

Educação e política:

a proposta curricular da escola tecnicista à educação popular



Renato Costa Leite

Aluno de Pós-Graduação pela Universidade Estácio de Sá de Juiz de Fora, Turma de Gestão, Coordenação e Supervisão Pedagógica.

Educação e política: a proposta curricular da escola tecnicista à educação popular

RESUMO

Neste artigo, abordaremos a complexa relação entre política e educação, passando pela proposta de um currículo orientado de acordo com os interesses burgueses e fazendo o contraponto com a proposta de uma educação popular, uma educação que nasça das classes populares em acordo com as demandas e aspirações dessa classe. Apresentaremos em linhas gerais a razão social do trabalho pedagógico e seus (des)caminhos, bem como alternativas para a educação pública. Autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, entre outros, nos ajudaram a construir e reconstruir significados e reflexões acerca do cenário político e social no qual a escola pública está inserida.

Palavras-chave: Currículo. Ideologia. Política. Educação Popular.

ABSTRACT

In this article we discuss the complex relationship between politics and education, through the proposal for a curriculum oriented according to the neo-liberalbourgeois interests and making the comparison with the proposal of a populareducation, an education that emerged from the popular classes in accordance with the demands and aspirations of this class. We present briefly the reasonpedagigico social work and its (mis) direction, as well as alternatives to publiceeducation. Authors such as Paulo Freire, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, among others,helped us to construct and reconstruct meanings and reflections on the political and social scenario in which public school is.

Keywords: Curriculum. Ideology. Policy. Popular Education.

Introdução

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

Historicamente, percebemos a intervenção de ações políticas governamentais nos rumos da educação pública, assim como as propagandas que buscam mostrar uma escola pública que só existe nos discursos e promessas de campanhas de candidatos, que utilizam o “chão da escola” como palanque para alcançar seus próprios interesses ou de seus partidos.

Propomos, no decorrer deste texto, oferecer o contraponto dessas concepções sobre a educação pública. Passando pelo papel social da escola e apresentando outras formas de pensarmos a educação a qual vai além dos muros da escola e de seus currículos que, engessados pela ilusória padronização dos alunos, suprime suas potencialidades e possibilidades de atuarem como sujeitos de seu processo de ensino/aprendizagem.

Assim, nortearmos nossas discussões embasando-nos em autores que concebem a educação não como sendo “um fim em si mesma”, como meramente propedêutica, ou simplesmente direcionada por questões que se perdem em suas próprias discussões atemporais.

Educadores como Paulo Freire, que sempre lutou por uma educação fundamentalmente popular, que nasce das necessidades e aspirações do povo. Uma educação que se orienta pela relação de diálogo entre educadores e educandos, em que a hierarquia de quem sabe e quem aprende é superada pela construção do conhecimento através das discussões entre todos os envolvidos, em um processo em que todos expõem suas concepções e percepções sem o constrangimento do “estar errado”. Pois o processo não visa ensinar o que é considerado certo, estipulado por determinada classe que domina os conhecimentos e determina os currículos e saberes a serem inculcados como dogmas nas escolas, e sim busca o desenvolvimento do pensar autônomo, do pensar coerente com as realidades em que estão inseridos historicamente.

Outros autores também contribuem para nossas reflexões, como Moacir Galdotti e Dermeval Saviani, que concebem as práticas de gestão não limitan-

do-se às antigas concepções de administração racional da escola como se fosse uma empresa ou uma fábrica e de fazeres docentes em que se deve ensinar um determinado conteúdo em um tempo já preestabelecido, de forma a cumprir um requisito para uma certificação ao final do ano escolar. Juntamente com outros autores que, ao longo do texto, enriquecerão nossas discussões e contribuirão para percebermos outras formas de orientar nossas práticas pedagógicas.

1. Compreendendo a relação entre política e educação

Ao tratarmos das ações do Estado voltadas para a educação, nós já descrevemos uma face da relação entre política e educação. No entanto, isso apenas demonstra o que é, não abrangendo ainda sua complexa relação ao intervir nas ações da escola pública. Ainda assim, esse é um bom ponto de partida para construirmos nossos significados dentro dessa relação. Como demonstrado nas palavras de Azevedo,

[...] a noção de política pública deve incluir todas as ações do governo - e não apenas as intenções estabelecidas pelos governos ou pelos seus funcionários [...] Nós devemos considerar a não ação do governo - o que o governo escolhe não fazer - como política. Obviamente, a não ação pode ter tanto impacto sobre a sociedade quanto a ação governamental. (AZEVEDO, 1997, p.26).

Essa concepção de não ação do estado pode ser sintetizada na forma de contra-ação ou a ação do estado de modo a conter a transformação necessária no sistema escolar de ensino público, e assim impedir demais mudanças sociais em que isso acarretaria.

A relação entre política e educação se torna íntima ao compreendermos, de acordo com Arroyo, que a “educação assim como a política são manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Sociedade que tem interesses antagônicos” (ARROYO, 1987, *apud* BUFFA, 2000). Com isso, já apresentamos nossa concepção social, em que a sociedade encontra-se dividida entre classes que possuem interesses opostos: os que dominam os diversos setores de participação política e econômica e determinam os rumos da sociedade, assim como os saberes que devem ser transmitidos pelas escolas, condicionando os saberes da população de acordo com seus interesses elitistas; e aqueles que sofrem essa dominação.

A escola pública torna-se um *locus* de reprodução de uma dada realidade, de uma determinada cultura imposta pela classe burguesa, em um sistema em que a alienação e a manipulação das consciências da classe proletária são as formas encontradas para a manutenção de seu conforto e do controle do *status quo*. Conforme observado nas palavras de Saviani, “a força simbólica e a força material, cujo papel é reforçar por dissimulação, as relações de força material” (SAVIANI, 2000, p.15).

As classes burguesas, ao deterem a força simbólica, colocam-se em confortável situação de dominação, visto serem as percepções de seus papéis sociais a principal força que direciona o movimento das sociedades em determinada época. Assim, utilizam-se da instituição escolar para divulgar e inculcar suas ideologias, estabelecendo seus padrões sociais, econômicos e morais.

Esses interesses elitistas, ao ditar as demandas pedagógicas da sociedade, acabam por revestir essas demandas de um discurso “romântico, concebendo a sociedade como expressão de uma ordem moral em que temos que cooperar para manter determinada ordem” (ARROYO, 1987, *apud* BUFFA, 2000, p.59). Essas concepções podem refletir nas práticas docentes ao não percebermos e compreendermos a dinâmica e o contexto social em que estamos inseridos, fazendo com que reproduzamos de forma não crítica os saberes determinados por parcela da sociedade.

1.1 A proposta do currículo burguês

Neste texto, utilizamos o termo currículo na concepção de Coll, que o descreve como “As atividades educativas escolares caracterizam-se [...] por serem atividades intencionais que respondem a alguns propósitos e perseguem a consecução de algumas metas.” (COLL, 1999, p.66).

Essa compreensão aborda o currículo de forma dinâmica, enquanto prática, afazeres escolares em ação, assim sintetizando e equiparando, em grossas linhas, as concepções de currículo formal, currículo real e currículo oculto, para delimitarmos nossas discussões na prática, nos esquivando de acepções conceituais.

Na concepção de educação ditada pelos interesses da burguesia, a finalidade, de acordo com Saviani (2000, p. 20), é “a reprodução das desigualdades sociais; pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social”. Não parece difícil percebermos tal afirmativa se concretizando em nossos fazeres docentes no cotidiano das salas de aula, com os exercícios de fixação, de copiar trechos de textos e de preencher lacunas, de memorização, formatando nossos estudantes às carapuças impostas por um sistema social/econômico, reforçado pelo educacional. Através de exercícios repetitivos que não exigem reflexão, que apenas exigem o decorar e a rapidez ao responder, estamos limitando os alunos aos fazeres pragmáticos, aos fazeres que não fazem sentido e não precisam fazer sentido para eles, pois basta apenas decorar e responder.

Nessas práticas - já tão criticadas e descritas como educação bancária por Freire, em que os conteúdos são passados do professor, o detentor do saber e assim também o dono da palavra, para seus passivos alunos, que nada sabem e nada podem dizer -, os conteúdos e as práticas docentes estão distantes da realidade em que esses alunos estão inseridos, e as palavras se

perdem no som vazio de seu pronunciamento, como [...] “conjunto de meros sons com rótulo estático, ‘uma frase feita’.” (FREIRE, 1983, p. 44).

Nesta oportunidade, sublinhamos o caráter descompromissado da instituição escolar, caráter que esconde sua face discriminatória ao impor suas práticas vazias aos alunos e limitá-los ao fazer pragmático, sem reflexão, que apenas formata-os de acordo com o modelo de operário que as fábricas que os esperam precisam.

Todavia, essas práticas anacrônicas ao contexto social dos filhos dos operários, por si só, não são maléficas se não nos remetermos à funcionalidade dessas práticas. Práticas que acostumam os alunos aos “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante” (SAVIANI, 2000, p.23). A funcionalidade da educação burguesa, além de manter as classes populares sob controle ideológico, lhes oferece a oportunidade de concluir um ensino básico precário e igualmente um ensino técnico precário, com a promessa da rápida inserção no mercado de trabalho.

Segundo Saviani (2000, p.27), “a escola é organizada pela burguesia para impedir o desenvolvimento do senso crítico do proletário e a luta revolucionária”, o estancamento das disciplinas, a individualização do fazer docente e as formas de avaliação apenas demonstram a ideologia burguesa e capitalista à qual a escola está submetida.

Essa visão é confirmada também pelas palavras de Romão (1993, *apud* GADOTTI, 1993, p.15), que aponta a “submissão das políticas sociais às políticas econômicas” e a “distância daqueles que elaboram essas políticas da inoportunidade da aplicação de diretrizes e políticas inadequadas às exigências locais”. Assim, as propostas relacionadas aos rumos da educação pública estão sujeitas a uma cadeia de interesses, assegurando que as reformas no campo da educação apenas regulem as exigências do povo com os interesses da elite, evitando a transformação de forma profunda nos currículos e práticas escolares.

Notamos sua veracidade pelas formas de gestão de recursos, de tempos e espaços das escolas. Ao separarmos o administrativo do pedagógico, hierarquizarmos e centralizarmos os comandos da escola na figura do diretor; os afazeres dos professores especialistas, restringindo-os às suas disciplinas e hierarquizando as relações entre professores e alunos, estamos apenas recriando de forma *micro* as relações sociais impostas pela sociedade capitalista, burguesa.

Esse discurso é orientado pela teoria fundamentalista que visa à manutenção do sistema tal como está, sem conflitos das partes, que toma corpo nas práticas de gestão ao espelhar a sociedade piramidal, hierarquizada e cada vez mais burocratizada para manter os padrões já estabelecidos. Conforme percebido nas palavras de Foucault, que destaca, a burguesia não se preocupa

com a educação, preocupa-se com os seus sistemas de controle e poder. (FOUCAULT, 1979, p. 186).

Com essas concepções críticas a respeito da escola burguesa que nos é oferecida, revestida por um discurso de escola democrática, contrapomos por pensar um modelo diferente de educação, um modelo que seja, de fato, popular e não populista.

1.2 Do currículo tecnicista à nova pedagogia

Para estabelecermos uma linha de pensamento comum, vamos adotar um referencial específico para analisarmos. Sublinhamos a educação tecnicista pelo impacto gerado no modelo educacional no Brasil, e por ainda hoje nossas escolas serem influenciadas por esse parâmetro.

Após a tomada de poder pelo militares no ano de 1964, o país passou por várias reformas nos setores econômicos, políticos, e educacional. A proposta do governo militar era a de industrializar o Brasil e fomentar seu desenvolvimento econômico.

Inspirados pelos modelos norte-americanos, os militares subsidiaram fábricas, empresas, importaram tecnologias. A proposta de educação tecnicista norte-americana agradou aos interesses da elite brasileira, pois fundamentava-se na psicologia behaviorista, que proponha uma mudança comportamental; nas concepções administrativas do taylorismo, de racionalização de custos e maximização do trabalho; com base no positivismo, linha filosófica que teve muita aceitação entre a burguesia no país, que escrevia sobre a ordem, o progresso, a uniformidade. Para o ensino público, os militares firmaram acordos conhecidos como MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura-United States Agency for International Development), que importaram o currículo da escola tecnicista americana, que conciliava com o pensamento do governo militar da época para o Brasil. Como descreve SAVIANI,

na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2008, p.382).

Com o entendimento desses conceitos, podemos desenhar o currículo trazido por especialistas norte-americanos para nosso país. Seu modelo de educação propunha a segmentação do conhecimento, disciplinas isoladas regidas por um professor especialista; a padronização dos alunos, em que a individualidade, a criatividade e a espontaneidade eram vistas como um mal que deveria ser reprimido a todo custo; a segregação dos que detinham o saber dos que apenas recebiam de forma passiva o conhecimento; a meritocracia; professores e alunos eram vistos como secundários no processo, pois o importante era a técnica e o uso da tecnologia; o diálogo era hierárquico pi-

ramidal; o contexto dos alunos, da escola e o momento histórico também não tinham importância, e, uma vez que a técnica era baseada na repetição, não havia necessidade de olhar para fora dos muros da escola (SAVIANI, 2000).

Nesse diapasão, basicamente temos um professor reproduzidor, um aluno passivo, uma escola alienada e a manutenção do *status quo* através da inculcação ideológica reforçada pela escola, tornando o povo impotente diante do mundo complexo e heterogêneo em que vivemos, conforme HARPER escreveu: “sociedade hierarquizada, escola que forma pensadores e trabalhadores (2000, p. 95).

No entanto, essa proposta de escola não se solidificou no Brasil como aconteceu nos Estados Unidos. Além de ser um modelo caro de manter, o governo não investiu nas tecnologias necessárias para o trabalho; não houve capacitação dos docentes; e, contraditoriamente, enquanto o modelo tecnicista propunha um conteudismo amplo, o governo - por meio de propostas escusas, interesses mercadológicos e má-interpretação de novos paradigmas da educação internacional - havia “esvaziado” os currículos básicos das escolas públicas. A escola se tornou um lugar de ensino sem saber o que ensinar, ou sem ter o que ensinar e como ensinar.

Após a redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), houve avanços no sentido de pensarmos em um modelo educacional diferenciado. No entanto, os efeitos do acordo MEC-USAID e da implementação de ensino tecnicista têm atingido as escolas até hoje, pois, conforme Torres (1997, p.74) afirmou: “o currículo é uma imposição cultural, quem controla o Estado, controla a organização cultural”. Resquícios dessa ideologia ainda estão impregnando nossos fazeres docentes, nosso currículo básico, nossa forma de conceber a educação e o processo de ensino. Uma vez que o ensino hoje ainda é pensado por burocratas, políticos, economistas e empresários que não comungam dos mesmos interesses da classe trabalhadora, os principais usuários da escola pública, não querem propor uma escola diferenciada para não desestabilizarem tal ordem social imposta.

Alguns autores ajudam-nos a compreender essa outra leitura do que é educação tecnicista. Ghiraldelli Jr. (2000, p. 47) analisa o pensamento neoliberal com a vertente tecnicista de educação ao escrever que “no neoliberalismo, a escola tecnicista perde seu senso crítico e reproduz a ideologia dominante”. Saviani (2000, p.12) amplia essa concepção ao relacionar a escolarização à ideia de acesso ao mercado de trabalho, dizendo que “a pedagogia tecnicista acostuma a ser trabalhador”, assim como complementado por Xavier (1994, p.250), ao declarar que “a visão da educação tecnicista é utilitária, de preparação do homem para o mercado de trabalho”.

Em acordo com Xavier (1994, p.250), sublinhamos outra inconsistência da educação proposta pelos currículos burgueses - a suposta inserção rápida no mercado de trabalho -, pois “ ‘a igualdade de oportunidades’ via escola, não garantia a ascensão social”, como ainda não garante essa suposta ascensão social. Ampliando esta reflexão, Saviani (2000, p. 23) nos remete novamente à forma piramidal em que se estrutura nossa sociedade e menciona que “os filhos de operários [...] que atingem os quadros médios e os poucos que conseguem chegar ao vértice da pirâmide, ainda estão presos a um sistema que os tornam ‘agentes da repressão’ e da ‘exploração’”, reproduzindo ainda um modelo preestabelecido de sociedade.

Ao entrarmos na década de 1990, com a radical mudança no cenário político do país, os discursos para a educação seguiram essa movimentação e manifestações da época. A educação tecnicista parecia dar lugar à pedagogia nova. Com uma interpretação tendenciosa por parte da elite referente às teorias construtivistas e com a falta de financiamento adequado para o desenvolvimento do trabalho com o ensino público, essas teorias construtivistas e interacionistas foram postas na nova roupagem dos discursos pró-educação. No entanto, podemos observar que, embora o discurso tenha se revestido de nova roupagem, as práticas e as concepções burguesas a respeito da educação pública que deveria ser oferecida não sofreram alteração, como descrito por Saviani (2000, p. 14), ao destacar que “A pedagogia nova não resolveu o problema da marginalidade, com a ideia de aprender a aprender, houve um esvaziamento de conteúdo no ensino e aumento da evasão e repetência.”.

As propostas para a educação pública continuaram distantes dos interesses e necessidades das classes populares. Nas palavras de Kuenzer (1999, p. 44), notamos que “a educação continuou com suas rotinas invariáveis, e as decisões sendo tomadas por pessoas que estão fora da área da educação”.

Ao esclarecermos a ideologia em que foi construído o currículo burguês neoliberal para o descaminho da educação pública, podemos nos orientar e oferecer um currículo que esteja coerente com as demandas sociais, com as demandas dos trabalhadores e necessidades dos filhos dos trabalhadores.

2. Caminhos para uma educação popular

A Revolução Educacional haverá, portanto, de começar com a revolução das mentes que deverão abrir-se para uma realidade que se escancara, dolorosamente, ou nos transformamos e transformamos a sociedade ou não haverá futuro para ninguém.

Maria Luiza Silveira Teles

Para compreendermos propostas voltadas para uma educação sem amarras políticas, sem alienação, sem a reprodução de uma cultura imposta, devemos nos despir de todos os preconceitos que foram impostos a nós histórica e culturalmente e olharmos para nosso redor, percebendo a potencialidade do

“ser” humano na concepção de Paulo Freire (1987), enquanto sujeitos históricos, sujeitos inacabados e sujeitos com a capacidade de ser mais.

Ao construirmos essa nova mentalidade, perceberemos a relevância social do papel do educador, como mencionado por Freire (1983, p. 37), “existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador. Nesta etapa da sociedade existem, primeiramente, as massas populares expectadoras passivas.”.

Este fator, então observado nas relações predominantes da escola burguesa, não deve existir numa proposta que busque a autonomia dos educandos e a iniciativa das classes populares frente a sua situação de risco e vulnerabilidade social.

O discurso e o caráter da escola democrática não se limitam à concepção de que todas as crianças e jovens tenham acesso às salas de aula. “Democrática é a sociedade e a escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana” (GENTILI, 2001, p. 73). Esse fato nos remete a outra concepção acerca do currículo, como observado por Coll (1999, p. 66): “A questão básica é como passar das intenções educativas, ‘enunciados mais ou menos explícitos dos efeitos esperados’, à formulação de objetivos educacionais para guiar eficazmente a prática pedagógica.”.

Ao concebermos a educação popular a partir das demandas populares, notaremos que a educação para a participação social deve ser ministrada desde cedo, como destacado por Buffa (2000, p. 52), “visto que a conscientização e a construção desse novo sujeito político, crítico, é lenta”. Contudo, ela mostra-se necessária, “pois, ao contrário uma minoria sábia, esclarecida, moderna e racional governará e decidirá por todos e para o **bem** de todos”.

Assim, buscamos refletir sobre a reforma urgente e necessária que a escola pública almeja, uma transformação que nasça em seu interior, que aconteceria se voltássemos nossa atenção inicialmente para “os conteúdos e desenvolvêssemos aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados” (SAVIANI, 2000, p. 55).

Mencionamos a preocupação com os conteúdos como “inicialmente” para não nos esquecermos de que a escola é por excelência o local em que se sistematiza e, didaticamente, trabalha-se com o conhecimento produzido e acumulado historicamente. Agora, o modo de se direcionar esses conteúdos, quais as intenções de quem os trabalha é o que irá definir sua razão social.

Neste diapasão, os conteúdos abordados nos currículos de uma escola que busca atender às demandas das classes populares, como nos diz Saviani (2000, p. 29), não com “um pensamento que supere a simples explicação do fracasso e como se isso fosse apenas uma disfunção da própria escola”,

mas, com um pensamento crítico, conforme as palavras de Freire (1996, p. 32), [...] “uma das tarefas principais da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

Uma provocação de Foucault (1979, p. 71) revela-nos muito sobre essa nova concepção de escola popular: “a massa não precisa dos intelectuais para saber, mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber”. Assim, os que pretensamente se dizem educadores, mas subjagam seus alunos como meros receptores passivos de conteúdos, na verdade estão tão presos a um sistema de alienação quanto aqueles a quem foi historicamente negado o acesso a níveis superiores de escolaridade.

Nas palavras de Freire (1983, p.55), podemos observar o real papel do educador comprometido com a realidade do público com o qual trabalha e da classe a que pertence: “[...] o papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade”.

Lopes (1995, p. 64) acrescenta: “os silenciosos nem sempre foram silenciosos, não são assim porque desejam, mas porque foram silenciados”. Com essa convicção, a relação de diálogo entre educador e educando se efetivará como verdadeira, visto que não há um prejulgamento e um preconceito por parte do professor que tudo sabe sobre seus alunos que nada sabem. Assim, teremos sempre em mente a função do trabalho de um educador social, que, de acordo com Freire (1983, p. 45), “se concretiza no processo de mudança”.

A mencionada mudança deverá ocorrer em dois aspectos: no material e no ideológico. No material, podemos sintetizá-la pela não exploração da classe trabalhadora, pela melhoria da qualidade de vida população, pelas novas formas de tecermos nossas relações sociais. E, com referência à mudança ideológica, podemos ampliar esse conceito para englobar a mudança de valores sociais, de compreensão do nosso “estar” no mundo, da dinâmica e das interações sociais.

3. Considerações finais

Ao abordarmos os descaminhos da educação pública pelas propostas burguesas e indicarmos um possível caminho através da educação popular, de acordo com as demandas emergentes das classes populares, buscamos fomentar a discussão sobre os rumos da educação pública do país.

A cada governo que passa, novas propostas e novas promessas são proclamadas como o resgate e a esperança para uma educação pública de qualidade; no entanto, ao olharmos ao nosso redor, para nossa realidade,

percebemos que essas promessas perderam-se nos discursos dos governantes que as utilizaram como palanque político.

As provocações acerca da proposta burguesa e as possibilidades referentes à educação popular incitam-nos a continuar pesquisando, analisando criticamente, não aceitando as mazelas da educação que a elite respaldada pelo MEC e o Estado nos impõem.

Apresentamos em linhas gerais essas concepções e propostas, entendendo ser essa discussão muito mais complexa e abrangente. Entretanto, salientamos a relevância de discutirmos essas questões, visto que as escolas mostram-se proporcionalmente mais distantes de realizarem esse trabalho crítico e reflexivo, que não se limita e não se finaliza simplesmente na sala de aula, à medida em que o estado, por meio de políticas públicas incoerentes com a realidade de cada comunidade, interfere em seu funcionamento.

Ao enfocarmos politicamente algumas questões que nos são apresentadas simplesmente como pedagógicas, caminhamos em direção à escola democrática, popular, que almejamos. Porém, se limitarmos nossa análise da educação apenas ao campo político, estaremos caindo na armadilha do reducionismo, não contemplando assim a complexa relação existente entre o político e o pedagógico, nem a função da escola fora de seus muros, além de seus documentos, projetos pedagógicos, das salas de aulas, de seus livros didáticos e conteúdos programáticos.

Um modelo de escola diferenciado não é apenas necessário, mas possível. Contudo, esse movimento deve nascer das demandas de cada comunidade, de cada escola e, assim, ir-se complementando com as demandas de outras realidades, num processo de criação coletiva do novo currículo.

O educador deve trabalhar para a construção desse currículo diferenciado, sem amarras políticas, sem os interesses impostos por uma classe alheia às necessidades e aspirações populares, mas um currículo construído do contexto de cada escola, da interação escola-comunidade, educador-educando, que vislumbram uma sociedade mais justa, mais igualitária, e, assim, menos discriminatória, menos exploradora.

Sabemos que a escola não é a vacina para todo o mal social existente; no entanto, sublinhamos o papel da escola enquanto *locus* de estratégias políticas. Se assim ela é usada pela elite, sua resistência também se encontra nela. As classes populares precisam encontrar identificação com as propostas da escola, precisam sentir-se parte dela, e não somente uma massa de manobra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

- BUFFA, Ester (org.); ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: Quem Educa o Cidadão?** São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões da nossa época, 19).
- COLL, César. **Psicologia e currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Cuidado, escola!** São Paulo: Brasiliense, 2000.
- _____, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martinn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Comunicação, 1).
- _____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- _____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Estáquio (org.). **Município e Educação.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Instituto de Educação Municipal, 1993.
- _____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 2000.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes. 2001.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, Educação e neo-liberalismo.** São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANZ, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1999.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação.** São Paulo: Ática, 1995.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da educação política.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- _____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação: a revolução necessária.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luiza Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.