala de aula. É importante destacar que a leitura de contexto exige diálogo.

A educação escolarizada é parte de um conjunto de práticas intrinsecamente relacionadas às demais práticas sociais e culturais e, dessa forma, pensar a escola é pensá-la no diálogo com a sociedade.

A LEITURA DA REALIDADE: CATEGORIA CENTRAL DE UM CURRÍCULO CRÍTICO-SIGNIFICATIVO

Junto a Paulo Freire, e a tantos outros educadores críticos, os autores desse texto assumem que o papel principal da educação escolar (ainda que não seja o único) é contribuir para que os estudantes possam desvelar as razões das situações-limites em que vivem, compreendendo tais razões de modo rigoroso e vislumbrando a possibilidade de superá-las a partir da inserção crítica em ações coletivas transformadoras. Não são poucas as situações-limites que envolvem a vida dos nossos estudantes em particular, e da nossa sociedade em geral, principalmente das pessoas que pertencem às classes populares.

De acordo com a perspectiva freireana, todas as formas de relações sociais e culturais, e de condições socioeconômicas e políticas que impedem que os seres humanos vivam de modo digno, são situações-limites: a pobreza, a miséria, a falta de moradia, de atendimento à saúde, de acesso ao lazer e aos bens culturais, de transporte, de segurança, de comida, a prática do machismo, do racismo, da homofobia, do autoritarismo, e todos os preconceito que ferem a ética universal do ser humano².

Diante desse entendimento, o papel da escola é contribuir com a superação de tais situações. Do contrário, a instituição escolar e o professor estarão sendo, intencionalmente ou não, cúmplices de situações que determinam que milhões de vidas humanas (e também de outras espécies) sejam sacrificadas em favor de uma minoria de poderosos.

No sentido de fazer com que a educação em geral e a escola, em particular, pudessem considerar as situações-limites dos educandos, Freire defende que a seleção dos conteúdos escolares deve ser feita pelo professor, preferencialmente junto com a equipe escolar, com base na leitura de mundo dos estudantes a respeito das situações-limites vividas por eles e pelas comunidades às quais pertencem.

Os conhecimentos advindos dessa leitura de mundo não consistem naquilo que os educadores pensam sobre a realidade dos educandos, mas sim nas próprias explicações dos educandos sobre a sua realidade.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, *mediatizados* pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação [...]

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo

² Afirma Freire que a “ética universal do ser humano” é aquela que: “[...] condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. [...] é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. [...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 2005a, p. 15-16).

instante, os homens em *situação* a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2005b, p. 97-98).

Nesse sentido, as situações-limites e a leitura de realidade que os alunos possuem dessas situações devem ser os dois critérios fundamentais de escolha dos conteúdos escolares. Portanto, não são os alunos que devem atender aos conhecimentos escolares estabelecidos por um sistema ou por um material didático abstrato já pronto. São os conhecimentos escolares que devem atender as necessidades existenciais concretas dos alunos.

Se a opção que se faz é por uma educação democrática, é necessário que a leitura de realidade, realizada pelos educandos, seja efetivamente considerada na seleção dos conhecimentos necessários para o trabalho em sala de aula.

Do mesmo modo que é um grande equívoco a escola e os seus professores pretenderem ensinar conteúdos prontos e selecionados sem escutar os estudantes, também é um grande erro a posição espontaneísta que defende que a escola deve ensinar exclusivamente aquilo que os estudantes querem. No primeiro caso, estamos lidando com uma concepção de conteúdos definidos arbitrariamente, sem levar em conta os educandos concretos. No segundo caso, se está lidando com conteúdos que respondem, meramente, a interesses individuais que, por vezes, não se conectam às situações-limites dos educandos e a perspectivas de superação.

Se o papel dos conhecimentos escolares é ajudar os alunos a compreender a realidade existencial concreta na qual estão envolvidos, com a intenção de transformá-la, e de não se manter passivos diante dela, assumindo-se, pois, como sujeitos históricos, o primeiro passo é buscar descobrir o que eles pensam sobre o mundo e como explicam esse mesmo mundo.

[...] Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 2005a, p. 123).

Quando os educadores ousam se abrir para a leitura de mundo dos estudantes, compreendem o modo pelo qual eles explicam a realidade em que se situam. Percebem que as explicações que eles possuem para a realidade podem ser ainda incompletas, ingênuas, distorcidas, invertidas, ideologizadas, mistificadoras. Diante das visões de mundo dos educandos, qual é a tarefa de professores críticos, que assumem um compromisso com a educação emancipadora?

Um caminho possível para chegar à construção de um currículo crítico-libertador requer a valorização das visões de mundo dos educandos, buscando compreender seriamente a lógica que eles utilizam para apreender a realidade. Em seguida, é necessário sistematizar essas visões de tal modo que se tenha uma compreensão da leitura de realidade dos alunos. Por fim, é preciso confrontar as visões de mundo dos estudantes com aquelas dos educadores, procurando identificar tópicos de campos do saber que possam auxiliar educandos e educadores a construir juntos uma visão mais crítica da realidade.

A experiência que será analisada no próximo item, que se deu no contexto de aulas de Filosofia junto a turmas do Ensino Médio de uma escola pública do estado de São Paulo, mostra que, quando se trabalha com um currículo significativo na sala de aula e se assume uma posição dialógica diante dos estudantes, eles tendem a exercer uma postura investigativa e curiosa em relação aos campos do saber e em relação às nossas aulas. O encontro no contexto da sala de aula deixa de ser um momento burocrático de realização de tarefas ritualísticas pelas quais os professores “fingem” que ensinam e os alunos “fingem” que estão aprendendo. Os estudantes passam a ser desafiados: não por alguma pedagogia que apela para as “aulas-*show*” mas pela possibilidade de participar de um processo dialógico de construção de explicações para as situações de vida que os envolvem.

Nesse sentido, não se trabalha a serviço do vestibular, do ENEM, das habilidades e competências definidas pelos técnicos dos ministérios e secretarias de educação, de cumprimento de

tópicos de livros didáticos ou de sistemas apostilados. Ao contrário, o compromisso ético-político desse modo de pensar-fazer educação é com a transformação da realidade, valorizando a participação dos estudantes nas decisões, desde o contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, não se está atendendo às expectativas alienantes que vêm de fora da escola mas, sim, lidando com as necessidades de sujeitos concretos que a frequentam.

Daí na necessidade de que os professores e professoras se coloquem na posição de conceptores de currículo, a partir dos conhecimentos que os seus alunos já trazem para a escola, como condição para que os conteúdos a ser trabalhados em sala de aula sejam significativos para os estudantes.

Não há como os docentes assumirem essa posição sem que corram algum risco. Geralmente, o sistema autoritário, que quer controlar as pessoas a qualquer custo, não vê com bons olhos as iniciativas que levantam a causa da autonomia. Cada um de nós deve avaliar o contexto em que está inserido e identificar quais são as possibilidades de resistência à lógica curricular hegemônica. Trata-se de um risco que vale a pena na medida em que nós possamos colher os frutos dessa iniciativa todos os dias em que estrarmos na sala de aula. Não há nada mais frustrante para um professor do que entrar todos os dias em sala de aula sem esperar mais nada de novo.

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. (FREIRE, 2003 p. 15-16)

A descoberta de qual é o currículo significativo para os alunos só pode ser realizada pelos professores e por ninguém mais. Por mais genial que seja um técnico de gabinete, ele nunca poderá adivinhar quais são as necessidades existenciais dos grupos de alunos, de cada professor, em cada escola concreta. A invenção da escola como espaço significativo para os estudantes (e também para os educadores e educadoras) depende da atitude docente de abertura para a leitura de realidade que os alunos já trazem para a escola. A sala de aula é fundamentalmente o lugar em que ocorre o confronto das visões de mundo dos educadores e dos estudantes. Aí se dá a construção do conhecimento significativo. Criar condições para que isso ocorra é a tarefa de professores conceptores de currículo.

CURRÍCULO E MOVIMENTOS SOCIAIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA

Nesta seção será relatada e analisada uma experiência com a intenção de responder à questão proposta no início deste texto: Como pode o professor desenvolver uma prática curricular na qual os movimentos sociais ocupem a sala de aula e se constituam em objetos de conhecimento permitindo o desvelamento da realidade e a construção da autonomia dos sujeitos?

Trata-se de uma prática curricular pautada no referencial freireano, que considerou a leitura de realidade dos estudantes, a partir do contexto em que estavam inseridos, mostrando-se compromissada com as pautas e lutas promovidas pelos movimentos que atuam na sociedade, fazendo com que as ações de tais movimentos se tornem objetos mediatizadores do processo dialógico de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que, em regra, o currículo escolar tem se mostrado bastante impermeável às questões que afetam a vida dos estudantes. A suposta necessidade de se “cumprir o programa” tem sido utilizada como argumento por aqueles que se recusam a propor práticas curriculares que consideram o contexto social e a leitura de realidade dos alunos. Assim, acontecimentos e processos que impactam a vida coletiva dos educandos e o seu imaginário são ignorados pela concepção curricular hegemônica que induz os educadores a ser meros executores de “pacotes curriculares”.

A experiência aqui apresentada vai na contracorrente dessa tendência. Foi promovida junto a alunos do Ensino Médio, a partir do trabalho que vinha sendo feito na disciplina de Filosofia³ e contou com o apoio e parceria do professor de Sociologia.

Em meados de 2013, mais precisamente, no final de maio e durante o mês de junho, São Paulo e diversas cidades brasileiras foram palco de uma série de protestos e manifestações (promovidos por movimentos sociais) que mobilizaram milhões de pessoas como há muito tempo não se via no país.

Naquele momento, em São Paulo, o que em princípio mobilizou as pessoas, foi a questão do valor da passagem do transporte público. A causa era impedir o aumento do valor da tarifa que estava sendo proposto, tanto pela prefeitura da cidade, em relação aos ônibus, quanto pelo governo do estado em relação ao metrô e ao trem. O fundamento dessa reivindicação estava ligado ao direito de ir e vir das pessoas e ao direito à cidade.

[...] qualquer que seja a abordagem, qualquer que seja o sentido político de um movimento – se voltado para a mudança ou para a conservação – o fato é que, para

³ O professor de Filosofia que conduziu a experiência relatada é Valter Giovedi, coautor desse artigo.

sua eclosão e desenvolvimento, não basta a existência de uma situação de opressão. É preciso que as pessoas se percebam como oprimidas, como grupos ou classes com interesses comuns; só a partir de tal identidade é que se podem desenvolver ações que venham a constituir-se em movimentos sociais. [...]

Com tais considerações podemos chegar ao seguinte entendimento de movimento social: trata-se da ação conjunta de homens, a partir de uma determinada visão de mundo, objetivando a mudança ou a conservação das relações sociais numa dada sociedade. (SILVEIRA, 2000, p. 228-229, grifo do autor).

Ao falar em movimentos populares, refiro-me àqueles que expressam as demandas dos setores mais pobres da população e atuam para erradicar a estrutura de dominação que sustenta a desigualdade social. Também os setores dominantes do sistema organizam-se em movimentos sociais, mãos não populares, pois não espelham os direitos de justiça dos mais pobres nem fazem críticas à ordem vigente, e miram, em primeiro lugar, seus interesses corporativos... (BETTO, 2006, p. 204-205).

Tratava-se, portanto, originariamente, de protestos compromissados com os interesses populares que têm a sua dignidade violada por uma situação de “inferno urbano”, na medida em que o serviço de transporte público oferecido está muito aquém das necessidades daqueles que precisam utilizá-lo para se deslocar pela cidade, seja por qual motivo for. O movimento social de cunho popular que primeiro levantou essa bandeira naquele momento foi o Movimento do Passe Livre (MPL). Porém, na medida em que as passeatas eram convocadas, outros movimentos populares se juntavam e engrossavam o coro das manifestações de rua.

O fato é que chegou um momento em que praticamente já não havia mais qualquer habitante da cidade de São Paulo que estivesse alheio ao que estava acontecendo. Os protestos, por vários motivos que não cabe discutir aqui, ganharam uma tal dimensão e uma tal cobertura da imprensa que se tornava impossível ignorá-los. Como há muito não se via, as pessoas tomavam as ruas e, a julgar pela reivindicação original, exigiam um direito ligado aos anseios dos mais necessitados.

Como o currículo escolar poderia ficar alheio a esse processo? Os protestos faziam com que a mente dos estudantes fervilhasse de perguntas: O que é esse MPL? Por que os governos querem subir o valor da tarifa? Por que a polícia reagiu de modo tão violento? Por que a grande imprensa fez uma cobertura desfavorável aos protestos no início e depois foi mudando de opinião? Vale a pena aderir também? Quais são os interesses que estão em jogo? Quem são esses *black-blocks*? Por que estão ocorrendo tantas depredações? Quais são os alvos das depredações? No jogo da comunicação, quem está falando a verdade? Quem está manipulando? Qual a diferença de cobertura

dos órgãos de imprensa que estão fazendo a cobertura do lado da polícia e daqueles que estão do lado dos manifestantes?

Em suma, havia uma quantidade impressionante de questões que os alunos faziam e que exigiam dos professores algumas decisões curriculares que não haviam sido previstas no início do ano de 2013, quando foi planejado, com os alunos, o currículo de Filosofia. Referenciado na perspectiva freireana, o currículo trabalhado com os estudantes tinha sido elaborado com base no processo de “investigação temática”, proposto e detalhado por Freire em diversos momentos de sua vida e obra. Em outros escritos, Giovedi (2012, 2014) discute a construção dessa prática curricular de ensino de Filosofia inspirada na concepção crítico-libertadora de Paulo Freire.

Porém, vale a pena retomar sinteticamente esse processo para que se possa compreender como as questões ligadas aos protestos promovidos por movimentos sociais, em 2013, foram incorporadas ao trabalho pedagógico, sem que isso significasse qualquer ruptura com o que já estava sendo trabalhado junto aos alunos do Ensino Médio da escola que se configurou como lócus dessa experiência.

Freire nunca achou demais relembrar o caráter político e axiológico de toda prática educativa, alertando sobre a sua impossível neutralidade. Diante da realidade, a educação está a serviço da manutenção da ordem ou de sua transformação. A educação mantém a ordem quando difunde explicitamente os valores e práticas que a sustentam ou quando se faz omissa diante desses valores e práticas. A educação é transformadora quando cultiva valores e práticas que contrariam a ordem opressora vigente, fazendo dela objeto de reflexão e de crítica, recorrendo aos conhecimentos sistematizados como meio de desvelamento das causas dessa ordem estabelecida. Ou seja, sempre há uma ordem prévia “dando as cartas” na sociedade.

Seguindo a perspectiva freireana, desde o início da construção da prática curricular para o ensino de Filosofia, da escola aqui focalizada, tinha-se clareza de que o contexto imediato dos estudantes era aquele em que viviam no seu dia-a-dia: sua comunidade, seu bairro, suas ruas, sua vizinhança, com seus problemas, desafios, potencialidades e situações-limites. Tinha-se clareza de que este contexto local deveria ser a referência a partir da qual precisaria ser proposto o currículo de Filosofia.

Efetivando o processo de investigação temática freireano, pôde-se descobrir os problemas locais a partir das falas dos alunos a respeito de sua realidade. As falas revelavam não apenas as questões significativas da coletividade, mas, principalmente, o nível de compreensão que os estudantes tinham dessas questões. Ao agrupar essas falas por aproximação temática e, ao

problematizá-las, se pôde selecionar, elaborar e sequenciar tópicos de conteúdo de Filosofia trabalhado com o auxílio de textos de jornais e revistas, vídeos, filmes, músicas, textos de livros didáticos e dinâmicas de grupo. Com essa construção, a partir da investigação temática, negava-se o currículo oficial homogêneo e descontextualizado, vigente no estado de São Paulo.

De fevereiro a maio de 2013 colocou-se em ação um currículo que dialogava com os problemas da realidade local e levava a estudar dimensões do conhecimento que transitavam entre o local, o regional, o nacional e o mundial. Ou seja, a necessidade de compreensão crítica dos problemas locais exigia que se recorresse a conhecimentos filosóficos (estritos ou não) que auxiliavam no processo de descodificação dos problemas, no sentido de pensar a sua superação.

Com início das manifestações e protestos, em junho, os alunos testemunhavam que a organização de pessoas, em prol de um objetivo comum, poderia gerar mudanças nos rumos da vida política das cidades. Esse fato foi decisivo para que se decidisse reorientar o currículo de Filosofia, no sentido de fazer com que os movimentos sociais e suas ações, que tomavam as ruas, e eram objeto de curiosidade dos estudantes, se tornassem, também, objeto de sua curiosidade epistemológica na sala de aula.

Para tanto, foi necessário cindir o tema e estudá-lo em uma abordagem inter e transdisciplinar. Isso significou trazer aportes de diferentes campos de conhecimento: filosofia, sociologia, ciência política, jornalismo, geografia, economia, história. Buscou-se textos de jornais, textos filosóficos, vídeos que circulavam na internet, filmes que ilustravam momentos de rebelião popular. Ao lado do professor de Sociologia foram ministradas aulas em dupla, juntando salas, promovendo debates e rodas de conversa sobre o tema.

No 2º Semestre sabia-se que ocorreria, em novembro, a tradicional feira cultural da escola. Foi proposto aos alunos que as “Jornadas de Junho”, se constituíssem no tema a ser apresentado na feira, com o objetivo de propiciar à comunidade escolar, que frequentasse o evento, momentos de reflexão sobre o que havia acontecido recentemente em São Paulo e no Brasil, de forma crítica e criativa. Foi dito aos alunos que se tratava de um momento único para que se pudesse recorrer aos conhecimentos construídos até então, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, no sentido de intervir na realidade.

Como não seria possível realizar o trabalho com todas as turmas da escola, três turmas foram convidadas para se engajar no projeto da feira cultural: o 2º B, o 2º C e o 2º D. Desde o início, essas foram as três salas que mais se envolveram com as discussões sobre os acontecimentos de junho.

O projeto foi batizado com o nome: “**Protestos de Junho: de que lado você está?**”. Decidiu-se que, durante as aulas, seriam aprofundados estudos sobre as forças políticas de direita e de esquerda que se envolveram com as manifestações e os protestos. Se no início esses atos foram protagonizados por movimentos sociais populares (identificados com as ideologias políticas de esquerda), no decorrer do processo, e em grande medida por influência da mídia de massa, diferentes bandeiras começaram a se tornar presentes, fazendo com que os protestos abarcassem um amplo espectro de ideologias (de *black-blocks* anarquistas até grupos neonazistas). Era preciso que o trabalho ajudasse os visitantes da feira cultural a compreender o que havia acontecido em junho de 2013.

Cerca de 50 alunos estiveram envolvidos com o projeto. Respeitou-se a decisão de alguns estudantes que não quiseram participar e que preferiram fazer a feira cultural com outros professores e outras temáticas. Foi decidido que seria montada uma sala de aula que ambientasse os visitantes no clima dos protestos, com estímulos visuais, intelectuais e auditivos variados, no sentido de fazer com que cada visitante se sentisse um pouco “participante” daquele momento.

Cada parede da sala foi reservada para expor algo que marcou os protestos. Em uma delas foram afixados cartazes que iam do teto até o chão, representando ideologias de esquerda e de direita. Um outra foi coberta com cartolinas que representavam cartazes muito utilizados durante as manifestações e protestos, com os mais diversos dizeres. Em uma terceira parede, foram colados cartazes gigantes que explicitavam os anseios de alunos e professores em relação aos acontecimentos. Por fim, na parede da lousa, como forma de homenagear o MPL, um cartaz gigante foi colocado com a frase: “R\$ 3,20 NÃO”. Além disso, a lousa foi disponibilizada para que os visitantes registrassem suas percepções sobre o trabalho. No centro e no chão da sala construímos uma réplica da Avenida Paulista (principal via de São Paulo na qual aconteceram as manifestações), sobre a qual espalhamos objetos que foram utilizados pelos manifestantes: sprays, pétalas de rosa, camisetas de movimentos sociais, bandeiras do Brasil, etc. A sala foi ambientada com sons das cantorias que foram realizadas nos protestos e com músicas que representam lutas populares.

As fotos que seguem buscam expressar imagens do ambiente do trabalho realizado.



Figura 2: “Avenida Paulista”
Fonte: arquivo dos autores



Figura 3: Destaque da “Avenida Paulista”
Fonte: arquivo dos autores.



Figura 4: Confronto de ideologias

Fonte: arquivo dos autores.

Figura 5: “R\$ 3,20, Não!”



Figura 5: “R\$ 3,20, Não!”

Fonte: arquivo dos autores.



Figura 6: Representação de cartazes utilizados nos protestos de junho
Fonte: arquivo dos autores.

No dia da feira cultural, os visitantes se mostravam impressionados com tudo o que foi construído. Tanto os professores da escola, quanto os membros da comunidade, os gestores e os outros alunos, demonstraram um grande reconhecimento pelo trabalho realizado. O orgulho ficou estampado no rosto dos alunos que participaram do projeto. Era o reconhecimento de um trabalho que havia começado em junho daquele ano e que culminava com uma exposição que mostrava o conhecimento construído ao longo do semestre, associado a um processo de transformação de compreensões e práticas. Os alunos assumiram a tarefa de tentar problematizar a visão dos visitantes, sobre os protestos, a partir do trabalho apresentado.

A certa altura do dia da feira, decidiu-se, em conjunto com os alunos, que seria realizada uma dramatização dos protestos, partindo da sala de aula, cantando as músicas e realizando as coreografias que foram entoadas durante as passeatas de junho. Alunos e professores saíram, lado a lado, em cantoria até a quadra da escola, passando pelo pátio. Subiram escadas e atravessaram os corredores da escola. Na medida em que iam passando pelos diferentes locais da unidade, ganharam adesão de outros alunos e visitantes. Alguns professores também demonstraram apoio ao trabalho, inclusive incentivando a dramatização do protesto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado permite concluir sobre a possibilidade e a necessidade de trazer os movimentos sociais para o centro do currículo, trabalhando com esse objeto, advindo da leitura da realidade. Esse pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de processos de apropriação e construção de novos conhecimentos, que permitam compreender criticamente a realidade e exercitar possibilidades de superação de situações-limites.

Ao lado dessa afirmação destaca-se, de um lado, o valor da experiência analisada e, de outro, a sua particularidade. Isso significa compreender que as experiências não podem ser transferidas de um contexto para outro, porque cada realidade histórico-social concreta apresenta novos significados e novas necessidades.

Em *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Paulo Freire se refere a essa experiência, escrevendo ao líder da Guiné-Bissau:

Em nosso caso, pelo contrário, o que as experiências de que participamos ontem, com as em que nos achamos envolvidos hoje nos ensinam é que elas não podem ser simplesmente transplantadas. Podem e devem ser explanadas, discutidas e criticamente compreendidas por aqueles e aquelas que exercem sua prática em outro contexto, no qual somente serão válidas na medida em que forem reinventadas[...]. É tão errado o fechamento a experiências realizadas em outros contextos quanto a abertura ingênua a elas de que resulte a sua importação pura e simples. (FREIRE, 1984, p. 93-94)

Cumprir ainda considerar que trabalhar com a proposta de Paulo Freire requer, além da adesão aos valores e princípios de sua pedagogia, que os professores possam ter formação permanente para o desenvolvimento de uma prática curricular libertadora.

De acordo com Freire, a formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de *ser mais*. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Daí ao entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. Dizia Paulo Freire (1993): A partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a *teoria embutida* ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores mesmo que não se saiba qual é essa teoria.

Em Pedagogia da Autonomia, acrescenta:

[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', curiosidade indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a epistemológica do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2005a, p. 38).

Na perspectiva de que os professores possam trazer os movimentos sociais para o centro do currículo, é necessário que o processo de formação permanente incida sobre a prática dos professores, de modo que eles trabalhem com seus alunos a partir da leitura da realidade. Essa apreensão da realidade que deve se fazer crítica, cindindo e re-totalizando o real, em uma perspectiva dialética, precisará de aportes de diferentes campos do conhecimento como recursos interdisciplinares de análise.

REFERÊNCIAS

- BETTO, Frei. **A mosca azul**: reflexão sobre o poder. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** : e outros escritos. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. Tese de Doutorado. PUC – SP, 2012.
- _____. Ensino de filosofia inspirado na pedagogia freireana: relato da experiência de reinvenção do legado de Paulo Freire no contexto da escola pública. In: GIFFONI, Luz de Britto; SAUL, Ana Maria; ALVES OSB, Dom Robson Medeiros (orgs.). **Paulo Freire**: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Os movimentos sociais. In: TOMAZI, Nelson Dacio (coord.). **Iniciação à Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2000.

RESUMO

O ano de 2013 foi marcado por manifestações que ficaram conhecidas, no Brasil, como *Jornadas de Junho*. A seguinte provocação norteou a escrita deste texto: como pode o professor desenvolver uma prática curricular na qual os movimentos sociais ocupem a sala de aula e se constituam em objetos de conhecimento, permitindo o desvelamento da realidade e a construção da autonomia dos sujeitos? Os fundamentos de análise foram buscados no referencial de Paulo Freire. O texto apresenta a compreensão do conceito de "contexto", destaca a "leitura de realidade" como categoria-chave que fundamenta a articulação currículo-movimentos sociais e analisa o relato da experiência curricular desenvolvida em uma escola estadual de São Paulo, envolvendo estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Currículo. Paulo Freire. Movimentos Sociais. Contexto. Leitura de Realidade.

CURRICULUM AND SOCIAL MOVEMENTS: A PRACTICE BY SCHOOL INSPIRED ON PAULO FREIRE'S PEDAGOGY

ABSTRACT

The year 2013 was marked by protests which became known, in Brazil, as "June Journeys". The following provocation guided the writing of this text: how can teachers produce a curriculum practice in which social movements occupy the classroom and establish themselves as objects of knowledge, enabling the unveiling of reality and collaborating on the construction of the autonomy of the students and teachers? The analytical foundations were sought in the Paulo Freire reference. The text presents the understanding of the concept of "context", highlights the "reading of reality" as a key category underlying the curriculum-social movement articulation and analyzes the account of curricular experience developed in a public school in São Paulo, involving students High school.

Keywords: Curriculum. Paulo Freire. Social movements. Context. Reading of reality.

Submetido em: setembro de 2015
Aprovado em: dezembro de 2015