

## A MATRIZ DE PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: UM CRIVO DE DENÚNCIA- ANÚNCIO DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES

SAUL, Ana Maria \*

SILVA, Antonio Gouvêa da \*\*

### RESUMO

O texto destaca, da matriz de pensamento de Paulo Freire, o par dialético *denúncia-anúncio*, como um crivo de análise de construções e práticas curriculares. Para tanto, são visitadas obras de Freire, no sentido de trazer para o trabalho referências do autor que fazem a crítica a concepções e práticas curriculares desumanizadoras, bem como argumentos ético e epistemológicos que anunciam princípios para decisões e práticas curriculares que se situam no quadro de uma educação crítica. O texto apresenta, inicialmente, evidências que atestam a atualidade do pensamento de Paulo Freire, com a intenção de demonstrar a vigência e vitalidade do legado freireano ao redor do mundo. Segue denunciando a vigência de decisões e práticas curriculares que concretizam o que Paulo Freire denominou ‘educação bancária’ e anuncia proposições éticas e epistemológicas, na direção de uma pedagogia emancipatória. Ao final, apresenta-se uma síntese da pesquisa: Paulo Freire, legado e reinvenção- análise de sistemas públicos de ensino, a partir de 1990, desenvolvida pelo grupo certificado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq que se intitula: O pensamento de Paulo Freire na realidade brasileira, na perspectiva de demonstrar como o pensamento do autor vem sendo reinventado na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Pedagogia libertadora. Práxis curricular emancipatória.

---

\* Ana Maria Saul é doutora em Educação. Dedicou-se à docência e pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo onde é Professora Titular. Coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP no Programa de Pós - Graduação em Educação: Currículo. Linhas de pesquisa: políticas públicas e curriculares e avaliação educacional. Bolsista do CNPq-Brasil. E-mail: anasaul@uol.com.br

\*\* Antonio Fernando Gouvêa da Silva é doutor em Educação. É docente e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos – SP. Desenvolve pesquisa sobre o legado de Paulo Freire junto à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. Atua na linha de pesquisa sobre políticas de currículo. E-mail: gova@uol.com.br

**THE PAULO FREIRE'S THINKING MATRIX: A CRITICAL SIEVE OF DENOUNCE-  
ANNOUNCEMENT OF CURRICULA CONCEPTIONS AND PRACTICES**

SAUL, Ana Maria \*

SILVA, Antonio Gouvêa da \*\*

**ABSTRACT**

*The text highlights, from Paulo Freire's thinking matrix, the dialectical pair denounce-announcement, as a critical sieve to analyse practices and constructions of curriculum. To do so, Freire's works are visited, in order to bring to this work Freire's references that critique dehumanizing conceptions and practices of curricula, as well as ethical and epistemological arguments that announce core values to decisions and curricular practices that fall under a critical education framework. The text initially presents evidences attesting the currentness of Paulo Freire's thinking, with the intention of demonstrating the effectivity and vitality of Freire's legacy around the world. It follows denouncing the validity of decisions and practices of curricula embodying what Paulo Freire called 'banking education' and announces ethical and epistemological propositions toward an emancipatory pedagogy. At the end there is presented a synthesis of the research: "Paulo Freire, legacy and reinvention - analysis of public school systems, since 1990", developed by the group certificate by the Pontifical Catholic University of São Paulo, and registered in the CNPq's Research Directory, named: "Paulo Freire's thinking in the Brazilian reality", with the perspective of demonstrating how the author's thinking has been reinvented nowadays.*

**Keywords:** Paulo Freire. Liberating pedagogy. Emancipatory curricula praxis.

---

\* Ana Maria Saul is PhD in Education. She is dedicated to teaching and research at the Pontifical Catholic University of Sao Paulo where is Professor. Coordinates the 'Cátedra Paulo Freire' da PUC/SP in the Program of Post-Graduate Studies in Education: Curriculum. Research Lines: public policies and curricular and educational assessment. Scholarship from the CNPq-Brasil. E-mail: anasaul@uol.com.br

\*\* Antonio Fernando Gouvea da Silva has a PhD in Education. Is a professor and researcher at the Federal University of Sao Carlos, SP, Brazil. Develops research on the legacy of Paulo Freire beside the Chair Paulo Freire da PUC/SP. Acts in the line of research on policies of curriculum. E-mail: gova@uol.com.br

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Este texto tem o objetivo de apresentar a matriz de pensamento de Paulo Freire como um crivo de denúncia –anúncio de concepções e práticas curriculares. A denúncia diz respeito a saberes e práticas curriculares que emanam da tradição eurocêntrica<sup>i</sup>. O anúncio se apresenta como uma proposta contra-hegemônica, na perspectiva de construção de um currículo crítico emancipatório. Serão visitadas obras de Freire, no sentido de trazer para o trabalho referências do autor que fazem a crítica a concepções e práticas curriculares desumanizadoras, bem como argumentos ético e epistemológicos que anunciam princípios para decisões e práticas curriculares que se situam no quadro da educação crítica. O texto apresenta, inicialmente, evidências que atestam a atualidade do pensamento de Paulo Freire, com a intenção de demonstrar a vigência e vitalidade do legado freireano ao redor do mundo. Segue denunciando a vigência de decisões e práticas curriculares que concretizam o que Paulo Freire denominou ‘educação bancária’ e anuncia proposições éticas e epistemológicas, na direção de uma pedagogia emancipatória. Ao final, faz uma síntese da pesquisa: Paulo Freire, legado e reinvenção- análise de sistemas públicos de ensino, a partir de 1990, desenvolvida pelo grupo certificado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq que se intitula: O pensamento de Paulo Freire na realidade brasileira, na perspectiva de demonstrar como o pensamento do autor vem sendo reinventado na contemporaneidade.

## 2 A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire recebeu no ano de 2012, a maior honra na área da educação, ao ser declarado Patrono da Educação Brasileira<sup>ii</sup> e, em 2013, diferentes estados e cidades brasileiras comemoram o 50º aniversário da 1ª turma do método Paulo Freire<sup>iii</sup>, experiência realizada em Angicos, Rio Grande do Norte. Nascido em Recife, nordeste do Brasil, em 1921, é reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do Século XX, por ser autor de uma pedagogia a favor da libertação dos oprimidos.

Freire é um autor clássico e atual. Escreve Cortella (2011) que o pensamento de Freire é novo e atual no sentido de que [o que é novo] se instala, muda e permanece; anima e inspira. E acrescenta: Freire é um clássico porque o seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu irrigação, conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana. Nesse mesmo

texto, Cortella, faz menção a um debate na PUC/SP, no qual perguntou a Paulo Freire se ele se considerava um clássico. E Freire responde:

Sou um clássico sim. Não porque subjetiva e presunçosamente deste modo me considere, mas porque como clássico sou considerado por todas aquelas e todos aqueles que encontram em minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos. (CORTELLA, 2011, p.12).

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada, também, pela multiplicidade de trabalhos teórico - práticos que se desenvolvem, tomando o seu pensamento e a sua prática como referências, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação de suas obras, em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano são indicações da grande vitalidade do seu pensamento.

A obra de Paulo Freire, incluindo mais de vinte livros dos quais ele é o único autor, vem sendo reeditada em vários países do mundo. O seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, foi traduzido em mais de vinte idiomas. A *Pedagogia da Autonomia*, seu último livro publicado enquanto vivia, já ultrapassou a marca de um milhão de exemplares. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal que se destaca na literatura educacional, nos depoimentos de importantes autores, em diferentes países, no reconhecimento de seu trabalho por importantes Universidades do mundo<sup>iv</sup> e no crescente número de pesquisas que se apoiam no referencial de Freire.

António Nóvoa (1998), professor da Universidade de Lisboa, Portugal, autor de diversas obras científicas no domínio da Educação, assim escreve:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. [...] As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as relocalizaram em vários contextos sociais e políticos. [...] A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (p. 185).

Na área acadêmica observa-se crescente interesse pelo desenvolvimento de pesquisas referenciada no pensamento de Paulo Freire, registradas em dissertações e teses.

A biografia de Freire registra, ainda, uma importante face de sua atuação, a de gestor público na área da educação, na cidade de São Paulo, a convite de Luiza Erundina de Sousa, prefeita eleita do Partido dos Trabalhadores, no ano de 1989.

À frente da Secretaria Municipal da Educação, Paulo Freire trabalhou por uma educação pública, popular e democrática, lema de sua gestão, para crianças, jovens e adultos. A teoria e a prática da gestão Paulo Freire têm inspirado várias redes de ensino no Brasil que se comprometem com a educação crítico – emancipadora e tem o propósito de reinventar o legado freireano.

### **3 A VIGÊNCIA DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL EM CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES**

Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, [1969] 1992, p. 27).

A compreensão de Freire sobre o ato de conhecer é um crivo importante para analisar o que acontece nas escolas. Em seus escritos, acompanhado por autores que se inserem no quadro da educação crítica (APPLE, 1982; GIROUX, 1986; BEANE, 2003), Freire destaca que as escolas, em sua maioria, trabalham com o currículo centrado em disciplinas acadêmicas pressupondo a separação dos sujeitos de seus objetos de estudo, gerando uma prática na qual os conteúdos trabalhados se apresentam descontextualizados e, por vezes, alienantes.

Essa prática se funda na ética educacional de tradição eurocêntrica, balizadora da pedagogia que concebe o “não-europeu” como o “não-ser”, ou, em outras palavras, um “não-eu” que necessita de “adestramento” pedagógico, visando à formação de um adulto adaptado à sociedade.

Nessa proposta pedagógica não há espaço para o diálogo, justamente porque sua perspectiva de cidadania é sectária. Cabe ao professor ensinar o que aqueles que detêm o poder decidiram que ele deve fazer e, ao aluno, ouvir e passivamente coisificar-se com o conteúdo selecionado - é a pedagogia da “educação bancária”, na terminologia de Freire, é o modelo “perfeito” de escola para a perpetuação de uma sociedade injusta e desigual. Consequentemente, os excluídos da escola e da sociedade são aqueles “incapazes de

(re)produzir satisfatoriamente” o que lhes é inculcado, sendo, direta ou indiretamente, responsabilizados pelo próprio malogro.

O currículo vigente embora, muitas vezes, anunciando um discurso progressista, é justificado por uma suposta cientificidade do conhecimento; caracteriza-se pela racionalidade instrumental, que se apresenta como se fosse livre de valores e a-histórica. A participação de educandos e educadores se restringe à observação e contemplação passiva das representações contraditórias da realidade presente em livros didáticos e aulas expositivas que proclamam existir um único conhecimento válido: a ciência de tradição eurocêntrica.

Não há ponto de fuga, outra perspectiva possível para o conhecer; há apenas o conhecimento linear a ser transmitido e assimilado, absoluto em seus axiomas e imperscrutável em sua validade e legitimidade social. Cria-se a ilusão do acúmulo de um conhecimento que, em seu processo de “descoberta”, sempre parte de um observador “neutro”, como se não houvesse relação entre observador e objeto observado. O conteúdo sistematizado dessa prática pedagógica é a realidade idealizada, que aprisiona os sujeitos no espaço-tempo do cotidiano escolar com conteúdos que reproduzem um moto-perpétuo epistemológico. Nesse sentido é frequente aos educadores negarem a prática pedagógica concreta, gerando, em consequência, a interdição dos sujeitos nela envolvidos.

A concepção limitada e estática do que seja conhecimento e, por conseguinte, conteúdo escolar, não permite que sejam identificadas as tensões que o geram. O conhecimento é então veiculado na prática pedagógica sem que se diferenciem suas dimensões e critérios epistemológicos gestados em disputas socioculturais, seus processos históricos e contextos de produção, seus limites de validade.

Ocultar essas tensões é fundamental para reforçar a concepção metafísica e idealista na apreensão do real, que acaba reduzida a um processo de transmissão de informações, sem considerar os interesses dos educandos, seus *saberes de experiência feitos*, pois não há lugar para um conhecimento contextualizado e construído na relação com a realidade concreta. Assim, não se faz o necessário distanciamento epistemológico crítico e se desconsideram as relações entre processos e produtos, informações e análises, pretextos e contextos, interesses e valores. O conhecimento, desumanizado em nome de uma objetividade inexistente, distanciado de realidades e de práticas sociais, desqualificado de significados – torna-se inútil como elemento de intervenção e de uso social. Nessa perspectiva axiológica, não se reconhecem os diferentes padrões de validade para conhecimentos e práticas, os respectivos limites históricos das verdades em seus contextos. Ao contrário, adotando-se como referência pedagógica basilar o compromisso ético com a justiça social e a dignidade da maioria, é

fundamental a assunção da não neutralidade da ciência, de concebê-la não mais como “descoberta de verdades naturais”, mas sim como prática sociocultural intencional e sujeita aos interesses e intenções de comunidades científicas em determinados momentos históricos específicos.

Toda reflexão ou proposição sobre a prática curricular envolve, implícita ou explicitamente, a análise dos objetivos dessa prática, das suas intenções e interesses, das escolhas realizadas a cada momento pedagógico, dos valores que balizam o fazer-educativo. Ou seja, implica assumir uma posição política, estética e ética frente à realidade educacional e sociocultural vigente e, simultaneamente, desencadear ações comprometidas com uma determinada forma de organização social. Portanto, não é possível discutir a educação em qualquer plano de análise sem refletir sobre seus pressupostos e suas perspectivas humanísticas.

Propor pacotes ou receitas prontas para o novo currículo transformador da prática escolar é incorrer, até de forma ingênua, nos mesmos equívocos de várias experiências pedagógicas que, longe de trabalhar com um processo de construção coletiva e crítica de uma práxis pedagógica, propuseram alterações curriculares de corte tecnicista e desumanizantes, ampliando as desigualdades sociais.

Autoritariamente, essas práticas massificam e restringem a abordagem a recortes específicos de conhecimentos das diferentes áreas; particularizam e desqualificam os indivíduos e seus saberes a partir de uma concepção hierarquizada de sociedade, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, se propõem a preparar cidadãos para uma atuação social plena e autônoma.

Qualquer proposta educacional concebida de forma centralizada e elitista, reservando aos educadores o papel de executores de um plano pronto, por mais democrático que seja o discurso propagado, não conseguirá atingir seus objetivos de democratização da escola pois não se institui a democracia por mandado, mas sim pelo próprio exercício democrático. A contradição que substancia tal proposta já a condena ao fracasso em sua gestação.

Em *Pedagogia do Oprimido*, escreve Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo ([1970], 1987, p.67, grifo do autor).

Dessa convicção sobre a educação, Freire deriva as suas concepções e práticas sobre uma reorientação curricular democrática e participativa no sentido de tornar crítica a consciência popular e a intencionalidade ético-política das ações do cotidiano escolar.

Destarte, a construção de propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, requer um movimento praxiológico, em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana - com suas necessidades biológicas e psicológicas pessoais, seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicos, suas contradições econômicas - seja o ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna. Como destaca Dussel:

Para a consciência crítica, que só pode existir a partir de uma posição ética bem específica, e pelo exercício de um novo tipo de racionalidade [...], as vítimas são re-conhecidas como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que foram afetados por alguma situação de morte. ([1998] 2000, p. 303).

Conceber a educação como uma prática ética significa assumir o processo de construção, sistematização e implementação da prática pedagógica da escola pública como um processo participativo, crítico e formador, que apresenta intencionalidade política explícita de resistência às situações de dominação, procura contribuir com os movimentos socioculturais imbuídos em alterar a realidade sociocultural e econômica injusta, optando político-pedagogicamente pelos excluídos. Busca, na práxis curricular popular crítica, efetivar o exercício de uma educação pública com qualidade social.

#### **4 REFERENCIAIS ÉTICO-POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA PRÁXIS CURRICULAR EMANCIPATÓRIA**

Alterar a prática curricular convencional demanda, inicialmente, um movimento que investigue como a cultura escolar vem historicamente construindo o sentido moral e ético do que seja conteúdo escolar, ou seja, sua eticidade epistemológica: “Defendemos, então, que a vida humana é fonte de toda racionalidade, e que a racionalidade material tem como critério e ‘referência’ última de verdade e como condição absoluta de sua possibilidade a vida humana”. (Ibid., p. 632).



Em contraposição à proposta curricular de tradição eurocêntrica, a ética libertadora fundamenta-se em uma práxis pedagógica autóctone, capaz de, partindo da denúncia do sistema sociocultural e econômico vigente, possibilitar a conscientização, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça, da autonomia. Só a ética que compreende e respeita o *outro* como sujeito histórico de sua existência, pode materializar o processo de libertação.

Resgatar na escola a “voz” do “outro” é ouvir o historicamente silenciado, realizando uma escuta comprometida, compreensiva e interpretativa “desse outro”, daquele cujas diferenças estéticas, de hábitos e atitudes, culturais, de preferências, de opiniões e conhecimentos tem sido desdenhado e ignorado (DUSSEL, 2000).

É na voz do “outro”, nas demandas do senso comum comunitário, que se inicia o processo de construção e apreensão do conhecimento científico. Não há como negar o consenso epistemológico contemporâneo sobre a origem das ciências (COTRIM, 2002). Os saberes “vulgares”, basicamente empíricos, construídos na cotidianidade representam a gênese de qualquer conhecimento mais distanciado e reflexivo sobre o real e possuem um valor inestimável para dar sentido à vida. Como destaca Santos (1995), ao resgatar os questionamentos epistemológicos de Rousseau:

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (p.8).

Ser historicamente frutífero, resistente a situações de desumanização e efetivo em respostas a muitas das vivências práticas, são atributos que demonstram a eficiência de se considerar o senso comum em sua complexidade, importância e relevância. Isso não significa negar, em função de seu caráter por vezes pouco, reflexivo, imediatista e não ser usualmente submetido a questionamentos, que se apresenta, muitas vezes, como obstáculo a práticas humanizadoras. Destaque-se que, desses aspectos, o conhecimento científico também não está livre. (FRANCELIN, 2004).

É na tensão entre avanços e limites presentes no senso comum que se apresenta a epistemologia problematizadora de Freire. Assim, o autor enfatiza a necessidade de se partir de um *saber da experiência feito* para a construção rigorosa de um conhecimento científico. Tanto o senso comum quanto o conhecimento científico são ontologicamente fundamentais para a existência humana, entretanto, muitas das concepções e práticas presentes no senso

comum assim como no conhecimento científico, precisam ser problematizadas para superar seus limites epistemológicos, políticos e éticos, visando transformações históricas humanizadoras, solidárias, que direcionem a *inconclusão* da vida humana para a busca de um *ser mais*.

É nesse processo constante de desconstrução e reconstrução de visões de mundo e de práticas sociais que o conhecimento significativo, fruto do diálogo entre senso comum e ciência cumpre, para Freire, uma função fundamental.

Não há como buscar o conhecimento significativo sem considerar o protagonismo da comunidade escolar. É necessário um trabalho que permita a conscientização dessa comunidade, fundamentado na problematização. De acordo com Freire,

O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar ([1969] 1992, p. 54).

Trata-se, pois, de conceber o educando como sujeito construtor de seu saber, estimulando a sua criticidade e, por outro lado, criando condições para que o professor e a comunidade conquistem autonomia na busca de uma compreensão crítica da realidade em que a escola está inserida. Uma comunidade escolar comprometida com um movimento educacional consubstanciado na ética libertadora faz da pesquisa e da problematização seu cotidiano pedagógico: reorganiza seu currículo a partir das demandas éticas que a realidade perscrutada denuncia; persegue, metodologicamente, a construção de conhecimentos críticos a partir de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade; vivencia a democracia na política pedagógica do encontro entre os distintos sujeitos comunitários, para formar o cidadão partícipe de uma sociedade autônoma.

Um dos grandes desafios enfrentados na educação escolar é estabelecer critérios éticos para a seleção de conteúdos condizentes com a realidade dos sujeitos em determinado contexto. A cultura escolar está tão arraigada às práticas pedagógicas tradicionais - no que tange aos conhecimentos sistematizados, preestabelecidos nas diferentes disciplinas -, que qualquer questionamento que envolva os porquês da escolha realizada, privilegiando determinado tópico em detrimento de outros, é sempre encarado com perplexidade e desconfiança, como se leviano fosse e objetivasse tão somente o óbvio, como se estivesse comprometendo a suposta qualidade dos conteúdos. Dificilmente, na educação escolar, é problematizado como determinada produção de uma área específica das Ciências adquiriu o status de conteúdo escolar, ou seja, como e por que se estabeleceu a tradição de privilegiar

determinado recorte epistemológico, suas condições de produção, seus interesses. Simplesmente, aceita-se o fato de que os conteúdos escolares são anteriores aos sujeitos, aos contextos e aos processos de ensino/aprendizagem.

Assim, torna-se necessário devolver aos sujeitos concretos o direito à escolha, a realizar conscientemente suas opções, inverter o posicionamento epistemológico, colocando o conhecimento a serviço não de indivíduos isolados, mas sim, da cidadania coletiva. Exige reconceptualizar as reflexões sobre a moral liberal individualista vigente, deslocando-a para a consciência ética na política, no campo das relações sociais comunitárias, e desenvolver práticas educacionais humanizadoras.

No contexto curricular, somente as ações éticas são capazes de desencadear a práxis dialógica, problematizando a realidade material desumana, conscientizando pela construção do conhecimento pertinente, teorizando e atuando coletivamente para a transformação emancipatória dessa realidade injusta. Como destaca Freire:

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] A educação dialógica é uma posição epistemológica. [...] O diálogo não existe num vácuo político. [...] Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE; SHOR, 1987, p. 122-127).

O que se busca é, portanto, um processo praxiológico e coletivo de superação na ação educativa que parta de situações opressoras para construir um *saber-fazer* humanizador. Tanto o discurso quanto a prática pedagógica são fundamentados por posicionamentos ético-políticos. Mas a prática é o acontecimento ético-político por excelência. Cabe indagar como obter essa coerência ético-política entre a prática e o discurso pedagógico, mas não no sentido do discurso para a prática e, sim, da prática para o discurso. Ou seja, a prática deve ser o acontecimento revelador do discurso ético-político, do compromisso, das intencionalidades, e não, como corriqueiramente acontece na tradição oral do educador, um aspecto secundário de um discurso educacional justificador.

Tomando a prática como objeto pedagógico crítico, revelam-se conflitos, tensões e intenções. Suas contradições é que nos permitem replanejá-la, construir novas ações. Assim, se a prática pedagógica, como prática política, pressupõe um “por que” se ensina consubstanciado no “para quem” e “para que”, tais pressupostos se revelam nas concretudes

do sobre “o quê”, do “como” e do “com quem” se faz o processo ensino-aprendizagem: o discurso pode ser contundente, mas a contradição está na prática.

A pedagogia crítica freireana oferece, portanto, elementos que se contrapõem à racionalidade instrumental do currículo, ao conceber a prática educativa como uma ação ético-política, que se concretiza a partir de uma racionalidade problematizadora. Trata-se de uma reflexão intencionalmente fundamentada na indignação e na possibilidade de se construir uma outra realidade mais justa e solidária.

Aprofundar a investigação sobre formas de superar a racionalidade instrumental é o desafio que hoje se apresenta para os pesquisadores que trabalham/pesquisam o legado freireano.

## **5 A PESQUISA SOBRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Paulo Freire foi docente do Programa de Educação: Currículo da PUC/SP, desde sua volta do exílio. Quando ele já não estava entre nós, em sua homenagem, a Universidade criou, no segundo semestre de 1998, a Cátedra Paulo Freire (SAUL, 2006) sob a direção do Programa de Pós-Graduação no qual Freire trabalhou.

A Cátedra vem sendo compreendida como um espaço singular para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos.

Os estudos sobre Paulo Freire, nesse espaço, visam a estudar criticamente o seu pensamento para compreendê-lo e reinventá-lo. Reinventar o legado freireano significa, na Cátedra Paulo Freire, fazer uma releitura crítica da obra do autor cuidando, no entanto, de não descaracterizar as suas propostas fundamentais, tendo em vista discuti-las frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freireana.

O trabalho que vem se construindo na Cátedra tem o compromisso de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, dialoga-se com a prática em dois contextos que interagem e se interpenetram: o do ensino e o da pesquisa.

A pesquisa que se desenvolve na Cátedra, com o objetivo de identificar e analisar a influência do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil teve início em 2004, a partir da orientação de dissertações e teses de pós-graduandos que se interessavam pelo

tema. Uma ação sistematizada a fim de tornar essa investigação mais ampliada e articulada, com a intenção de criar uma rede freireana de pesquisadores, ocorreu a partir do ano de 2010, quando esse projeto foi aprovado no âmbito do Edital Universal 14/2010, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No ano de 2012, já em sua segunda edição, essa pesquisa passou a integrar 24 pesquisadores vinculados a 13 programas de Pós Graduação sediados em 10 estados brasileiros e 04 consultores<sup>v</sup>. Pretende-se adensar a massa crítica de informações sobre a influência e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, com a expectativa de que os resultados possam subsidiar a criação/recriação de políticas e práticas educativas, nos sistemas de ensino, com especial destaque para o currículo, na perspectiva crítico-emancipadora.

A concretização do objetivo central dessa pesquisa exigiu a consecução de um conjunto de objetivos procedimentais, igualmente de grande relevância:

- articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país e do exterior, constituindo uma rede freireana de pesquisadores;
- construir um portal na internet para registro e divulgação das produções e ampliação da comunicação entre os integrantes da pesquisa e público em geral;
- divulgar os resultados da pesquisa em periódicos da área, livros e eventos nacionais e internacionais.

## **6 O DESENHO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A crescente produção que tem se desenvolvido em torno do pensamento de Paulo Freire sugeriu que essa pesquisa tivesse abrangência nacional. Isso significou criar um desenho de investigação que pudesse articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país em torno do foco dessa investigação.

Por intermédio dessa pesquisa, a Cátedra Paulo Freire/PUC-SP vem construindo um diálogo interinstitucional com vistas à construção e consolidação de uma rede freireana de pesquisadores.

Os seminários ganharam um espaço privilegiado, constituindo-se em mecanismo de articulação entre os pesquisadores de modo a atender as necessidades de planejamento, coleta e organização de dados e discussão dos resultados.

A metodologia da pesquisa caracterizou-se pela investigação crítica, de abordagem qualitativa. Buscou-se apreender a práxis curricular por meio da análise de produções

bibliográficas publicadas, dissertações, teses, documentos e de dados empíricos coletados em estudos de caso que incluíram análise de documentos, observações e entrevistas. Os estudos de caso tiveram o objetivo de analisar como o pensamento de Paulo Freire vem sendo reinventado nas políticas e práticas dos sistemas de ensino.

Na primeira etapa da investigação, realizada no ano de 2011, procedeu-se ao levantamento bibliográfico da produção de dissertações e teses registradas no Portal da CAPES, no período 1987 a 2010, com a intenção de mapear o estado das pesquisas desenvolvidas no Brasil, a partir e com os referenciais freireanos, e iniciar a análise desses estudos de modo a buscar subsídios que pudessem ser acrescentados ao quadro teórico-metodológico dessa pesquisa.

O levantamento realizado por integrantes da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, no Banco de Teses da CAPES com o descritor Paulo Freire, no período 1987 a 2010, registrou um total de 1441 trabalhos (1153 Dissertações e 288 Teses) que fazem referência ao pensamento de Paulo Freire. Essas pesquisas estão distribuídas nas seguintes grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Exatas.

Na área de Ciências Humanas, as pesquisas estão nas subáreas da Educação, Letras e Linguística, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Recursos Humanos, Direito, Serviço Social, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Ciências da Comunicação, Fotografia, Música e Teatro. Nas Ciências Biológicas foram desenvolvidos trabalhos localizados nos campos da Promoção da Saúde, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Fisioterapia, Educação Ambiental, Ecologia Social. Na área de Exatas, as pesquisas estão nos campos de Engenharia, Economia, Agricultura, Agronomia, Arquitetura, Ciências da Computação e Design.

A partir de 1992, vários sistemas/ redes de ensino municipais e estaduais, no Brasil, no bojo das administrações populares<sup>vi</sup>, inspirados pelas ações de política educacional propostas e implementadas na gestão Paulo Freire<sup>vii</sup>, em São Paulo, optaram por construir políticas curriculares com pressupostos freireanos.

## **7 OS RESULTADOS DA PESQUISA: UMA BREVE SÍNTESE**

Os resultados dessa pesquisa, registrados de modo mais amplo e aprofundado no artigo: O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990 (SAUL, 2012, p. 37 - 56), demonstram a presença do legado freireano nos trabalhos acadêmicos, nos movimentos sociais, nas políticas e práticas curriculares revelando-se como um paradigma inspirador de políticas de educação em várias redes de ensino

pesquisadas, em especial, aquelas das chamadas ‘administrações populares’ que se comprometem com a democratização da educação, na perspectiva crítico-emancipadora.

As constatações da pesquisa permitem afirmar que o pensamento de Paulo Freire continua vivo, mantém-se em movimento e dialoga com diferentes campos do conhecimento e questões contemporâneas. No tocante à educação, os trabalhos pesquisados mostram uma interlocução com aspectos da matriz de pensamento de Paulo Freire que têm, como crivo crítico, a superação de formas hegemônicas de agir e pensar e, em oposição, propõem, com radicalidade, uma educação eticamente comprometida com a educação libertadora e a humanização dos sujeitos.

As evidências apontam, também, a possibilidade de trabalhar com uma nova lógica na concepção e prática de políticas de currículo, à medida que se altera o movimento que define o currículo ‘de cima para baixo’, relegando às escolas a aplicação de políticas que são centralmente traçadas, para uma direção que reconhece a escola em seu papel legítimo de conceptora de currículo, no quadro de referência da educação crítica. A questão da autonomia das unidades escolares vem assim sendo discutida e reinventada, em busca de uma autonomia compartilhada entre a escola e os órgãos centrais da educação.

O desenho metodológico dessa investigação tem possibilitado consolidar a experiência de produção de conhecimento em rede, o que lhe confere um aprofundamento horizontal e vertical. Dessa forma, é possível captar tanto a abrangência dos fenômenos estudados como aprofundar a análise dos resultados encontrados.

A constituição da rede freireana de pesquisadores tem permitido que os estudos vinculados a essa pesquisa, que se alongam em outras regiões do país, possam ser agregados ao objetivo dessa investigação, de modo a permitir uma análise densa e profunda desses resultados.

Um portal na web<sup>viii</sup> foi desenvolvido para a organização e divulgação dos resultados da pesquisa, de modo a permitir a consulta permanente a essa produção e a comunicação entre pesquisadores e gestores públicos de diversas regiões do país.

No desenho dessa pesquisa destaca-se o seminário como momento articulador dos pesquisadores, no qual são tomadas as decisões sobre o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa e se aprofundam as análises sobre os resultados.

Os seminários, como estratégia de construção e desenvolvimento dessa pesquisa em rede, demonstraram a importância e a potencialidade desse desenho que define um “modo de fazer pesquisa” que põe em prática o valor da construção coletiva e os princípios da dialogicidade freireana.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, História e História da África. **Revista SANKOFA de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, nº1, p.46 – 63, jun. 2008. Disponível em: < <http://sites.google.com/site/revistasankofa>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v.3, n.2, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em : 15 ju. 2013.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 20 jun. 2013.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ci. Inf.**, Brasília, v.33, n. 3, p.26-34, set./dez. 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969] 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1987.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

NÓVOA, A. Paulo Freire (1921-1997): A “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998, p. 167 -187.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In: LANDER, E. (Coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-46.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SAUL, A. M. A cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.2, jun. 2006. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 20 jun. 2013.



\_\_\_\_\_. O Pensamento de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v.12, n. 1, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/saul.html>>. Acesso em 02 ago. 2013.

YOUNG, R. **White mythologies: writing history and the West**. London; New York: Routledge, 1990.

---

<sup>i</sup> Para Barbosa (2008): “[...] existem diversas formas de caracterizar o chamado eurocentrismo. Por vezes, ele é visto como mero fenômeno etnocêntrico, comum aos povos em outras épocas históricas. [...] para a maioria dos autores que tratam atualmente da questão, o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como um etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso. [...] os autores que preferem enfatizá-lo como ideologia e/ou paradigma, tendem a focar, em seus estudos, o caráter eurocêntrico do pensamento erudito europeu-ocidental, em sua filosofia, teoria social, etc. (YOUNG, 1990; DUSSEL, 1993). [...] outros autores, como Anibal Quijano (2000), tem preferido conceituar o eurocentrismo como um paradigma. Isso porque sua característica singular seria a de se reproduzir como uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo. E, portanto, poder abordá-lo” (p. 1-2).

<sup>ii</sup> Em recente lei federal, promulgada em 13 de abril de 2012, assinada pela Presidente Dilma Roussef, Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira. O projeto de lei foi de autoria da deputada Luiza Erundina de Sousa.

<sup>iii</sup> A proposta de alfabetização de Paulo Freire, que partia do universo vocabular e das situações de opressão, vivenciadas pelos educandos, em seus contextos cotidianos, buscava, para além do ensino da leitura e da escrita da palavra, as razões de ser dessas situações e as respostas e ações coletivas para sua transformação.

<sup>iv</sup> Foram outorgados, a Paulo Freire, quarenta e um títulos de Doutor *Honoris Causa*.

<sup>v</sup> Integram essa pesquisa professores e pós-graduandos de Programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes instituições: PUC/MG, PUC/SP, UECE, UEPA, UEPG, UFPA, UFPB, UFRN, UFSC, UFSCar, UFPE, UNISINOS e USP e consultores da UNICAMP, Universidade do Minho/Pt e Wisconsin University/EUA.

<sup>vi</sup> As administrações populares caracterizaram-se por governos do Partido dos Trabalhadores que valorizaram e promoveram a participação popular em todas as instâncias decisórias das políticas públicas.

<sup>vii</sup> Embora Paulo Freire tenha deixado a pasta da Educação, todo o período dessa gestão municipal (1989-1992) ficou conhecido como gestão Paulo Freire porque as propostas da política educacional desse Secretário foram mantidas pelo professor Mário Sergio Cortella que o sucedeu.

<sup>viii</sup> < <http://www.redefreireana.com.br>>