

A educação e os desafios da escola para os novos tempos

Henri Luiz Fuchs

Mestre em Teologia

hlfuchs@uol.com.br

Escola Superior de Teologia Centro Universitário La Salle, RS

Resumo

O presente texto apresenta uma reflexão sobre a trajetória da educação buscando resgatar aspectos relevantes para uma educação integral num contexto em que há muitos desafios a serem enfrentados na escola e na sociedade. A partir das teorias de currículo buscaremos refletir sobre as implicações pedagógicas de cada proposta curricular, relacionando-as com os paradigmas da Modernidade e Pós-Modernidade. A partir do componente curricular Ensino Religioso, a educação escolar passa a ter um desafio a mais. O ser humano não é um sistema de "caixinhas", mas um todo em relação consigo mesmo, com o outro e com o transcendente. Esta relação desafia as teorias curriculares e as práticas educativas decorrentes das opções teóricas, a considerar o ser humano alguém inserido num contexto histórico marcado pelas diferentes culturas geradoras de identidades. Estas identidades requerem um elemento a mais, a dimensão religiosa.

Palavras-chave: currículo // Ensino Religioso // ser humano // Modernidade // identidade

A trajetória da educação escolar

"Andar com fé eu vou, que a fé não costuma falhar".
Gilberto Gil

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a escola passa ter, no seu currículo, o Ensino Religioso como área de conhecimento (art. 33). Este componente curricular aponta para um novo horizonte para a educação.

A escola atual, cuja origem está relacionada às tensões e interesses da Revolução Industrial, está marcada por um processo de transmissão de conhecimentos e verdades que remontam ao período medieval no qual a Igreja era a detentora do conhecimento e transmissora das orientações necessárias para a vida do povo. O conhecimento na escola é repassado como uma verdade bíblica. Ao aluno cabe somente crer no conhecimento transmitido pelo professor, enciclopédia "ambulante", todo-poderoso, e reproduzir este conhecimento por meio de provas, sabatinas, como se rezasse o credo ou o terço. Este modelo de escola e de

prática ainda hoje é corrente neste país, basta observar algumas práticas docentes. A escola foi transformada em um lugar de catequese e não o lugar da aprendizagem.

A escola tradicional se fundamenta no paradigma da Modernidade que, com suas metanarrativas, nos remete a um futuro ideal, perfeito, no qual todos serão cidadãos, sujeitos livres e capazes de viver numa sociedade perfeita. Michael Foucault, a partir de Nietzsche, rejeita a idéia moderna, tradicional, de um sujeito cartesiano (penso, logo existo) do conhecimento e passa a estudar a formação de um sujeito do desejo. Na Modernidade, o conhecimento era dado e o sujeito se apropriava deste conhecimento vindo do "lado de fora". A singularidade era gerada a partir dos paradigmas preexistentes, extra nobis. Uma importante contribuição de Foucault é o "ressurgimento da subjetividade, do 'lado de dentro', não como uma entidade cognoscente, mas como uma auto-referência diante do poder e dos seus duplos, os discursos" (O Hermeneuta).

O paradigma da Modernidade remonta à Filosofia Grega que busca, através da educação e do exercício, da pergunta e do método, formar o ser político que discutirá na praça os problemas e desafios que a cidade enfrenta. Para a Modernidade, o sujeito é indivisível, tem um eu profundo que é a essência de sujeito, e é uma entidade única, singular que o diferencia de qualquer outro sujeito. Em contraposição, a Pós-Modernidade conceitua o sujeito como ser construído pela história em diferentes épocas. Ou seja, a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas. Assim, o sujeito passa a ser o ponto chegada e não de partida. Não se conta mais com um das *werden* herdado do Idealismo (Veiga-Neto). O sujeito, para existir como tal, precisa ser dito e conseqüentemente entendido e compreendido a partir das relações que se estabelecem. Não há um sujeito preexistente.

A trajetória escolar tem sido marcada, no Brasil e nos demais países "colonizados", pela educação religiosa. No Brasil, os Jesuítas deixaram sua marca na escola com a concepção humanista eurocêntrica e antropocêntrica, centrada nos ideais das classes dominantes e nos interesses eclesiais. Após a expulsão dos Jesuítas através da Reforma Educacional do Marquês de Pombal, influenciado pelas correntes iluministas e liberais do século XVIII (Dreher, 1999), a escola brasileira passa a apresentar, em caráter oficial, "um novo modelo de educação, impregnado da filosofia iluminista, que passa a ser caracterizada como 'laicização e modernização do ensino', em oposição à formação clássica dos jesuítas" (Figueiredo, 1996). A escola, porém, manteve, devido à frágil estrutura da educação brasileira na época, um perfil identificado com a educação eclesial cujo objetivo era catequizar e aumentar o número de fiéis e de bons obedientes às ordens superiores.

A implantação do currículo escolar

Os conteúdos curriculares da escola eram escolhidos a partir dos interesses das camadas sociais mais beneficiadas pelo modelo econômico vigente. Inclusive a preocupação com o currículo está associada à Administração que visa massificar a formação da mão de obra especializada para a indústria (Fuchs, 2001). Mesmo com a separação entre Igreja e Estado, as transformações na escola não acontecem na mesma medida. Em termos religiosos, porém, "o povo vivia a religião à sua maneira" (CNBB/Regional Sul III, 1996).

A educação tem passado por inúmeros processos e transformações quanto aos aspectos metodológicos, epistemológicos, filosóficos e políticos. Mesmo assim, o currículo escolar tem mantido uma visão mais voltada a manter o *status quo* e a formar uma "burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização" (Silva, 1999).

A estrutura curricular da escola exerce influência sobre a construção da identidade, do sujeito que precisa ser capaz de dar conta da vida em algumas das suas dimensões: dor, alegria, sofrimento, realização, compromisso com o outro, participação familiar e social, responsabilidade ambiental, etc. Isto nem sempre acontece. Na medida em que há um contingente de pessoas que não ingressam ou permanecem no ambiente escolar pelo período mínimo exigido por lei, mesmo que isto não signifique uma completa e definitiva construção da identidade, estas pessoas encontram maiores dificuldades para enfrentarem os desafios da vida em sociedade. O sujeito que a escola se propõe a educar não deveria ser mais aquele baseado nos princípios cartesianos, que fragmenta, separa, divide as diferentes relações e experiências em gavetas que não se comunicam, mas um ser humano que deve articular, em si mesmo, as exigências de individualização e controle e que vive e se relaciona nos mais diferentes contextos e situações. O contexto marcado por relações muitas vezes caracterizadas por interesses mercadológicos, relações familiares fragmentadas, pontuais, momentâneas, torna necessário o constante readaptar-se, reconstituir-se como sujeito que protagoniza a sua história a partir de experiências descontínuas. Quem sou eu? É uma pergunta que os avanços tecnológicos e os aparelhos eletrônicos não conseguem responder, mas que conduzem os indivíduos ao anonimato, isolamento, conformismo de massa e à manipulação. A escola e os aparatos educacionais hegemônicos tentam massificar e até mesmo pasteurizar os seres humanos. Desta forma, os interesses mercadológicos, econômicos, culturais e políticos ficam intactos e livres para atuar.

A escola com a sua estrutura tradicional limita a possibilidade da pergunta e da resposta, mesmo que provisória, ao indivíduo que busca organizar e reorganizar a sua existência. É no meio social e nos ritos que o indivíduo vai buscar as respostas para a sua existência. Nesta perspectiva, o currículo não se restringe a uma relação de disciplinas e conteúdos nem ao espaço escolar, mas é um conjunto de políticas e relações que interferem, propõem e buscam passar a sua visão de mundo de acordo com seus interesses. Assim, o currículo está relacionado ao conhecimento, à concepção de mundo, ao espaço físico, ao mundo do trabalho e da produção, ao local de moradia e convivência, aos poderes instituídos e contestatórios, aos mecanismos de participação e de limitação da participação, aos projetos, sonhos e desejos individuais e coletivos.

A educação em processo de mudança

A educação está em constante mudança. A partir das novas descobertas científicas e tecnológicas, a educação passa a receber uma série de novos impulsos que buscam atualizar

o referencial teórico e as propostas educativas. O currículo escolar é identificador de uma proposta educativa. No decorrer da história, a educação escolar, através do seu currículo, tem contribuído para a construção de um modelo de sociedade e ser humano baseado em princípios e contextos específicos. No contexto atual, tenta-se implantar um modelo de educação que privilegia uma sociedade de consumo em que predomina o ter em detrimento do ser. Isto acaba gerando uma crise de identidade para cada indivíduo e para a sociedade na qual a escola está inserida e, de certa forma, a representa. Não há mais um horizonte único ao qual dirigir nosso olhar, apesar de, no discurso, haver somente um modelo de sociedade globalizada baseada numa economia neoliberal.

A partir das discussões que estão sendo realizadas na Organização Mundial do Comércio que pretende incluir a educação como um produto de consumo (Sinpro-RS, 2003) e das políticas de ajuste fiscal propostas pelo Fundo Monetário Internacional que prioriza o superávit fiscal em detrimento de investimentos na área social e em especial da educação¹, as políticas educacionais passam por constantes processos de ajuste aos interesses de grupos econômicos hegemônicos em detrimento de uma política de inserção, inclusão e participação das classes trabalhadoras. A partir de diretrizes definidas em diferentes encontros, G7, Grupo de Paris, entre outros, há uma tendência de tornar a democracia e o processo de participação cada vez mais distante das instâncias de decisões, de poder, eliminando a questão da política econômica das discussões de todo e qualquer debate democrático (Fiori, 2003).

As inúmeras reformas que estão sendo discutidas e votadas no Congresso Nacional apontam para uma nova realidade que indica para uma outra forma de compreender o Estado e a sua função. Passamos de um processo de privatização dos bens públicos, da diminuição da participação do Estado nas questões econômicas, princípios do modelo capitalista neoliberal, para uma retomada da discussão da participação do Estado na economia com o intuito de garantir uma política eficaz na defesa dos interesses imperialistas (Negri, 2001). Nestes tempos de império, a escola está sendo desafiada a ser um espaço de reflexão, de construção de alternativas para o modelo político, econômico, social e educacional vigente que quer tornar todos os seres humanos não em cidadãos, mas em consumidores. Quem não conseguir consumir, é um fracassado. Neste sentido, Frei Betto, na 10ª Jornada Nacional de Literatura, afirmou que "a educação não existe para formar médicos ou advogados, mas para fazer as pessoas felizes" (Sinpro-RS, 2003). Ou seja, a educação, conseqüentemente o currículo, não pode estar a serviço da ideologia que quer manter a hegemonia e o controle social.

Apple (1979) nos aponta que a ideologia presente no jardim de infância corresponde a um momento decisivo no processo pelo qual os estudantes se tornam aptos nas regras, normas, valores e tendências necessárias à ocupação de funções na vida institucional como ela agora se apresenta. O uso do elogio, as regras de acesso a materiais e o controle do tempo e das emoções, tudo isso resulta em contribuições importantes ao ensino de significados sociais na

¹ Basta verificar as políticas de arrocho salarial e de redução dos investimentos em saúde, educação, moradia, entre outros, que estão ocorrendo.

escola. Mas são os significados atribuídos à categoria de trabalho que elucidam com mais clareza o lugar possível das escolas na complexa relação das instituições econômicas e sociais que nos circundam a todos.

Os resultados “mais elevados” das crianças que freqüentaram um jardim de infância em relação às que não freqüentaram se deve à aclimação à sala de aula. As crianças são iniciadas em seus papéis como alunos da escola primária em salas de jardim de infância. É a compreensão e o domínio desse *papel* que é responsável pelo maior êxito na escola primária de crianças treinadas no jardim de infância.

Para a ideologia dominante, as quatro principais habilidades que devem ser aprendidas nas primeiras semanas de aulas são: compartilhar, ouvir, dar início às atividades e seguir a rotina da classe. A declaração dos objetivos para as primeiras semanas de experiências escolares das crianças também constitui sua definição do comportamento de sociabilização na sala de aula.

A idéia de que as melhores crianças da turma são as mais quietas e cooperadoras mostra claramente qual o conteúdo ideológico praticado.

Diante disto, o currículo escolar, elaborado pelos diferentes segmentos sociais hegemônicos interessados em distribuir a sua visão de mundo, sofre constantes críticas e reações daqueles grupos que não vêem atendidas as suas expectativas e necessidades específicas. Isto provoca uma desacomodação no corpo docente e discente e da comunidade escolar que parte para uma proposta de currículo mais contextualizada e marcada pelas tensões cotidianas que ajudam na construção da identidade de cada ser humano em relação. Exemplo dessa tensão se manifesta claramente no componente curricular do ensino fundamental “Ensino Religioso”, conforme o confronto entre a proposta do FONAPER que representa um dos setores eclesiásticos e o parecer de Eunice Durham CP 097/99 que representa um dos setores da comunidade acadêmica.

O currículo é compreendido como um espaço em que diferentes sujeitos constroem suas identidades através de jogos, normas, conhecimentos, crises, tensões, conflitos de interesse, trocas, olhares, estruturas de poder, saberes, experiências, processos de construção, enfim, uma gama de aspectos que contribuem ou não para a construção da identidade de cada indivíduo a fim de torná-lo capaz de dar conta das situações que a vida proporciona ou desafia.

A palavra educação vem do latim (ducare) que significa “guiar, conduzir” e o prefixo (e) significa “para fora”. Para o educador e teólogo T. Groome (1985), a educação possui três dimensões ou pontos de ênfase. A primeira dimensão, *já*, expressa que aprendiz e o educador já sabem, e que ambos tem capacidade para aprender. Na segunda, *ser concebida*, enfatiza-se aquilo que está sendo descoberto pelo aluno, à medida que lhe chega de além das limitações presentes; é aquilo que se está aprendendo na experimentação. A terceira dimensão, *ainda não*, refere-se ao ponto que se almeja, o futuro, um horizonte além dos limites presentes de alguém, ainda não-realizados.

Sanny Rosa (1994) afirma que "educar é um ato de intenção, em que o ser humano e o profissional se fundem". A educação, portanto, é um processo a partir do qual a realidade vai se desvelando e possibilitando uma interação cada vez mais consciente que pode conduzir a mudanças desta realidade vivencial. A mudança, em educação, pressupõe incluir-se no mundo como pessoa, travar uma relação humana na qual entram compromissos e afetividade e da qual não se sai idêntico ao que se era antes.

Paulo Freire (1987) caracteriza a educação como uma prática que pode conduzir à libertação. Como tal, implica numa concepção de ser humano e de mundo. Como seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto, em contraste com os outros animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva.

Para Irma Veiga (1997), a educação é uma contínua construção e reconstrução do real, uma dupla mão de desintegração das ordens instituídas e percebidas e de recomposição dessas mesmas ordens, "tendo por horizonte uma aventura mental e por ambição a comunicação". Em síntese, é um constante vaivém do todo à parte e da parte ao todo.

O sujeito que realiza esta dupla movimentação é única e exclusivamente o ser humano. E este, conforme Antônio Joaquim Severino, no prefácio do livro de Sanny da Rosa (1994),

é aquele ser carente, incompleto, finito, histórico, que está em processo de construção e para o qual a perfeição é um horizonte utópico e não uma condição de partida... É um ser de projetos, inclusive no sentido da construção existencial: ele será aquilo que ele se fizer, ao fazer as coisas, ao instaurar seu mundo.

A construção da identidade

A identidade de cada ser humano não é constituída *a priori*, mas a partir de sistemas de relações e de representações. Melucci (2004) afirma que:

não podemos, portanto, conceber a nossa identidade como uma "coisa", como uma unidade monolítica de um sujeito, pois é um sistema de relações e de representações. Respeitando os diferentes graus de complexidade, poderemos falar de muitas identidades que nos pertencem: a pessoal, a familiar, a social, e assim por diante; o que muda é o sistema de relações da qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento.

Para Melucci (2004), a identidade se constitui, em cada caso, a partir de uma relação que compreende a nossa capacidade de nos reconhecer, auto-reconhecimento, e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros, hetero-reconhecimento. Nesta polaridade, que se articula segundo duas dimensões constitutivas da identidade, encontramos, de um lado, aquilo que somos, dizemos: sou X ou Y. Desta forma, declaramos a continuidade e a permanência do nosso existir e pedimos que nós sejamos reconhecidos pelos outros. Melucci define esta dimensão de identificação. De outro lado, "nós nos distinguimos dos outros e tentamos fazer reconhecer esta diversidade. Podemos falar aqui de afirmação da diferença" (id.).

O ser humano constrói a sua identidade a partir do auto-reconhecimento e do hetero-reconhecimento que são possíveis numa dimensão temporal que supera o paradigma cartesiano. O tempo, neste novo contexto, não está marcado e controlado pela produção industrial que robotiza as relações sociais, mas sim pela multiplicidade e diversidade de eventos que não ocorrem linearmente. Melucci (2004) afirma que "a nossa categoria temporal se constrói de fato por dimensões locais" em que cada ação, cada circunstância, ao invés de um fluir contínuo, é uma seqüência temporal única. Podemos deduzir desta afirmação que a construção da identidade também é uma experiência pontual no tempo em que se busca afirmar o eu numa "seqüência descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais densos, sem conexão entre si", mas que possibilitam a experiência da descoberta simbólica de ser com identidade a partir da diferença que se torna visível na relação com o outro.

O ser humano concebido como alguém que está em busca de ser é integrante e integrador de uma sociedade complexa. Esta complexidade está baseada na diferenciação, na variabilidade dos sistemas e na excedência cultural. A diferenciação está relacionada com a multiplicidade de lógicas, formas de relações, culturas, regras diversas que caracterizam os diferentes ambientes vivenciais. Cada ambiente corresponde a regras de linguagem e de relações próprias.

No contexto hegemonicamente capitalista que busca impor uma ordem globalizada de concentração de lucros, a identidade de cada sujeito está sob constante ameaça, pois como reconhece o livro *Ética dos PCN's* os projetos da sociedade do capitalismo globalizado propõem aos seus integrantes apenas a "realização dos projetos de vida de forma puramente egoísta"(MEC). Não é mais possível homogeneizar e padronizar os comportamentos, as atitudes, enfim, a cultura. Cultura, segundo Melucci (2004), "é o universo simbólico que contém os gestos, as ações, a palavra com a qual é possível definir as experiências fundamentais da falta, isto é: o limite, a morte e a alteridade". O momento atual desafia o ser humano a ser criativo na busca da identidade baseada nas relações e compromissos mútuos que dêem conta dos limites existenciais e relacionais, da morte e da alteridade. Na medida em que a sociedade torna disponível, não acessível, a priori, um conjunto de elementos e fatores que provocam a tomada de decisões a partir de inúmeras opções, o ser humano passa a rever sua identidade e suas relações. Assim, as relações não são mais garantidas por contratos entre parceiros de caminhada que têm suas raízes numa única cultura e num único horizonte de mundo possível.

A identidade é uma construção que envolve três dimensões: 1) a permanência no tempo de um sujeito que foge às variações do ambiente situadas abaixo de uma certa base; 2) a noção de unidade que estabelece os limites de um sujeito e nos permite distingui-lo de outro, enfim, 3) uma relação entre dois elementos que permite reconhecê-los como idênticos. Ao falarmos de identidade, podemos nos referir a um indivíduo ou a um grupo. Em ambos os casos, estão imbricados os "mecanismos de continuidade de um sujeito, além das variações do tempo e das adaptações ao ambiente; delimitações deste sujeito em relação aos outros; capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido" (Melucci, 2004).

A construção da identidade requer uma capacidade de falar e de agir que diferencia cada ser do outro sem perder o seu eu. A auto-identificação, porém, requer um reconhecimento intersubjetivo para poder fundar a identidade de cada pessoa. "A possibilidade de distinguir-se dos outros deve ser reconhecida por estes outros" (Melucci, 2004). A unidade pessoal, produzida e mantida pela auto-identificação, se apóia, por sua vez, sobre o pertencimento de um grupo, sobre a possibilidade de se situar no interior de um sistema de relações. "Ninguém pode construir a sua identidade independentemente das identificações que os outros lhe enviam. Cada um deve supor que a sua distinção dos outros seja cada vez reconhecida destes e que tenha reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo. ('Eu sou para ti, o tu que tu és para mim')"(id).

A identidade é uma construção complexa que abrange inúmeras esferas do comportamento e relacionamento humanos. Rivière (1997), ao analisar os ritos, afirma que os mesmos servem para enfrentar a realidade. Cada rito é adotado enquanto faz sentido, contribui para encantar a vida na medida em que é vivificada a carga cognitiva, afetiva e conativa, enfim, a manutenção da identidade. No momento em que o rito perde o seu sentido, ele é abandonado. Os procedimentos rituais são significativos e possuem "três princípios formais: a) a reunião (o rito, com exceção dos hábitos individuais) implica uma situação de co-presença; b) a delegação ou a representação (basta que algumas pessoas para realizarem a condução ritual) e c) a reciprocidade (reconhecimento e constituição de relações de interdependência)" (id.). O rito está presente em toda a trajetória de vida e em toda a sociedade.

O processo de ritualização das relações sociais perpassa e se atualiza nos diferentes contextos e manifestações culturais que envolvem desde os preparativos para o nascimento de uma criança, perpassando as inúmeras fases da vida², alcançando os rituais fúnebres. Assim, pode-se perceber que a ritualização é a forma que permite à criança e aos adultos enfrentarem a realidade. O ato de mamar no peito da mãe, "os sorrisos, beijos, abraços, gesto de tomar a criança nos braços, mamadeiras a horas fixas, funcionam como rituais, simultaneamente, de despertar, de segurança e aprendizagem" (Rivière, 1997).

A educação escolar, através do currículo, requer um novo olhar sobre o objetivo da escola, o lugar do professor, a relação estabelecida entre a escola com seus ritos e mitos e a comunidade escolar, as expectativas dos pais em relação ao professor e ao conhecimento. A escola, a partir de Freire (1988), é o lugar da pergunta que instiga a busca e não uma comunicação sobre um acontecimento. A pergunta é a porta de entrada da pesquisa. A escola carece de uma educação pesquisadora. A educação tem por finalidade "a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos em que trabalham" (Brandão, 1984), em que vivem. Desta

² As etapas de desenvolvimento da vida a partir de Erikson, Piaget, Fowler, Kohlberg entre outros, também serão objeto de estudo. As teorias de desenvolvimento estão baseadas em princípios cognitivos, biológicos e relacionais evolutivos que, por meio da interação social, possibilitam o aparecimento de novos estágios sucessivos. Melucci não aponta necessariamente para este desenvolvimento "quase natural", pois a identidade implica uma constante busca e interação do eu com o outro que viabiliza a construção de uma identidade dinâmica e não estática que possa ser caracterizada a priori sem considerar as variantes tempo e espaço no qual as relações humanas se estabelecem.

forma, a educação torna visível sua responsabilidade social na medida em que "se traduz em intervenção – intervenção no sentido de construção de respostas, alternativas, saídas"(Moll, 1995).

A partir das reflexões e contribuições de Miguel Arroyo (2001), nos damos conta de que as possibilidades e limites de escolha têm a ver com nossas origens familiares e culturais. Se podemos estudar sem trabalhar ou trabalhar e estudar, isto vai sendo conformado através da escola e da mídia, da ideologia hegemônica e das relações sociais. A ideologia hegemônica tenta fazer uma distinção clara entre quem pode escolher e quem deve acatar as escolhas feitas. Arroyo, citando Chauí, apresenta uma reflexão sobre o Povo e o povo. A distinção entre o Povo "como instância jurídico-político, legisladora, soberana e legitimadora dos governos, e a Plebe como dispersão de indivíduos desprovidos de cidadania, multidão anônima que espreita o poder e reivindica direitos táticos" (id.) remonta ao período romano no qual os cidadãos votavam e o povo obedecia. Com a república, "os artesãos, fazendeiros, comerciantes, financistas, homens de letras e homens da lei" (id.) constituíram a parte mais útil, mais virtuosa e mais respeitável da nação. Esta relação não tem sido alterada significativamente no decorrer do tempo. A partir desta conjuntura, nem todos os seres humanos devem aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver. Ainda segundo Arroyo, "a maioria é incapaz de saber, precisa acreditar"! A racionalidade associada aos dogmas eclesiásticos transformou a escola num espaço religioso no qual deve ser ensinado "credo", deixando os espaços privilegiados de formação para o Povo. A plebe aprende a ser trabalhadora; os instruídos, cultos, inteligentes e sábios aprendem a ser pesquisadores, administradores... Chama a atenção que a escola passa por diferentes contextos e momentos de transformação social sem, no entanto, modificar substancialmente os seus mecanismos de controle e poder. Ao contrário, reforça-se cada vez mais a necessidade de passar pelos bancos escolares para tornar-se cidadão e para tornar a humanidade mais evoluída. Mesmo que o Iluminismo tenha sido superado, ainda assim é receitada ao povo a escola como um remédio para a constituição como cidadão (Buffa *et al.*, 1988). A ascensão da burguesia faz com que a escola seja o caminho para a subordinação das classes populares que reivindicavam direitos baseados em concepções de mundo contrários à burguesia, o que gerava muitas rebeliões e desordens. "A educação do povo é pensada e recomendada pelos teóricos da economia política para evitar essas possíveis desordens" (id.).

A educação, influenciada pelos inúmeros teóricos e contextos históricos marcados pelos debates, lutas e disputas políticas, em especial a partir dos movimentos libertários nacionais e liberais, passa a ser assumida pelo Estado que torna-se um poder administrador dos conflitos através do regime democrático. A democracia que serve para eleger representantes que decidem sobre uma população. Atualmente a questão da democracia não está restrita à representatividade, mas está voltada para a participação das pessoas nos foros de decisão em que ocorre a deliberação e participação dos cidadãos, valores democráticos fundamentais da sociedade moderna. A deliberação e participação passam a ser tópico de agenda e não níveis de participação segundo Fischer. (www.democraciaparticipativa.org/Arquivos/bibl_comentario_critico.htm#_ftn2). Nos tempos

hodiernos, a sociedade está em busca de uma poliarquia diretamente deliberativa “que deveria cobrir os sistemas políticos em que todas as pessoas adultas têm direitos básicos de expressão, voto e associação assim como acesso às fontes de informação”(id.).

Um novo olhar sobre o fazer pedagógico

A história recente da luta dos trabalhadores pela educação, que atenda as necessidades e concepções de mundo desta mesma classe até o momento, não tem sido refletida e pesquisada, pois muito tem sido dito sobre os olhares do outro a partir do olhar do pesquisador. O momento é de pesquisar com outros olhos, numa relação dialógica, buscando perceber as motivações, as frustrações, as esperanças presentes na caminhada da comunidade escolar com a escola.

Segundo Jaqueline Moll (1995), a pesquisa educacional é um processo que nos leva a

olhar outros olhares, outros sujeitos que compõem o cenário escolar: as cozinheiras, as serventes, os porteiros, os pais, além de nossos clássicos personagens (professores e alunos). As trajetórias discentes dos docentes (os ‘eus’/‘nos’ destes sujeitos); a sala de aula com suas múltiplas possibilidades de relações; a escola como um espaço educativo que transcende a própria sala de aula onde cidadania, cultura e ciência se compõem para efetuar sua tarefa social; o cotidiano extra-escolar como componente fundamental para compreender o cotidiano. Refazendo assim o lugar conceitual do próprio lócus-escola, desconstituindo-o do caráter universal e atemporal.

A partir deste novo olhar sobre o processo de participação e de pesquisa, “o povo vai construindo sua cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção”(Buffa *et al.*, 1988). Na medida em que o povo que antes era concebido como incapaz de buscar o seu espaço, vai se constituindo como agente construtor da história. A construção do sujeito, da identidade, da cidadania, da busca pelo sentido da vida passa pela participação nos tempos individuais e coletivos de lutas que são parcialmente atendidas pelo poder do Estado, pois as formas sociais, organizativas, processos políticos em que se inserem mulheres, homens, jovens, idosos, associações (id.), vão constituindo-se em relações de poder que ultrapassam as esferas de controle e regulação criadas para subjugar as pessoas que não nasceram em um berço de ouro! Neste processo, os docentes são desafiados a revisar suas práticas, suas propostas educativas com o intuito de tornar possível uma relação que inclua as experiências individuais, as habilidades e competências que cada pessoa traz ao ingressar na escola, além de incorporar as experiências formais das ruas, praças, trabalho, nos pátios do recreio (Freire, 1997) que seguidamente são negligenciados pela insensibilidade e pela obediência a um programa pré-estabelecido. Arroyo afirma que a inovação e a transgressão dos docentes reflete a criatividade que os mesmos “tiveram de aprender no cotidiano de um ofício que exige fazer escolhas quando menos se espera, sem tempo para consultar o manual de normas, os regimentos da escola, feitos para reger, controlar, manter nos eixos, não transgredir” (2001).

A dimensão curricular presente na educação reflete o lugar e a visão de mundo que se quer passar. Neste sentido, a arquitetura, o ambiente escolar, a composição das salas, a

disposição dos livros na biblioteca, as relações de poder, as experiências simbólicas envolvidas no processo de ensinar e aprender, os horários, os discursos, as práticas, bem como as condições de moradia, o acesso aos elementos mínimos necessários para viver, o percurso para a escola, o movimento das ruas, a estética da cidade, a participação nas esferas de decisão, são constituintes de identidades.

O tempo na educação

O currículo é marcado pelo tempo. Tempo de estar na escola, tempo de ir e voltar da escola. Tempo de ler, tempo de pesquisar. É um tempo social. Na sociedade atual,

o tempo social é, como já foi citado, um tempo linear. Caracteriza-se, assim, pela continuidade e unidade dos eventos que se sucedem uns aos outros em uma única direção e são, por isso, irreversíveis. É possível então falar de um antes e de um depois, bem como estabelecer uma relação causa-efeito entre um e outro: são sempre certos eventos anteriores que produzem os eventos posteriores. O tempo social é mensurável e previsível, porque porções diversas podem ser comparadas entre si e porque o passado torna em certa medida calculável o futuro. Enfim, o tempo social é uniforme: para cada tipo de evento existe uma cadência, um ritmo certo sobre o qual se fundam as expectativas e de cuja conservação depende a ordem sócia (Melucci, 2004).

O tempo não é tão somente marcado pela sua exterioridade e não é mensurável e calculável conforme teorias empiristas e defensoras de uma sociedade de produção e acúmulo de riquezas. Melucci (2004) concebe o tempo como o tempo interno e o tempo externo.

O tempo interno, aquele que acompanha afetos e emoções e que vive no corpo, possui características opostas. É múltiplo e descontínuo; na experiência subjetiva, tempos diversos coexistem, sucedendo-se, entrecruzando-se e sobrepondo-se. Existe um tempo cíclico, como aquele do mito, no qual os eventos retornam idênticos a si mesmos, com poucas variações, e manifestam-se no corpo, nas emoções e nos sonhos como sintomas, imagens e comportamentos repetitivos. Existe, ainda, um tempo simultâneo: muitos tempos existem contemporaneamente ontem e amanhã, o meu tempo e o teu, aqui e em outro lugar. Podemos ser adultos e crianças, brancos ou negros, no antes e no depois. A simultaneidade do tempo interno é a abolição da não-contradição.

O tempo, a partir da citação acima, não é somente o tempo cronológico que é marcado pelo relógio da indústria. Desta forma, o currículo também não pode ser somente voltado aos interesses da produção industrial. Deve estar voltado para o desenvolvimento do ser humano no aspecto cognitivo, psico-social, afetivo, relacional, espiritual³, ou seja, nas dimensões integradoras do ser humano. Isto requer uma atenção especial para os tempos internos e externos.

A partir da teoria da complexidade de Morin, percebemos que as partes que compõem o universo estão interligadas, são complexas. O paradigma fundante deste novo tempo já não possui um norte, um caminho para a humanidade previamente definido, mas que precisamos

³ Nestas dimensões estão presentes teóricos como Piaget, Kohlberg, Erikson, Fowler, entre outros.

assumir nossa incompletude, nossas limitações e construir um mundo a partir das nossas identidades individuais e coletivas que se organizam a partir das culturas enraizadas e contextualizadas, sendo parte e partilha, segundo Brandão, de o-homem-como-ser-sobre-a-vida para a vida-de-que-o-homem-é-parte.(Fischer, 1999) Como nos diz Terezinha Cruz, a vida é interdisciplinar. Nesta complexidade da qual fazemos parte, somos desafiados a olhar para o poder que perpassa todas as relações(FOUCAULT, 1993).

A pesquisa educacional buscará pesquisar a relação existente entre o currículo e a construção da identidade de cada indivíduo para que ele seja portador da esperança que se concretiza na relação consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente, com o universo. Isto requer uma postura consciente, ética, responsável, cidadã. Cidadania, segundo Gadotti (2000), compreende a cidadania política, social, econômica, civil, intercultural. A educação para a cidadania supõe desenvolver as capacidades de sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação da 'aldeia global'; buscar causas e prever conseqüências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões; pensar em totalidade.

Concluindo

O currículo escolar é um desafio para os novos tempos que vivemos. A partir do componente curricular Ensino Religioso, somos desafiados a refletir sobre o processo de aprendizagem, de formação do ser humano integral. A integralidade do ser humano está relacionado com a dimensão religiosa que o auxilia na construção de saberes e experiências que o tornem consciente de sua finitude e de sua inter-relação com o outro e o mundo no qual vive. Urge uma nova escola capaz de transformar o seu currículo num espaço de exercício, realização e construção do sujeito autônomo e livre para dar conta da vida que ainda pulsa e luta para continuar pulsando.

A educação perpassa a trajetória humana. Com a LDB 9394/96, temos o desafio de pensarmos a educação integral do ser humano. A dimensão religiosa é parte integrante do ser humano. Apostar numa educação transformadora, que parte da pesquisa, das relações de poder, necessita ir além da catequese e tornar a escola o lugar da pergunta e da pesquisa. A pergunta é essencial para dinamizar a educação e fazer com que o conhecimento disponibilizado pela escola tenha sentido para a vida de cada ser humano. A dimensão religiosa auxilia na reflexão sobre os limites e esperanças do ser humano. Este, ao conhecer-se, buscará conhecer o outro, o transcendente. Desta forma, o ser humano poderá superar as crises e participar de um processo de transformação da realidade da qual ele é parte.

Referências

- A PALAVRA é... inclusão. *Extra Classe*, Porto Alegre, setembro 2003, 5 p.
- APPLE, M. W. 1999. *Conhecimento Oficial. A educação democrática numa era conservadora*. 2. ed., Petrópolis, Vozes, 267 p.
- APPLE, M. W. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1979, 246 p.
- APPLE, M. W. 2000. Política cultural e educação. São Paulo, Cortez, 216 p.
- ARROYO, M. (org.), 1986. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, (Coleção Educação Popular; 8), 183 p.
- ARROYO, M. 2001. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 251 p.
- ASSMANN, H. 1998. *Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente* 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 251 p.
- BERNET, J. T. 1997. *Cidades educadoras*. Curitiba, Ed. UFPR
- BOFF, L. 2001. *Saber cuidar*. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 199 p.
- BRANDÃO, C. R. 1984. *Pesquisa participante*. 4ª ed., São Paulo, Brasiliense, 211 p.
- BUFFA, E.; ARROYO, M. e NOSELLA, P. 1988. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 2ª ed., São Paulo, Cortes/Autores Associados, (Coleção Polêmicas do nosso tempo;23), 94 p.
- CNBB-Regional Sul III. 1996. *Texto referencial para o ensino religioso escolar*. Petrópolis, Vozes, 176 p.
- DAUNIS, R. 2000. *Jovens. Desenvolvimento e identidade. Troca de perspectiva na psicologia da educação*. São Leopoldo, Sinodal, 303 p.
- DREHER, M. N. 1999. *A Igreja Latino-Americana no contexto mundial*. São Leopoldo, Sinodal, 244 p.
- FIGUEIREDO, A. P. 1996. *O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis, Vozes, 150 p.
- FIORI, J. L. Os interesses e as mudanças. *In: Extra Classe*, setembro 2003, p. 8-9.
- FISCHER, N. B. 1999. Educando o pesquisador: relações entre objeto e objetivo. *In: Estudos Leopoldenses, Série Educação*, São Leopoldo, vol. 3, 5, p. 7-18.
- FOWLER, J. W. 1992. *Estágios da fé*. São Leopoldo, Sinodal, 278 p.
- FOUCAULT, M. 1993. *Microfísica do poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 295 p.
- FOUCAULT, M. 1998. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 17ª ed., Petrópolis. Vozes, 277 p.
- FREIRE, P. 1987. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 149 p.

- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 2ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 165 p.
- FREIRE, P. 1979. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 79 p.
- FREIRE, P. 1988. *Pedagogia do oprimido*. 18ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p.
- FREIRE, P. 1994. *Pedagogia da esperança*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 245 p.
- FUCHS, H. L. 2001. *O sujeito e o currículo: alguns dilemas pedagógicos entre fé e cidadania a partir da contribuição teológica de Lutero*. São Leopoldo, Dissertação de mestrado, Escola Superior de Teologia – EST, 153 p.
- GADOTTI, M. 2000. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 294 p.
- GIMENO, S. J. 1988. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 352 p.
- GROOME, T. H. 1985. *Educação religiosa cristã: Compartilhando nosso caso e visão*. São Paulo, Paulinas, 431 p.
- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ética. <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.html>. Versão agosto de 1996. Texto extraído da Internet em 7 de setembro de 2003.
- MELUCCI, A. 2004. *O jogo do eu. A mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo, UNISINOS, 184 p.
- MELUCCI, A. 2001. *A invenção do presente. Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, Vozes, 199 p.
- MOLL, J. 2000. *Histórias de vida, histórias de escola. Elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, Vozes, 205 p.
- MOLL, J. 1995. *Pensar o processo de pesquisa hoje. Grifos: revista de divulgação científica e cultural*, Chapeco, n. 2, p. 9-16, ago.
- MORIN, E. 2002. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 6ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 128 p.
- MORIN, E. 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília, Cortes/UNESCO, 118 p.
- NEGRI, A e HARDT, M. 2001. *Império*. Rio de Janeiro, Record, 501 p.
- OLIVEIRA, R. D. de. 2003. *Reengenharia do tempo*. Rio de Janeiro, Rocco, (idéias Contemporâneas), 148 p.
- RIVIÉRE, C. 1997. *Os Ritos Profanos*. Petrópolis, Vozes, 326 p.
- ROSA, S. S. 1994. *Construtivismo e mudança*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 87 p.
- SILVA, T. T. da. 1999. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 154 p.
- TAMARIT, J. 1996. *Educar o soberano*. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 151 p.

TONUCCI, F. 1997. *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 224 p.

VEIGA, I. P. A. (org.), 1997. *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 3ª ed., Campinas, Papirus, 192 p.

VEIGA-NETO, A. *Michael Foucault e os estudos culturais*. Referência obtida na Internet. <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>. Texto extraído da Internet em 10 de setembro de 1999.