

A Fundamentação Ética da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Ciências: Adaptação ou Emancipação?

The Ethical Rationale of the Curricular Proposal of the State of São Paulo for Science Teaching: Adaptation or Emancipation?

Angélica Bellodi Sant’Ana Furlan

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.
angel_furlan@hotmail.com.

Anaí Helena Basso Alves

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.
bassoanai@gmail.com.

Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.
gouvea@ufscar.br

Resumo

Por acreditar que somente um Ensino de Ciências socialmente comprometido pode tornar os educados agentes de transformações sociais, o presente trabalho procura compreender qual concepção de educação emoldura a proposta curricular do Estado de São Paulo e se ela está de acordo com princípios ético-críticos que conferem qualidade política e social à prática educativa. Para isso, foi realizada uma análise documental referenciada na ética de Dussel, no diálogo de Freire e na emancipação de Adorno. Concluiu-se que a proposta curricular em questão se distância de tais princípios por não explicitar o papel social da educação, por não posicionar-se ética-politicamente a favor de um determinado grupo social e por não caracterizar a escola e a comunidade onde está inserida.

Palavras chaves: currículo, ética, diálogo, emancipação.

Abstract

Because it believes that only a socially committed science education can make educated agents of social transformation, the present work seeks to understand which conception of education frames the curricular proposal of the State of São Paulo and whether it is in accordance with ethical-critical principles that confer Political and social quality to educational practice. For this, a documentary analysis was carried out, referenced in the ethics of Dussel, in the dialogue of Freire and in the emancipation of Adorno. It was concluded that the curricular proposal in question distance itself from such principles by not making explicit the social role of education, by not positioning itself ethically-politically in favor of a particular social group and by not characterizing the school and community where it is inserted.

Key words: curriculum, ethic, dialogue, emancipation.

Introdução:

Ciente da relevância de um posicionamento crítico diante das demandas educacionais e sociais vivenciadas por estudantes das escolas públicas do Estado de São Paulo, esse trabalho se propõe a abordar o pensamento pedagógico de Paulo Freire, a filosofia de Enrique Dussel e a crítica social de Theodor Adorno enquanto contribuições teórico-metodológicas para uma educação em Ciências socialmente significativa.

Para isso, este escrito encontra-se metodologicamente organizado em uma breve contextualização histórica do Ensino de Ciências seguida dos referenciais teóricos adotados e suas contribuições para a esfera educacional, abordando os principais conceitos cunhados pelos autores e tomando-os como critérios de análise dos dados coletados.

Adotando uma metodologia qualitativa, realizou-se uma análise documental do Currículo do Estado de São Paulo (2012) e seus materiais de apoio como Caderno do Professor e do Aluno (2014). Tal análise foi realizada à luz de critérios considerados indispensáveis a uma prática curricular ética (DUSSEL, 2007), dialógica (FREIRE, 1987) e emancipatória (ADORNO, 1995).

Como considerações finais, apresentam-se os limites de um currículo tradicionalmente antidialógico e descontextualizado, evidenciando que uma educação em Ciências humanizadora e fundamentada nos princípios ético-críticos aqui identificados requer mudanças na construção curricular que visem, sobretudo, a contextualização dos conteúdos de Ciências a partir das contradições sociais vivenciada pelos sujeitos em sua realidade existencial.

De acordo com Konder (1998), o Ensino de Ciências passou a ter prestígio e a fazer parte da educação básica no contexto internacional e, posteriormente nacional, devido ao status de modernidade que adquiriu com os desenvolvimentos tecnológicos tão desejados após a revolução industrial. Além disso, o contexto da Guerra Fria e da competição tecnológica e armamentista entre os países envolvidos levou os EUA a investirem recursos humanos e financeiros nas áreas da física, química e matemática para o Ensino Médio a fim de atrair jovens talentos para carreira científica.

Portanto, foi o reconhecimento da Ciência e Tecnologia como fundamentais para o desenvolvimento econômico das sociedades que levou à sua admissão no Ensino Básico na década de 50 (KRASILCHIK, 1987), evidenciando que sua inclusão no currículo escolar, não foi neutra e desinteressada, ao contrário, estava intimamente associada às relações de poder e aos interesses políticos e econômicos.

Com este claro objetivo de recrutar futuros físicos e químicos, o Ensino de Ciências foi baseado na memorização de fórmulas, equações, conceitos, deduções e experimentos, edificando uma educação transmissiva, descontextualizada e supostamente neutra quanto às questões sociais. Para cumprir o objetivo de formar técnicos especializados no desenvolvimento tecnológico, um ensino bancário e tecnicista bastava.

Influenciada pelos ideais desenvolvimentistas norte-americanos, a política educacional brasileira importou o mesmo modelo de pensar o Ensino de Ciências, assumindo um caráter profissionalizante. Como herança desse modo engessado de pensar a educação, os livros de Ciências até hoje se apresentam como cartilhas prontas com todo o conteúdo do ano letivo já pré-estabelecido. Não há espaço para contextualização social e críticas a esse desenvolvimento científico e tecnológico que pouco contribui para melhorar, de fato, as condições de vida das populações menos favorecidas.

Ao vincular a ideia de desenvolvimento da Ciência com o progresso global de uma sociedade, como se o primeiro levasse automaticamente ao segundo, uma série de mitos e visões simplistas envolvendo a Ciências emergiram (AULER; DELIZOICOV, 2006), tais como: a neutralidade do pesquisador diante do objeto de estudo e a atividade científica como desinteressada quanto às consequências sociais de seu desenvolvimento; a visão de Ciência salvacionista baseada na crença de que o desenvolvimento científico e tecnológico levaria ao desenvolvimento social, sendo que na realidade os problemas sociais continuam a existir e novos ainda surgem como a exclusão digital; e a ideia de que a preservação da natureza seria automática com o desenvolvimento científico, ignorando-se o fato de que interesses econômicos são o pano de fundo para tal desenvolvimento o que leva a uma maior exploração dos recursos naturais e não o contrário.

O Ensino de Ciências, numa perspectiva tradicional conteudista, contribuiu – e segue contribuindo – fortemente para a reprodução desses mitos, isentando-se da responsabilidade ética e crítica de investir seus esforços na construção de uma visão crítico-social do papel da Ciência diante das necessidades básicas das populações e de responsabilizar seu desenvolvimento acrítico por catástrofes bélicas e ambientais.

Com o agravamento dos problemas econômicos, sociais e ambientais mesmo diante do crescente desenvolvimento científico e tecnológico em diversos países, e diante das produções científicas terem se dissociado de suas dimensões éticas e humanas, a visão salvacionista da Ciência declinou e os currículos passaram a incluir temáticas socialmente relevantes no Ensino de Ciências como poluição, lixo, saneamento, crescimento populacional, educação ambiental e fontes de energia. Outros valores foram incorporados aos currículos como consequência de uma crescente preocupação com armas químicas e nucleares, bem como o papel ético do trabalho dos cientistas diante do uso da Ciência para o desenvolvimento bélico e letal (KONDER, 1998). Assim, o desenvolvimento científico e sua aplicabilidade evidenciou que as necessidades econômicas se sobressaíram às necessidades humanas, levando à reorientação curricular.

Apesar dessas alterações no modo de pensar o Ensino de Ciências, na prática, ele pouco avançou rumo a um aproveitamento socialmente significativo, uma vez que permanece pautado numa concepção tradicional de ensino, que valoriza a transmissão e memorização de conceitos em detrimento de sua contextualização histórica, problematização econômica e aplicabilidade social.

Diante das necessidades sociais que emergem nos contextos em que as escolas públicas estão inseridas, a visão de ciência altruísta deve ser desmistificada e as demandas humanas devem ser os pontos de partida para uma educação em ciências voltada a ações sociais responsáveis, com uma “explícita consciência dos valores que a orientou” (KONDER, 1998, p. 41). Para isso, o processo de construção curricular deve ser deslocado das cúpulas governamentais para dentro da própria escola, democratizando-o.

Com o advento dos estudos sobre o currículo escolar, especialmente com a sistematização das teorias críticas do currículo na década de 1960, ficou evidente que a atividade pedagógica na educação básica pouco tem de desinteressada na relação entre a formação dos sujeitos e a manutenção da forma como a sociedade está organizada (SILVA, 1999). A escola foi denunciada como um dos mecanismos sociais responsáveis pela reprodução da vida social estratificada (BOURDIEU, 2010) e as relações de poder como inerentes ao processo de escolarização (ALTHUSSER, 1985). A partir de então, olhar para o currículo escolar como um documento norteador neutro e desinteressado seria “cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços” (FREIRE, 2002, p. 27).

Assim, parte-se do pressuposto de que a prática educativa em ciências, assim como em

qualquer outra área do conhecimento, envolve escolhas, opções e decisões que exigem um posicionamento ético, emancipatório e dialógico do educador curricularista, uma vez que os diferentes posicionamentos pedagógicos têm implicações que podem ser socialmente adaptativas ou emancipatórias para os sujeitos em formação (ADORNO, 1995).

Numa perspectiva tradicional e conservadora de educação, as políticas curriculares internas das escolas – apesar de exibirem discursos progressistas – apresentam-se de maneira autoritária na medida em que sugerem conteúdos acabados que não foram selecionados pelos sujeitos que colocam em prática o fazer docente, mas sim por personalidades estranhas à realidade escolar. Um sistema de ensino que nega a concretude da vida humana, seus conflitos e contradições socioeconômicas, mas supervaloriza o conhecimento científico, exclui e humilha aqueles que não enxergam na ciência documentada a solução para seus problemas.

Nesse contexto, o que significa então adotar a ética como referência para uma prática curricular em ciências crítica e emancipatória? Enrique Dussel, filósofo crítico do pensamento eurocêntrico e da “coisificação” dos não europeus pela colonização, defende a instituição de uma nova ordem em que seja possível a inclusão das “vítimas do sistema-mundo globalizado” (DUSSEL, 2007). Isto é, que o pobre, o negro, o índio, a mulher, o ancião e demais espoliados do sistema econômico vigente sejam vistos com a alteridade que lhes é de direito e com a solidariedade que é própria da humanização. Eis o princípio da alteridade que, sob uma ótica ético-crítica, deveria reger não só as relações humanas interpessoais, como as educacionais.

Nessa perspectiva, ser ético no processo educativo público é basear-se na dialogicidade, partindo da visão de mundo que o “outro” tem acerca da realidade. É com a identificação das demandas socioculturais locais e a conseqüente contextualização do ensino que deveria estar preocupada a educação e não com a quantificação do conteúdo científico memorizado.

Nesse contexto, um autor e educador que pode ser tomado como uma referência teórica das relações existentes entre educação, política curricular e contexto socioeconômico é Paulo Freire, cuja pedagogia libertadora pode ser compreendida como uma forma ético-crítica de educar, tendo em vista que estabelece diretrizes educacionais progressistas voltadas à emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos.

De acordo com Freire (1987), é fundamental a compreensão de que a luta pela igualdade, justiça social e qualidade de vida de uma coletividade historicamente excluída deveria ser o objetivo de todo e qualquer processo educativo que esteja inserido numa sociedade desigual e estratificada.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (...) Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (...) Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar conteúdos (...). (FREIRE, 2002, p. 15).

Essa educação emancipatória vista como um caminho possível para uma crítica social permanente e transformações concretas na sociedade desigual foi, no contexto internacional, temática reflexiva do frankfurtiano Theodor Adorno. Por ter testemunhado a barbárie dos

regimes totalitários e marcar seus escritos com um profundo estarrecimento com o holocausto, Adorno anuncia como obrigação da educação orientar as novas gerações para que a barbárie não se repita - o que, na visão do autor, seria perfeitamente possível, tendo em vista que as condições de opressão, submissão e exploração do homem pelo homem ainda não foram totalmente extintas das sociedades (ADORNO, 1995).

Segundo o autor, é importante salientar que a barbárie não se resume à sua máxima mais cruel - o holocausto - mas se revela também na fome e demais necessidades dos espoliados; na submissão do trabalhador ao sistema fabril; na marginalidade do negro, do índio, do pobre; na ausência de saneamento básico; no desemprego impiedoso; na vulgarização da mulher submissa à sociedade machista; e até mesmo na imposição cultural científica sobre os sujeitos em formação através da escola.

Por considerar o conteúdo escolar anterior ao próprio aluno essa educação auxilia num tipo peculiar de barbárie: a divisão dos homens entre o braçal e o intelectual (ADORNO, 1995), por distribuir um conhecimento que será válido apenas àqueles que já cultivam a cultura dominante, excluindo a grande maioria que passa silenciada pelo processo de escolarização, que o finaliza pronta para servir ao sistema fabril com mão-de-obra barata, cuja desqualificação lhe é inculcada como infortúnio individual.

Nesse sentido, a *ética* de Dussel pode ser o princípio filosófico de uma educação para a resistência e para a crítica social; a *emancipação* de Adorno sua finalidade e o *diálogo* em Freire sua metodologia. Assim, essas três dimensões ao se articularem, podem se configurar como a tríade elementar de uma prática curricular humanizadora e um Ensino de Ciências socialmente significativo.

Nesse contexto, cabe investigar a partir dos pressupostos identificados no pensamento dos autores citados que concepção de educação emoldura o Currículo do Estado de São Paulo proposto pela Secretaria da Educação. Essa proposta está de acordo com os princípios ético-críticos, dialógicos e emancipatórios aqui identificados e defendidos?

Assim, identificou-se a partir dos referenciais teóricos adotados uma série de critérios ou parâmetros considerados indispensáveis à uma educação ética, emancipatória e dialógica. Portanto, a análise documental do Currículo do Estado de São Paulo foi realizada à luz destes critérios.

Categorias indispensáveis a um currículo ético-crítico.	Descrição	Referencial Teórico
<i>i.</i> Explicitar o papel social da educação	Tão importante quanto à formação intelectual dos sujeitos é a sua emancipação frente a uma sociedade desigual, opressora e injusta. Uma educação eticamente comprometida com essa emancipação precisa explicitar seus objetivos, suas inquietações e, sobretudo seu papel social frente à sociedade estratificada na qual se insere, tendo em vista a impossibilidade de sua neutralidade política.	<i>Theodor Adorno: Emancipação.</i> “(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 1995, p.183).
<i>ii.</i> Posicionamento Ético-Político	Currículo deve se assumir a favor de uma classe e educadores como intelectuais orgânicos. Não se pode ignorar que a educação se dá dentro de um contexto econômico e social desigual, o que por sua vez, requer uma predisposição política, dialógica, emancipatória e, sobretudo ética	<i>Enrique Dussel: Ética e Alteridade.</i> “O critério material universal [da ética] poderia ser enunciado da seguinte maneira: aquele que atua humanamente sempre e necessariamente <u>tem como conteúdo de seu ato</u> alguma mediação

	do currículo e do educador que por ele será norteado.	para a produção, reprodução, <u>a proteção</u> e desenvolvimento <u>da vida humana</u> [...] é um princípio universal, melhorável em sua formulação, mas não falseável [...] é a única forma de vida que se vive eticamente.” (DUSSEL, 2007, p. 134 - 140. Grifos meus).
iii. Caracterização da Escola e da comunidade	A identificação das demandas locais e dos interesses da maioria se faz necessário não só para contextualizar o processo de ensino-aprendizagem, mas para garantir sua significância ética, política e social. Educar para a emancipação social requer uma metodologia dialógica e problematizadora do real.	<p>Paulo Freire: Diálogo.</p> <p>“Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos? [...] Assim como não posso ser professor, sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, (...) reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Este é apenas um momento da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto (...) o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. (...)”.</p> <p>(FREIRE, 2002, p. 40).</p>

Tabela 1: Tabela descritiva das categorias de análises identificadas a partir do referencial teórico-metodológico. Tais categorias foram utilizadas para a análise documental do Currículo do Estado de São Paulo.

Metodologia

Pautado essencialmente numa abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ; LÜDKE, 1986), o presente estudo foi organizado inicialmente em uma parte teórica, buscando, através de um levantamento bibliográfico, investigar o que significa adotar parâmetros éticos, emancipatórios e dialógicos para a organização didático-pedagógica de um currículo crítico. Diante dessa identificação *a priori* feita a partir da literatura iniciou-se a parte prática deste trabalho.

A coleta de dados se deu especificamente através da análise documental do Currículo do Estado de São Paulo (2012) e de seu material didático apresentado no formato de *Caderno do Professor e do Aluno* (2014), a fim de verificar como a problemática do currículo enquanto prática ética para a emancipação é tratada no plano teórico dos registros oficiais, os quais devem nortear a escola e a prática educativa.

Toda a investigação e análise dos dados foi pautada em parâmetros analíticos considerados indispensáveis a um currículo ético-crítico aqui defendido, os quais foram estabelecidos a partir da interpretação dos pressupostos éticos, emancipatórios e dialógicos respectivamente identificados no pensamento de Dussel, Adorno e Freire.

Resultados Parciais: Considerações a respeito do Currículo do Estado de São Paulo

Ao trazer uma exacerbada preocupação com a formação científica dos sujeitos, o currículo do Estado de São Paulo se apresenta como (supostamente) neutro quanto a questões políticas e sociais, uma vez que não explicita se está socialmente comprometido com os extratos sociais menos favorecidos. No entanto, essa suposta neutralidade acaba corroborando com as forças opressoras vigentes na sociedade, uma vez que a aprendizagem passiva, a formação de sujeitos subservientes e preferencialmente apolíticos é a expressão concreta dos interesses da classe dominante (GIROUX, 1983). Assim, a proposta curricular estadual não atende ao primeiro critério para que um currículo possa ser considerado ético e emancipatório de acordo com os referenciais adotados: *explicitar o papel social da educação*, o que é possível inferir a partir da análise dos seguintes excertos:

O Currículo se completa com (...) os Cadernos do Professor e do Aluno. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 08, grifo meu).

(...) o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência da leitura e da escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO (Estado), 2012, p. 10 – grifos meus).

Tão importante quanto o desenvolvimento da leitura, da escrita, e da articulação da aprendizagem com o mundo do trabalho é a formação cívica e política dos sujeitos, bem como sua emancipação frente a uma sociedade da heteronomia e da desigualdade. Ao explanar como princípio central o desenvolvimento de competências, o Currículo sugere uma educação nada esclarecedora em termos políticos e sociais, resultando em educandos politicamente esmorecidos e pouco atuantes na sociedade.

E ao tratar a escola como se ela estivesse em um vácuo político e social (GIROUX, 1983), o currículo não atende também ao segundo critério tomado como fundamental a uma prática curricular emancipatória: *Posicionamento ético-político*. Segundo Carnoy, (1988) fundamentado em Althusser (1918-1990), o Estado tem uma capacidade importante e estratégica: mascarar as relações de luta de classes que afloram na sociedade. Por meio da individualização política dos sujeitos através do voto, por exemplo, o Estado dissemina o individualismo como um de seus valores, levando os indivíduos a lutarem por interesses particulares e abandonarem os interesses em comum, os interesses de classe - que poderiam levar à melhoria coletiva da qualidade de vida.

Assim, quando uma classe não é representada, ela tende a arrefecer socialmente, tornando seus indivíduos desvalorizados enquanto cidadãos. Eis a importância de um currículo que é elaborado para escolas públicas se posicionar politicamente a favor dos extratos sociais menos favorecidos a fim de diminuir o abismo socioeconômico entre eles e a classe dominante e assumindo-se como um processo emancipatório contra a barbárie. Freire defende o ato de se externalizar o patamar político de onde fala o educador, bem como o tipo de educação que ele defende, no sentido de esclarecer ao interlocutor quais são suas intencionalidades políticas e sociais.

Em nome ao respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por

que ocultar minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo (FREIRE, 2002, p. 28).

Adorno corrobora nesse sentido ao afirmar que a emancipação se dará na medida em que os poucos intelectuais orgânicos interessados nisso despendam sua energia para formular uma educação para a contestação e resistência (ADORNO, 1995), isto é, uma educação política. Este molde de educação poderia ser uma alternativa para que se alivie a condição desumana em que se encontram os seguimentos sociais menos favorecidos, oferecendo-lhes instrumentos epistemológicos e políticos para a luta constante por melhorias em suas realidades.

(...) O currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia, etc) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (...) valorizar o desenvolvimento de competências (...) implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos (...) e saberes próprios de sua disciplina (...) visando (...) instigar desdobramentos para a vida adulta (SÃO PAULO (estado), 2012, p. 12 – grifos meus).

As competências desenvolvidas na escola preparam os alunos para compreender as adversidades oriundas do sistema econômico vigente, tais como desigualdade e seletividade? Diante de um processo de ensino-aprendizagem acrítico, os alunos perceberão que o desenvolvimento científico e sua aplicabilidade servem às demandas econômicas e não às necessidades humanas? Como preparar os alunos para que exercitem sua autonomia mediante uma metodologia que preza exercícios de fixação do conteúdo? Autonomia requer pensamento reflexivo e estímulo à capacidade criativa e propositiva dos sujeitos e não passividade via memorização.

Os cadernos do professor e do aluno elaborados como materiais didáticos do Currículo do Estado estão estruturados sob “*Situações de Aprendizagem*” nas quais os conteúdos destinados àquela série são abordados. Em cada situação de aprendizagem trazida pelo caderno estão pré-estabelecidos o conteúdo, os exercícios de fixação, as competências a serem desenvolvidas, sugestões de estratégias, sugestões de recursos e sugestões de avaliação. Trata-se da pré-determinação do trabalho do professor e de como se dará a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, “é de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 1995, p. 141).

Sob a justificativa de orientar a gestão escolar, o trabalho docente e a aprendizagem dos educandos, a Proposta Curricular do Estado e seu material didático chegam à escola como um receituário salvacionista ao sugerir métodos e maneiras de trabalho, subestimando a prática docente e o exercício de sua autonomia.

No início dos trabalhos, é necessário chamar a atenção dos alunos para os assuntos que serão tratados nesse volume. Com essa intenção, leia em voz alta o texto “Pintinho come milho e a árvore come terra” e, depois, peça que os estudantes respondam à pergunta seguinte por escrito em seus cadernos (SÃO PAULO (Estado), 2014, p. 08).

Divida a classe em grupo de até quatro alunos e peça que montem um esquema seguindo as regras da questão 1 a seguir. Depois, proponha as demais questões para que aprofundem seus conhecimentos sobre o tema

(SÃO PAULO (Estado), 2014, p. 19).

Leia em voz alta o texto a seguir, leia as perguntas que os alunos deverão responder e, em seguida, releia o texto (SÃO PAULO (Estado), 2014, p. 24, grifos meus).

Descrevendo como deve ser o trabalho docente passo a passo, o currículo se converte em um manual, perdendo seu caráter norteador. Diante do comodismo de uma aula pronta e da facilidade de sua aplicabilidade, o professor é sutilmente convidado a abdicar de sua capacidade crítico-reflexiva, de sua autonomia e de seus pressupostos pedagógicos, esvaziando sua prática de sentido, significado e relevância. Eis a depreciação do papel do professor e de sua função problematizadora no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de se apresentarem como documentos orientadores e não como impositivos ao trabalho docente, o sistema de avaliação externa estatal, seguido de bonificações anuais às escolas que se dedicarem a aplicar esse material, garante, através do convencimento via recompensa financeira, que a política curricular seja efetivada na prática. Essa política de persuasão sob uma moeda de troca converte o currículo em produto, a educação em mercadoria e o aluno em consumidor.

A partir das considerações feitas até aqui, somadas aos excertos retirados do Currículo do Estado pode-se concluir que, ao se apresentar como um currículo básico para todas as escolas estaduais, aspectos importantes em termos de uma educação democráticas estão sendo negligenciados nessa perspectiva curricular, não contemplando assim, o terceiro critério ou parâmetros identificado como indispensável à um currículo ético-crítico: a Caracterização da Escola e da Comunidade.

Ao trazer o que ensinar, bem como e quando fazer, independente da realidade na qual deverá ser aplicado, o currículo ignora as particularidades do contexto onde cada escola se insere, além de não mencionar a importância de se sanar as demandas materiais, políticas, econômicas e sociais daquela comunidade. Não há espaço para o reconhecimento da alteridade dos sujeitos em formação e para uma ética centrada na vida humana frente a um currículo normativo.

Somente com uma política curricular que assuma o currículo escolar enquanto processo democrático, coletivo e quando os problemas socioeconômicos são tomados como problemas da educação, cria-se um terreno fecundo para que transformações sociais possam ocorrer.

Toda colaboração, todo humanitarismo por trato e envolvimento é mera máscara para a aceitação tácita do que é desumano. É com o sofrimento dos homens que se deve ser solidário: o menor passo no sentido de diverti-los é um passo para enrijecer o sofrimento (...). É próprio do mecanismo de dominação impedir o conhecimento do sofrimento que provoca (ADORNO [1951], 1993, p 20 e 53).

Pode-se concluir por fim, que a proposta curricular aqui analisada, por se apresentar de forma ampla e genérica, como um currículo básico comum a todas as escolas estaduais, além de ser normativa, prescritiva e verticalizada, não demonstra preocupações com as situações concretas vivenciadas em cada comunidade, além de não ser tomado como um processo de construção coletiva.

Considerações Finais

Diante dos referenciais teórico-metodológicos adotados, uma prática pedagógica só pode ser

considerada ética, dialógica e emancipatória na medida em que considera a negatividade e escassez em que se encontra a materialidade da vida humana, devendo ser essa forma de existência o ponto de partida para que os sujeitos em formação compreendam a razão de sua condição de explorados. Como tornar os educandos em “protagonistas de sua história” (SÃO PAULO (Estado), 2014^a, p. 03), se as mazelas vivenciadas por eles são ignoradas em função do cumprimento de um cronograma conteudista?

Ao padronizar o ensino de ciências e das demais áreas do conhecimento, a diversidade cultural do Estado e as demandas locais são ignoradas, pressupondo que todos, a qualquer tempo, espaço ou condição de existência aprendam do mesmo modo e tenham as mesmas necessidades sócio-educacionais. Apesar de, no discurso, se mostrar favorável à adequação da proposta à diversidade brasileira, o currículo se contradiz ao implementar “ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais” (SÃO PAULO (Estado), 2014, p. 03), demonstrando vestígios de uma concepção tecnicista e fiscalizadora de ensino.

Assim, na lógica de um currículo produto, educador e educando visitam a realidade ao invés de fazerem dela seu objeto de estudo, enquanto que num currículo ético com pretensões emancipatórias, as necessidades imanentes da realidade devem aparecer como objeto da investigação curricular. Isto é, os conteúdos científicos deveriam ser selecionados de acordo com a pertinência para sanar as demandas previamente identificadas no real. Nesse sentido, no que tange a análise da proposta curricular do Estado como uma política pública que visa proporcionar uma educação em Ciências com qualidade social, é possível inferir que ela se mostra bancária, descontextualizada e antidialógica. Insuficiente, portanto, em termos de uma educação ética e emancipatória.

Por ser uma proposta verticalizada, os sujeitos (educandos e educadores) são convidados a abandonar o pensamento reflexivo e criativo, tendo em vista que todo o processo educacional é previamente pensado, falado e produzido por outros atores sociais que não eles. O desinteresse por parte dos educandos é uma consequência imediata deste processo de ensino do qual eles não são sujeitos, mas sim objetos, levando-os inevitavelmente ao fracasso escolar e cuja responsabilidade é depositada nos próprios alunos por “seu desajuste ao sistema de ensino” (DUSSEL, 2007).

Portanto, é somente permitindo que os sujeitos tenham direito à voz, direito a explanar suas visões de mundo e denunciar as situações de opressão que não permitem que se reconheçam como cidadãos dignos de olhares e de políticas públicas, que uma prática educativa pode se autointitular como promotora da autonomia, o que imprescindivelmente requer uma metodologia dialógica.

Referências

- ADORNO, T. (1951). **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. São Paulo, Ática, 1993.
- ADORNO, T. [1971]. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis (1973). **Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- ANDRÉ, M. E. D. A. e LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. São Paulo: EPU, 1986.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. **Educação CTS: articulação entre pressuposto do educador**

Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. **Las Relaciones en la Educación Científica**, p. 01-07, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. [1975] A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2010.

CARNOY, M. Estado e Teoria Política. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

DUSSEL, E [1998]. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. [1968] Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. [1996] **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry A. (1983). Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1983.

KONDER. O Ensino de Ciências no Brasil: um breve resgate histórico. In: CHASSOT, A. e Oliveira, J. R. (org). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998, p. 25.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987. cap. I, p. 5-25.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias. 1ª ed. – São Paulo: SE, 152 p. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do Professor: Biologia, Ensino Médio – 1º ano, volume 1. São Paulo: SEE, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.