

## PEDAGOGIA FREIRIANA: O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CONCEIÇÃO, Sheilla Silva<sup>1</sup>

SCHNEIDER, Henrique Nou<sup>2</sup>

SOEIRA, Elaine dos Reis<sup>3</sup>

### RESUMO

O artigo objetiva refletir sobre a obra de Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido”, correlacionando-a às discussões sobre currículo e prática pedagógica, a partir da análise acerca da política educacional pautada na constituição do currículo enquanto defesa da integração do conhecimento científico e da experiência. Para tanto, entende-se as práticas pedagógicas articuladas a processos de aprendizagem que valorizem e colaborem para a emancipação do indivíduo. Para a construção desse texto realizou-se a leitura reflexiva da obra de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido (1968) e de autores que agregam valor ao seu pensamento e método de ensino, bem como apresenta um esboço das discussões feitas na disciplina de Currículo do Programa de Pós-Graduação, além de um relato de experiência da prática pedagógica por meio de temas de interesse trabalhados na disciplina Educação a Distância, numa turma do curso de Pedagogia. Diante das reflexões e proposições, infere-se que as concepções e práticas pedagógicas que se considerem emancipadoras são aquelas apropriadas por gestores da educação, professores, alunos e comunidade em geral numa relação dialógica com perspectivas libertadoras. Enfatiza-se, ainda, por meio do relato de experiência aqui apresentado, que o currículo articulado a temas de investigação agrega valor significativo ao processo de aprender. E, por isso, vale destacar, o quão atuais e fundamentais são as considerações de Paulo Freire na Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia do oprimido; Política educacional; Currículo; Práticas pedagógicas.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe, Doutorado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: [sheillaconceicao@gmail.com](mailto:sheillaconceicao@gmail.com). OrCid: <https://orcid.org/0000-0001-6866-4549>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe, Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: [hns@terra.com.br](mailto:hns@terra.com.br). OrCid: <https://orcid.org/0000-0003-2354-576X>.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Sergipe, Doutorado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: [elainesoeira@gmail.com](mailto:elainesoeira@gmail.com). OrCid: <https://orcid.org/0000-0003-4130-7124>.

*FREIRIAN PEDAGOGY: THE CURRICULUM AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN  
THE LEARNING PROCESS*

CONCEIÇÃO, Sheilla Silva<sup>4</sup>

SCHNEIDER, Henrique Nou<sup>5</sup>

SOEIRA, Elaine dos Reis<sup>6</sup>

**ABSTRACT**

*This paper aims to reflect on the work of Paulo Freire: "Pedagogy of the Oppressed", correlating it to the discussions on curriculum and pedagogical practice, starting from the analysis about the educational policy based on the constitution of the curriculum as a defense of the integration of scientific knowledge and experience. For this, it is understood the pedagogical practices articulated to learning processes that value and collaborate for the emancipation of the individual. In order to construct this paper, was undertaken a reflexive reading of the work of Paulo Freire: Pedagogy of the Oppressed (1968) and of authors who add value to their thinking and teaching method, as well as, a sketch of the discussions made in the Curriculum Course Postgraduate Program, besides an experience report of the pedagogical practice through themes of interest worked in the discipline of Distance Education, in a class of the Pedagogy course. In the face of reflections and propositions, it is inferred that pedagogical conceptions and practices that are considered emancipatory are those appropriated by education managers, teachers, students and the community in general in a dialogical relationship with liberating perspectives. It is also emphasized in this text, through the experience report presented here, that the curriculum articulated to research subjects adds significant value to the learning process. And, therefore, it is worth highlighting, just how current and fundamental are the considerations of Paulo Freire in Education.*

**KEYWORDS:** *Pedagogy of the oppressed; Educational policy; Curriculum; Pedagogical practices.*

---

<sup>4</sup> Federal University of Sergipe, Stricto Sensu Graduate Program in Education. São Cristóvão, Sergipe, Brazil. E-mail: [sheillaconceicao@gmail.com](mailto:sheillaconceicao@gmail.com). OrCid: <https://orcid.org/0000-0001-6866-4549>.

<sup>5</sup> Federal University of Sergipe, Stricto Sensu Graduate Program in Education. São Cristóvão, Sergipe, Brazil. E-mail: [hns@terra.com.br](mailto:hns@terra.com.br). OrCid: <https://orcid.org/0000-0003-2354-576X>.

<sup>6</sup> Federal University of Sergipe, Stricto Sensu Graduate Program in Education. São Cristóvão, Sergipe, Brazil. E-mail: [elainesoeira@gmail.com](mailto:elainesoeira@gmail.com). OrCid: <https://orcid.org/0000-0003-4130-7124>.

## 1 INTRODUÇÃO

A problemática da política educacional e das práticas pedagógicas sofrem alterações que desconsideram o processo de aprendizagem numa perspectiva emancipadora e importante na vida das pessoas. Ao longo dos séculos, as proposições educacionais enfatizaram a importância das práticas pedagógicas, tanto na formação de professores quanto na aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Com isso, as concepções pedagógicas precisam ser apropriadas devido às preocupações quanto às questões de como se ensina e como se aprende de forma articuladas, e não dissociadas

No entanto, as discussões de como ensinar são elementos da profissão docente e estão entrelaçados com o conteúdo a ser ensinado, aos valores considerados para a formação humana, bem como a teoria do conhecimento que fundamenta o processo cognitivo do aluno, ou seja, processo de aprendizagem. Nesse sentido, Freire (1980) discute a escola como espaço de fazer por meio da realidade do educando e o processo de aprendizagem como uma ação dialógica e interacionista. Concorda-se com o autor que as mudanças devem ocorrer de dentro para fora da escola e não ao contrário, para serem duradouras, uma vez que são embasadas na realidade do cotidiano escolar. Com isso, a autonomia da escola é constituída por sua capacidade de inovar no sentido de tornar acessível algo que antes não era possível por alguma razão, registrar e sistematizar suas intenções e ações.

As práticas pedagógicas para o desenvolvimento de aprendizagem que faça sentido para a vida dos alunos exigem pessoas ativas e reflexivas, livres para transcender e criar a si mesmos num projeto permanente e inacabado. Necessita de escolas vivas, com um currículo mais fluído e coerente com o contexto social, que permita a experimentação, com capacidade de promover a autorrenovação, como sistemas de aprendizagem vivos que aprendem colaborativamente e professores que privilegiem o autoconhecimento, a criatividade e inventividade, a aprendizagem individual e em colaboração.

Essas exigências requerem uma política educacional e alguns de seus elementos estruturantes – currículo e práticas pedagógicas – articulados aos processos de ensinar e aprender articulados e engajados para a emancipação do indivíduo. Todavia, as dificuldades para construir uma aprendizagem que faça sentido à vida reforçam a inoperância do sistema educacional, que não proporciona aos professores uma literacia acerca de currículo e de

práticas pedagógicas que possibilitem atuar de forma ativa na aprendizagem dos alunos frente aos desafios encontrados na atualidade.

A metodologia utilizada para a construção desse texto parte da leitura reflexiva da obra de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1968) e de autores que agregam valor ao seu pensamento e método de ensino, bem como, apresenta um esboço das discussões feitas na disciplina de Currículo do Programa de Pós Graduação, além de um relato de experiência da prática pedagógica por meio de temas de interesse trabalhados na disciplina Educação a Distância com uma turma de pedagogia do sétimo período no ano de 2018.

Considerando os cinquenta anos da obra de Paulo Freire “*Pedagogia do Oprimido*”, a importância do currículo e a prática pedagógica como elementos fundamentais no processo educativo, faz-se necessário compreender e se apropriar da estrutura organizacional, conceitual e prática e, principalmente, reflexões e ações que sejam significativas ao processo de aprendizagem.

## **2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO: APRENDER, EMANCIPAR E REAPRENDER**

Paulo Freire e seu método de alfabetização de adultos no Brasil na década de 1960, período em que passou no exílio no Chile (1964-69) e escreveu seu livro *Pedagogia do Oprimido* em 1968, traz algumas preocupações acerca da emancipação do indivíduo. Sua proposta metodológica para a alfabetização de adultos tentava formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” aos processos de opressão desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina nos anos sessenta, para não dizer há séculos (SCOCUGLIA, 1997).

A práxis político-pedagógica freiriana serve tanto para a mobilização, a organização, a difícil conquista da representatividade e da cidadania das camadas populares, quanto para a manipulação típica dos populismos. Se a proposta pedagógica de Freire continha equívocos e sua postura política convivia com o populismo, defendendo o nacional-desenvolvimentismo, o concreto é que sua prisão e o seu exílio por mais de quinze anos foi como uma válvula de escape para alavancar seu poder político ancorado numa prática pedagógica ligada às raízes e aos conhecimentos populares.

Um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da democracia, educação e prática pedagógica pautada na ética devido ao desconforto frente às

diversas formas de opressão. Essa questão percorre o discurso freiriano em todos os seus diversos momentos. A educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo nem de priorizar o ato de conhecimento e a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era predominantemente psicopedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico, sem anular as preocupações psicossociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos, de base escolanovista, principalmente relativas às ideias de John Dewey e de Anísio Teixeira.

Desse modo, uma pedagogia da liberdade significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência. É possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma pedagogia democrática e uma prática pedagógica voltada para a libertação das classes populares. Assim, há a necessidade de se pensar o sistema educacional inserido nessa realidade com o desenvolvimento de um currículo que leve em consideração as experiências dos alunos e métodos que respondam à problemática educacional. Para Freire (1980), um dos graves problemas, era o da importação de modelos de ensino sem uma análise crítica de uso social, além da não participação política dos brasileiros, o que se explica pela tradição de um povo com passado e presente ligados à dominação externa, marcada pelas estruturas históricas da dependência cultural e econômica.

Essa história, feita de autoritarismo e paternalismo, corroboradas pelo populismo, teriam conduzido o brasileiro ao mutismo que Freire chama de "cultura do silêncio" e à apoliticidade, ou seja, o não direito de ter voz e vez, que constitui, para Freire, um dos grandes problemas dos oprimidos. Por outro lado, havia a industrialização capitalista, o progresso e a democracia vigentes que poderiam conduzir o Brasil a ser autônomo e independente. Nesse despertar de consciência, a contribuição dos discursos e práticas pedagógicas constitui uma das bases fundamentais para o desenvolvimento educacional do país.

Nessa perspectiva, uma educação conteudista ou bancária, como tratou Freire (1980), com ênfase na sua transmissão, não contribui para a emancipação do ser. Assim, o autor propôs, em seu método de alfabetização de adultos, uma busca de conteúdo programático que trabalhasse temas geradores, a fim de levar os alunos a se alfabetizarem por meio de sua realidade, de seu cotidiano na relação homem-mundo. As palavras utilizadas pelo método

auxiliam no processo de tomada de consciência e, a partir daí, os alunos pensam os temas e discutem coletivamente.

O método de alfabetização de Paulo Freire está descrito em cinco fases a destacar: 1) levantamento do vocabulário, por meio de encontros informais dos grupos de alunos. 2) escolha das palavras selecionadas – seleção feita pela riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e teor pragmático da palavra. 3) criação de situações existenciais típicas dos alunos, como com quem irá trabalhar, ou seja, situações problemas com a colaboração de um coordenador. 4) elaboração de fichas roteiro, e não prescrição rígida, que auxiliem os coordenadores no debate do grupo. 5) leitura das fichas e decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (SCOCUGLIA, 1997).

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, isso revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Tem-se, então, no diálogo, a essência da educação e a palavra como meio de comunicação, reflexão e libertação. Freire (1980) critica a teoria da ação antidialógica, centrada na necessidade de conquista e na ação dos opressores contra os oprimidos. Todavia, essa condição de dualidade entre opressor e oprimido também é uma forma de superação do indivíduo, para uma vida mais decente, em que a busca constante pela emancipação seja o propósito dos que vivem em uma condição ou em outra, pois a condição de não ser oprimido está na situação de liberdade de cada um. Nesse sentido, é preciso libertar-se através de uma educação transformadora na qual política, pedagogia e educação estejam articuladas.

A busca da liberdade é um princípio norteador da pedagogia do oprimido. Criar instrumentos contra o autoritarismo pedagógico é considerar o outro como ser que deseja superar a sua condição de passividade para um ser ativo na sociedade. É pensar em uma educação pautada na consciência de seu lugar que ocupa e, também, naquilo que o oprime. O respeito à liberdade do aluno é essencial para que ele seja livre. E como fazer isso? A partir da conquista da autonomia que se dá histórica e socialmente e, por meio da relação dialógica que ajuda o indivíduo na sua constituição enquanto ser social. Com isso, a ação e reflexão através das discussões problematizadoras promovem o esclarecimento da dicotomia alienada e alienante, pois não há rupturas sem que as partes tomem consciência de si. Essa ação é

transformadora porque a essência do diálogo é a palavra e essa é o meio condutor do processo de comunicação e de liberdade.

Para tanto, o professor passa a ser o núcleo da transformação técnica e política e sua qualificação deve estar voltada para os trabalhos manuais e intelectuais. Nessa perspectiva, Paulo Freire começa a priorizar a relação teoria e prática como uma criação histórica entre trabalhadores, estudantes, professores nos sindicatos, associações, escolas. Logo, é notório o trabalho de Freire com a educação brasileira. Scocuglia (1997, p. 103) escreve que:

Apreendendo-o não como um mágico (ou como um profeta) portador de receitas (infalíveis e) aplicáveis em qualquer tempo ou lugar, senão como um “investigador histórico-pedagógico”, falível e por vezes equivocado, mas marcado pela humildade dos intelectuais éticos. E, cuja importante contribuição para a educação e para a pedagogia, não é mais possível prescindir, neste século XX.

Nas práticas educativas atuais, os professores estão sendo cada vez mais desprestigiados, abandonados, desqualificados, mal remunerados e com as condições de trabalho totalmente desfavoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem. Isso reforça o que Paulo Freire já havia constatado e contestado há muito tempo em que os professores se deparam com complicadores relacionados que interferem na sua prática pedagógica.

Na atualidade, pode-se questionar se os professores não conhecem as correntes pedagógicas com a perspectiva do aprender pelo ato da reflexão sobre a ação idealizada por Paulo Freire, em que as potencialidades do conhecimento pela experiência trazidas de fora da escola pelos alunos devem ser consideradas; ou se outras questões, algumas já mencionadas aqui, fazem com que as práticas pedagógicas cotidianas sejam ainda uma problemática na educação brasileira. No entanto, pode-se mencionar pelo menos algumas tensões que permearam e ainda permeiam a educação: os contextos políticos, sociocultural, epistemológico e pedagógico.

Em tempos de mudanças na educação e determinações de práticas de aprendizagem, destaca-se a importância de instigar no aluno a produção de conhecimentos por meio de problematizações para que, por conseguinte, possa haver compreensão e apropriação dos mesmos. Na atualidade, há tecnologias digitais e acesso à internet que transformam consideravelmente as formas híbridas de aprender. Isso significa construir o conhecimento por meio de técnicas e instrumentos diversos que colaborem para a aprendizagem. Desse modo, entende-se a importância do campo de atuação do professor frente a essas

possibilidades de inovações na educação, ao passo que professores e alunos precisam estar engajados em projetos de mudanças nas diversas formas de aprender colaborativamente.

Essa proposta, defendida por Freire, nos remete ao processo de aprender por meio de equipes em que professores e alunos líderes, assumem responsabilidades em elaborar e desenvolver projetos por meio de temas de interesse de todos. Para isso, esses temas deverão ser debatidos com os alunos, já que se considera o momento de sensibilização importante para o bom desenvolvimento de qualquer projeto educativo. Os temas a serem estudados pelos alunos deverão permear as disciplinas de modo mais abrangente possível, para que possibilite construção do conhecimento complexo, defendido por Morin (2015) como sendo uma forma de compreensão mais ampla e significativa para a vida.

Desse modo, as práticas pedagógicas associadas ao uso das tecnologias digitais podem ser estratégias inovadoras e poderão auxiliar nesse processo quando utilizadas a partir de uma análise crítica do contexto a que se aplica, bem como quando essas modificam a forma de aprender o que antes não era aprendido e nem compreendido. Para tanto, vale considerar que vivemos na/com a cultura digital e, nesse sentido, os alunos da atualidade estão inseridos cada vez mais nesse contexto. Não se pode negar que digitalmente há uma inclusão dos alunos; no entanto, Freire (1980) em *Pedagogia do Oprimido* aborda a importância do oprimido transformar a realidade para que possam fazer-se seres para si. Ser incluído digitalmente não quer dizer que a escola, professores e alunos tenham os aparelhos tecnológicos disponíveis e nem acesso à internet. Isso não garante, por si só, a aprendizagem dos alunos, mas podem ser agregados ao processo de aprender. De acordo com Lucena (2016) é possível agregar as tecnologias digitais com redes de acesso à internet ao processo de aprendizagem dos alunos, criando redes de contatos de culturas diversas e ampliando, assim, as possibilidades de conhecimento.

Em pesquisa realizada sobre as práticas pedagógicas para o ensino fundamental, Lucena (2016, p.287) enfatiza que:

O trabalho com as TIC na educação potencializa a produção de saberes construídos de forma coletiva e colaborativa, utilizando as redes sociodigitais. Essas redes são formadas por sujeitos que se comunicam, interagem, relacionam-se e desenvolvem produções colaborativas nos ambientes virtuais; ou seja, que estão imersos na cultura digital e na cultura da mobilidade.



Nessa perspectiva, a combinação de um currículo que leve em consideração a diversidade cultural e a utilização de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas contribuem para atender as necessidades atuais dos alunos e, conseqüentemente, dos professores. Nesse sentido, para um processo intencional de colaborar com a aprendizagem dos alunos, é importante que haja uma política educacional que priorize os conhecimentos prévios dos alunos, para um acompanhamento mais personalizado quanto à construção do conhecimento. Além disso, é importante construir conhecimentos que valorizem a cultura dos alunos e desenvolvam a capacidade deles em compreender os assuntos por meio da construção ativa destes.

O papel do professor, nesse aspecto, é o de orientador e mobilizador das ações e apreensões de conhecimentos realizados pelos alunos. Nesse sentido, é necessário desenvolver práticas pedagógicas agregadas ao currículo escolar de forma inovadora. Ou seja, pensar e fazer com ética e responsabilidade e com a participação ativa dos alunos, com o objetivo de torná-los protagonistas das ações e, portanto, dos resultados a serem alcançados.

### **3 O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: TEMAS PARA DEBATES EM SALA DE AULA**

A multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são fundamentais para melhor compreender as discussões sobre o currículo. No entanto, vale destacar questões como: teorias do currículo, suas intenções, valores, atitudes, participantes do processo de decisão do que ensinar e aprender, a quem é destinado esse currículo, para que ele serve, assim como por que buscar o saber comum e universal proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Essas e outras questões devem ser estudadas com profundidade para que o currículo educacional seja melhor compreendido e apropriado e, portanto, praticado em favor dos alunos.

Diante das leituras dos textos de Michael Young, Tomaz Tadeu da Silva, Sidney Macedo e Elizabeth Macedo, Paulo Marchelli, Alfredo Neto, Marlucy Paraiso, entre outros pode-se definir a multidisciplinaridade como adição de disciplinas, a interdisciplinaridade como integração das disciplinas e a transdisciplinaridade como sendo a unificação do conhecimento e sua compreensão de forma articulada. As tentativas de experiências escolares

para atingir a interdisciplinaridade ainda são remotas e com resultados ainda tímidos, devido à uma série de questões que impossibilitam essa prática educativa. Dentre algumas, podemos destacar as dificuldades de diálogos e reflexões dos professores sobre esse conceito, os quais não acontecem devido a ampla carga horária de trabalho. O que se observa na maioria das práticas escolares é a multidisciplinaridade no processo de ensino. Ou seja, quando se realizam os projetos nas escolas, cada professor, com sua disciplina específica, agrega o conteúdo de forma isolada do contexto geral a que o projeto temático objetivou na sua organização escrita.

Os diálogos sobre currículo na perspectiva da integração das disciplinas e a unificação dos conhecimentos para uma compreensão da complexidade precisam ser amadurecidos com estudos mais profundos. Ao refletir sobre o currículo, pode-se considerar discussões através de temas, na tentativa de eliminar a pulverização do conhecimento em disciplinas, além de flexibilizar as abordagens dos conteúdos num processo construtivo entre alunos e professores. No entanto, sabe-se que é um desafio para professores que entendem a organização do conhecimento como uma construção significativa para a vida mudar a cultura escolar e disciplinar.

As teorias, os processos formativos e as experiências dos saberes e culturas são pontos preponderantes no processo de discussão e compreensão acerca do currículo discutidas por Michael Young, Tomaz Tadeu da Silva, Sidney Macedo, Elizabeth Macedo, Paulo Marchelli, Alfredo Neto e Marlucy Paraiso. Assim como Michael Young, discutir currículo sempre foi e ainda é crucial em toda instituição educacional. Entende-se por currículo todo processo de conhecimento que se constrói individual e coletivamente para viver em sociedade, considerando a compreensão da complexidade de conhecimentos existentes.

Todavia, o currículo foi construído historicamente para atender à uma política econômica do país, dentre as quais podemos destacar a era industrial com a concepção behaviorista do currículo baseada numa teoria meramente tecnicista, com etapas pré-determinadas para o processo de aprendizagem: seleção e organização dos conteúdos, objetivos, seleção das estratégias para ensinar, determinação do que deve ser avaliado e os processos e meios para realizar. Essas etapas são provenientes de um currículo centrado na cultura do estruturalismo, ou seja, na eficiência e eficácia do processo de ensino linear. Nessa

proposta curricular, o professor ensina e o aluno reproduz os saberes transmitidos sem reflexão do que está sendo ensinado e, principalmente, sem sentido prático para a vida.

As discussões acerca do currículo, centrado nas disciplinas escolares, a partir do progressismo de John Dewey, trouxeram reflexões para muitos pesquisadores da área, pois para Dewey, todo o conhecimento se origina a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Com esse entendimento, as experiências dos alunos devem ser valorizadas no processo de construção do conhecimento significativo. Sendo assim, por que as escolas ainda não valorizam as experiências dos alunos? Por que os saberes na atualidade ainda são organizados de forma linear? Que compreensão de currículo vem sendo construída nos cursos de licenciaturas nas instituições de ensino superior? O que pode ser feito para que a formação para a prática curricular possa ultrapassar a visão mercadológica do saber para uma concepção que valorize e respeite as particularidades das pessoas, bem como a construção da justiça social e humanização?

Essas questões reforçam a necessidade de desenvolver uma proposta de currículo que promova a integração das diversas áreas do conhecimento, a fim de que os alunos se envolvam enquanto protagonistas do processo de construção do conhecimento. Essa forma de conhecer pode desenvolver sensibilidades relativas às questões sociais e culturais, assim como a capacidade de ler, escrever e interpretar o mundo, como bem escreveu Paulo Freire.

Pode-se questionar essa proposta emancipadora e progressista de um determinado tipo de propósito social comum e de cidadania, já que se tem uma sociedade com tamanhas e acentuadas desigualdades de poder e riqueza. Mesmo adquirindo o conhecimento por meio das experiências de forma emancipadora e integradora, não se pode garantir que possa ser utilizado para servir a propósitos democráticos ou se para aumentar a dominação. Mas, o que não se investiga, não se conhece; por isso, mesmo sem garantias de sucessos e/ou fracassos, é recomendável experienciar.

Deleuze (1995), em sua célebre frase de que um novo rizoma pode brotar “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho”, nos remete a dizer que tudo está conectado por meio de linguagens e diálogos entre todas as áreas, e não de forma fragmentada. Nesse sentido, as práticas curriculares devem ser ressignificadas pelos próprios sujeitos da ação, ou seja, o conhecimento deve ser brotado em espaços de interações mútuas, por meio de afetos, alegrias, num espaço acolhedor e construtivo. É preciso mudar a estrutura

dos currículos por disciplinas até aqui formados e praticados. Morin (2015) alerta para o desenvolvimento de um esquema cognitivo que ultrapasse as barreiras das disciplinas para atender as necessidades do mundo atual, sem desconsiderar que a disciplinarização atendeu a sociedade em outro momento, mas na atualidade não cabe mais.

Ao refletir sobre a frase de Michael Young (2014, p. 93) “não é possível ter uma teoria do currículo sem ter uma teoria do conhecimento”, pode-se enfatizar que todo e qualquer conhecimento tem uma tradição que pode ser rompida e transformada, mas não se pode viver sem ele. Assim acontece com o currículo normativo e crítico exposto por Michael Young. Essas tradições muitas vezes promovem distorções sobre o entendimento e as práticas curriculares ou de conhecimentos. O que se observa é o atendimento das normas, isto é, aquisição de habilidades e competências descritas, por exemplo, nos currículos, mas que não necessariamente deve seguir às cegas uma perspectiva tecnicista e dissociada da realidade e da crítica construtiva. A questão à essa proposta é como fazer isso, se o professor, muitas vezes, sente-se fragilizado com as normativas preestabelecidas e impostas pelo currículo oficial para afirmar sua autoridade diante dos alunos.

Se entendemos por currículo todo conhecimento que cada ser humano constrói individual e coletivamente, por que punimos os alunos com as respostas consideradas erradas? É preciso refletir sobre as verdades absolutas, pois aprender é a capacidade de produzir conhecimentos para compreender os fenômenos que surgem em determinadas épocas, a fim de se viver melhor.

Essa necessidade de produção do conhecimento se dá pela complexidade natural do ser humano, que é social e histórico. Na perspectiva social, Forquin (1993) considera que o fator essencial da crise na educação, desde os anos 1960 se dá em sua função específica de transmissão cultural. Os professores não têm mais certeza do que devem ensinar para seus alunos. Os conteúdos prescritos para a educação por meio de programa curricular formal ou oficial são o produto, constituído ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada. Sendo assim, os professores enfatizam e apresentam os saberes sob diversos modos. E, finalmente, aquilo que é realmente aprendido pelos alunos não corresponde tampouco ao que os professores ensinam ou creem ensinar.

A educação escolar não deve se limitar em fazer uma seleção entre os saberes – marcados pela organização de disciplinas, mas por aqueles cujas capacidades de exposição e

expectativas refletem características objetivas do mundo social em que vive. Ela deve também, compartilhar para tornar assimiláveis às jovens gerações e reorganizar a prática pedagógica. É preciso examinar as relações entre escola e os fatores externos a ela como contexto econômico e político-administrativos. “A cultura é o conteúdo substancial da educação [...], a educação não é dada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua” (FORQUIN, 1993, p. 14).

Nesse sentido, o currículo é uma pauta da política educacional e cultural constante nas formulações e reformulações conceituais de sua própria existência. As legislações educacionais trazem o currículo como parte essencial dos níveis de ensino. Pode-se cita: o currículo e a educação infantil, o currículo e educação fundamental, o currículo e o ensino médio, o currículo e o ensino superior. Dentre esses ainda cabe mencionar os índios, os negros, as mulheres, os surdos, os cegos, os professores. Todos esses sujeitos são emergências sociais que reivindicam uma educação que respeite as diferenças. Diferenças estas discutidas por Deleuze (1995) como sendo algo que só o pensamento pode intuir, por uma relação ou um acontecimento existente no pensamento. Dessa forma, por que não pensar o currículo como processos formativos que se constituem por meio da invenção, criatividade, relação dialógica entre os sujeitos em suas práticas escolares?

Para refletir sobre essa questão, levanta-se as discussões nos textos de Marchelli (2014), Sidney Macedo (2014) e Elizabeth Macedo (2015). Marchelli (2014) faz uma análise das reformas curriculares e das limitações da lei de diretrizes e base da educação - LDB 4.024/1961 em relação ao currículo escolar e retrata a evolução histórica da educação até a aprovação da LDB 9.394/1996 que tem como um de seus objetivos um currículo comum a todos e, que avança até os dias atuais. No texto da LDB de 1961, as práticas pedagógicas e as disciplinas são abordadas com indefinição segundo a análise do autor. As disciplinas obrigatórias e optativas, bem como sua disposição em ciclos, mostram a incompreensão da abordagem de conhecimentos necessários em cada etapa. Até então não se tinha uma estrutura organizada de currículo mínimo, a não ser na prescrição para o ensino superior, quando definidas pelo Conselho Federal de Educação as competências das disciplinas obrigatórias constituídas pelas bases curriculares da educação brasileira.

Com isso, as disciplinas passaram por uma reestruturação que deixaram lacunas e permitiram inconsistências sobre o que ensinar nas escolas devido à ausência de uma base curricular clara e consistente. Os conhecimentos gerais e técnicos eram prioridades para fornecer ao Estado uma formação especializada e aligeirada a alunos de classes menos favorecidas economicamente. Marchelli (2014) relata que grandes educadores brasileiros, a exemplo de Anísio Teixeira, que acreditavam no sistema educativo voltado para todas as classes sociais, indistintamente, representaram uma revolução histórica no sistema educacional brasileiro. Todavia, esses pioneiros da educação se enganaram sobre a concepção de currículo. Sobre isso Marchelli (2014 p.1494) enfatizou que “um deles estava associado às implicações trazidas pelo princípio da ampla mobilidade do aluno dentro do sistema de ensino que fora adotado pelos países estrangeiros” Essa ideia de produzir currículos flexíveis e prolongados para o aluno galgar o ensino superior não condizia com a realidade educacional do país e ainda hoje, apesar da universalização, o que se tem são apenas casos isolados.

Nesse contexto, as ideias de currículo no Brasil avançaram substancialmente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos legais propõem um currículo básico comum por meio das áreas de conhecimento, disciplinas e eixos temáticos e uma parte diversificada que são estudos de características culturais, econômicos e sociais de acordo com o contexto regional e local. O problema está na separação e a não integração das áreas do conhecimento. Se cada instituição de ensino, a partir de suas especificidades locais e regionais, se responsabiliza em ofertar tais diversidades, mas não entende e tampouco tem professores cuja formação inicial ou continuada favoreçam ao trato dessas diversidades de forma aprofundada e dialógica, fica difícil estabelecer relações entre as teorias curriculares a uma política educacional integradora e de qualidade.

Sem dúvida, acredita-se que o saber pela experiência é muito mais profundo e significativo do que um saber construído apenas por meio de uma leitura de outrem. Nesse contexto, Sidney Macedo (2014) vai de encontro a proposta da Base Nacional Comum Curricular por evidenciar nesta, uma forma de identificação do saber comum a todos por meio de normas, diretrizes e controle do que se deve ou não aprender, desconsiderando a heterogeneidade instituída pelas experiências e saberes. Para isso, propõe processos

formativos pautados em responsabilidades sociais que respeitem as diferenças ao invés de pleitear direitos à aprendizagem homogeneizadores. O que se questiona é como fazer isso se nossa política de formação inicial e continuada reproduz saberes que devem ser comuns a todos?

E por falar em saberes, quais são os necessários à vida? A quem são destinados? Para quem e para que servem? Elizabeth Macedo (2015) faz uma discussão dos sentidos do direito público subjetivo de aprendizagem e de desenvolvimento e articula aos objetivos de aprendizagem propostos na Base Nacional Comum Curricular. Discorda de que bases comuns nacionais sejam condição de educação de qualidade. Para ela, esse comum distorce toda a estrutura singular do direito do indivíduo e, “reforça um discurso político, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata, capaz de garanti-la” (MACEDO, 2015, p. 896).

Entendendo o indivíduo, como ser diferente por natureza, a universalidade, na prática social, passa a ser indiferente às particularidades do ser e ameaça as representações produzidas historicamente. O que se quer dizer com isso é o falso ideal de respeitar as individualidades quando na verdade não se respeita a vida concreta do ser, suas vivências, para tornar-se um todo. Vale ressaltar que a ideia de direito subjetivo ancorado no discurso de universalidade é político e, portanto, sua recusa torna impossível, mas é preciso estar atento ao seu discurso excludente produzido em sua própria constituição.

Ainda criticando os direitos e objetivos contemplados na Base Nacional Comum Curricular, Elizabeth Macedo (2015), discorda da ligação entre ambos e do seu vínculo constituído como forma de articulá-los à uma necessidade de uma base comum nacional. Entende que os quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização apresentados no documento mostram a preocupação com o desempenho do aluno. A autora não acredita na promessa de distribuição equitativa proposta na base, uma vez que reduz o ser singular ao todo da nação. Sua crítica merece reflexão, pois valoriza-se o conhecimento para atender algo previamente determinado e muitas vezes, sem sentido, e não valoriza o conhecimento em si, construído pelo aluno por meio da singularidade, emoção, afeto e relação dialógica inerentes a cada ser.

Assim como Jacques Derrida (1995), acredita-se que a justiça social jamais poderá ser alcançada de uma só vez, porque essa busca constante é que faz do sujeito um ser singular, cujo movimento circulante de lutas e conquistas produz sua própria existência em busca de

uma sociedade mais justa. Nos perguntamos até os dias atuais que tipo de conhecimento é de responsabilidade da escola. O conhecimento curricular ou escolar é tido como aquele em que professores especialistas transmitem e outros colaboram para nortear a construção coletiva do conhecimento, enquanto o conhecimento não escolar é aprendido, geralmente, com a família e com outros grupos sociais.

Essa discussão dos tipos de conhecimento foi tratada por muitos pesquisadores na área e destaca-se aqui o Inglês Michael Young (2007) quando diferencia em seu tempo e espaço o “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O primeiro sendo aquele de alto *status* e que ignora o contexto dos educandos, e o segundo, de acordo com Young, (2007, p. 1296), refere-se ao

[...] o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso.

Para Young (2007) esse conhecimento fornece informações confiáveis e novas formas de pensar a respeito do mundo. O conhecimento poderoso, definido por Young, é concebido como o conhecimento útil e especializado e que só as escolas e instituições de ensino podem oferecer. Nesse sentido, entende a escola como espaço de organização curricular para desenvolver o conhecimento especializado entendido no âmbito sociológico ou das ciências em que busca compreender teoricamente o contexto social e pedagógico que diz respeito ao currículo com a finalidade desenvolver-se intelectualmente baseada em conceitos. Com isso, o currículo, para Young (2007) deve valorizar o conhecimento teórico, especializado e poderoso como útil à vida dos educandos. E a escola, para Young (2007) deve oferecer o conhecimento, teoria e experiência que o educando não consegue obter em sua comunidade, mas ao currículo o que importa é a teoria.

De encontro à essa valorização de Young (2007), assim como Freire (1980), defende-se aqui a valorização do conhecimento prévio dos alunos e suas culturas específicas, bem como a escola como lugar que valoriza as experiências. Nessa perspectiva, é necessário enriquecer as discussões dos assuntos em aulas e ajudar aos alunos caminharem intelectualmente para além de suas realidades particulares. Contudo, o professor, através do conhecimento especializado, pode contribuir para a organização e compreensão do



aprendizado dos alunos quando esclarece sobre a leitura de mundo e a leitura da palavra sob a perspectiva de Freire e Shor (1986, p. 164):

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE e SHOR, 1986, p. 164).

Nesse sentido, a relação dialética homem e mundo é a essência do processo de conscientização e libertação trazida por Freire e Shor (1996). Acredita-se que o discurso político governamental de aquisição de habilidades e competências precisa ser melhor compreendido pelos sujeitos para a apropriação da leitura da palavra e da leitura de mundo. As discussões de currículo centrado em competências e habilidades, a taxonomia do domínio cognitivo de Bloom (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), entre outras formas de organizar o ensino são perspectivas que vêm contestar a prática instrucionista do ensino. Desse modo, a organização curricular ainda é um problema na constituição das reformas políticas educacionais até os dias atuais

A proposta de um currículo voltado para o desenvolvimento do conhecimento complexo, na perspectiva de Morin (2015), em que as partes e o todo se integram, é um desafio que a política educacional precisa considerar e assumir para construir a solução junto com a sociedade, já que o conhecimento sendo produzido na prática social deve ser organizado e elaborado coletivamente. Acredita-se que a ideia de se trabalhar nessa perspectiva ser uma possibilidade de interação entre gestor-professor-aluno-pais. Assim, os conhecimentos a serem apreendidos precisam partir das necessidades concretas da relação homem-mundo para terem significado.

Sabe-se que esse é um diálogo bastante complexo e duradouro, mas que pode constituir-se em bons resultados se todos estes sujeitos entenderem e conceberem essa forma de desenvolver o currículo. Por isso, faz necessário o diálogo entre professores, gestores e

alunos para que assumam “no projeto pedagógico” o compromisso em ensinar e aprender com propostas de temas integradores, a fim de que se conheçam o todo por meio das suas partes e vice-versa. Seria o fim da fragmentação do conhecimento. É possível um currículo assim? Para refletir sobre essa pergunta, será apresentado na próxima seção um relato de experiência por meio de temas de discussões baseado em Paulo Freire.

## **4 PRÁTICA PEDAGÓGICA FREIRIANA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE TEMAS DE DISCUSSÕES**

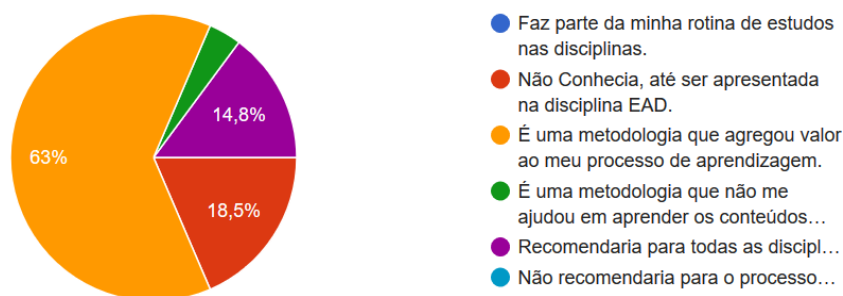
A proposta de se trabalhar com a construção do conhecimento por meio de temas partiu da reflexão sobre a teoria freiriana (temas geradores), a própria prática pedagógica do professor, bem como o interesse dos alunos. De acordo com Freire (1980, p. 130) “[...] chama-se geradores porque como ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas que provocam novas tarefas”. Nessa perspectiva, a professora apresentou a proposta aos trinta e quatro alunos de uma turma de pedagogia do sétimo período da disciplina Educação a distância, os quais aceitaram a proposta. Foi feito o levantamento de temas de interesse dos alunos para estudar e aprender de forma colaborativa. Os temas levantados foram conceitos e fundamentos da educação a distância, o currículo na EaD, formação dos sujeitos – alunos e professores, potencialidades e fragilidades nas práticas pedagógicas da educação a distância, perspectivas e desafios da educação a distância, cidadania e profissionalização. Assim, professora e alunos discutiram sobre os temas levantados e decidiram trabalhar utilizando fóruns de discussões presenciais e virtuais.

Essa abordagem parte de uma prática pedagógica que se utiliza de fóruns temáticos acerca dos elementos estruturantes da educação a distância: legislação, currículo, práticas pedagógicas e avaliação, com discussões presenciais (sala de aula) e virtuais (*WhatsApp*). Os fóruns foram abordados e discutidos pelos alunos durante as aulas e, para finalizar a proposta dos fóruns, foi organizado pela professora e alunos da disciplina um fórum com debatedores externos e internos da instituição com a temática “I Fórum da disciplina EaD como viés de promoção de cidadania e profissionalização”. Nesse fórum, os três palestrantes trataram respectivamente de: inovação, tecnologia e educação, um tripé para o desenvolvimento na atualidade; perspectivas da EaD com o perfil da demanda existente e a realidade da EaD na instituição em questão. O fórum nos possibilitou confirmar que, “a investigação do ‘tema

gerador’, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’, se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo” (FREIRE, 1980, p.134).

Os resultados dessa experiência de processos de aprendizagem com temas de discussões, mostraram engajamentos por parte da professora e dos alunos; além das discussões terem sido bastantes enriquecedoras para o processo de aprendizagem dos temas tratados nos fóruns em sala de aula e na mídia social (*WhatsApp*). A motivação dos alunos em pesquisar sobre os temas tratados antes das discussões em sala de aula e no espaço virtual pode ser considerada pelo fato das escolhas dos temas terem sido discutidos e decididos juntos. Isso comprova que a democracia e liberdade “tão defendida por Paulo Freire” é de fundamental importância para que o processo de aprendizagem seja uma construção coletiva e promova o bem-estar de todos.

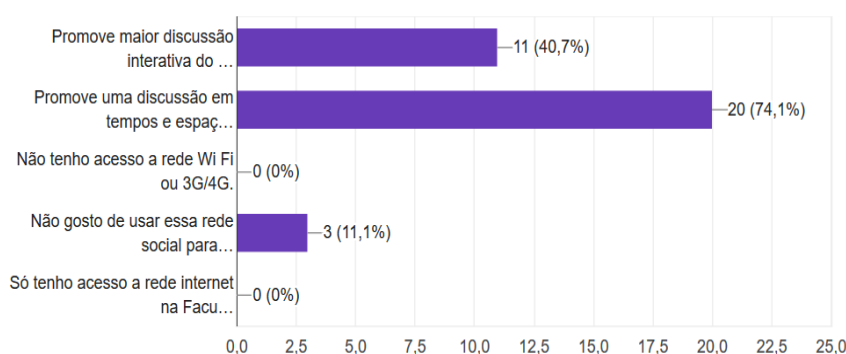
Outros resultados conquistados foram as participações ativas dos alunos durante as apresentações dos fóruns presenciais e virtuais, o que promoveu a aprendizagem colaborativa. Como registros dos processos têm-se as discussões no ambiente virtual. No presencial tem-se as fotos e observações e discussões da professora e alunos. E, para saber como os alunos se sentiram em aprender por meio desse processo de discussão de temas, foi feita no Google Drive um levantamento com questões sobre a prática pedagógica e a metodologia utilizada. Vinte e sete alunos dos trinta e quatro da turma responderam as questões e os outros sete, devido ao fato de se ausentarem das aulas por motivos individuais, não responderam. Quanto ao posicionamento dos alunos sobre a prática pedagógica com uso dos temas de discussões, eles responderam conforme o gráfico 1, a seguir:



**Gráfico 1:** Posicionamentos dos alunos no Google Drive sobre a prática pedagógica com uso de temas acerca da disciplina

Fonte: autores (abril/2018)

Observa-se que a maior parte dos alunos considera relevante a prática pedagógica por meio da abordagem de temas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, essa constatação se deu durante as aulas e, como bem tratado por Freire (1980, p. 81) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Assim, professores e alunos numa relação dialógica podem tornar a educação mais humanizadora. E aqui Freire (1980, p. 109) enfatiza que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade e, nesse sentido, Freire (1980, p. 115) nos apresenta que “o diálogo está condicionado ao pensar verdadeiro e crítico. Somente o diálogo que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo”. Logo, para que a aprendizagem faça sentido à vida é necessário compreensão e engajamento de professores e alunos acerca das formas de produção do conhecimento numa relação dialógica e construtiva.



**Gráfico 2:** Avaliação no Google Drive sobre a utilização dos fóruns virtuais  
Fonte: autores (abril/2018)

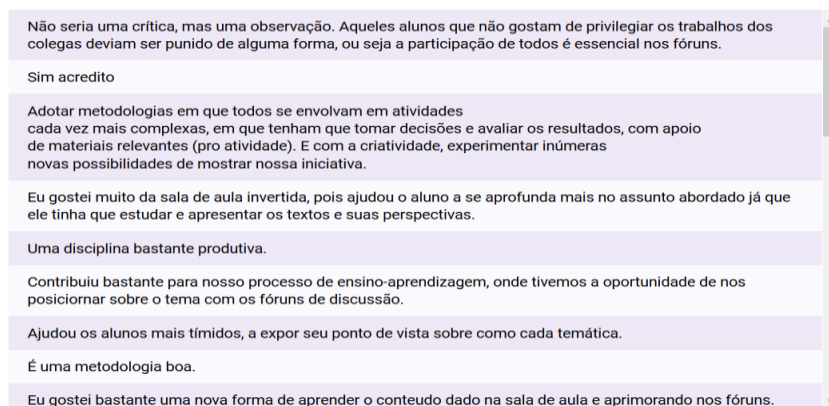
Todos os espaços em que habitamos são factíveis de serem considerados nos processos de aprendizagens. As mídias sociais na atualidade são utilizadas para agregar valor à produção do conhecimento. A prática pedagógica vem sendo conduzida de acordo com a realidade dos alunos deste século, e, considerando a pedagogia freiriana baseada na colaboração de objetivos, ações e culturas que se diferem e se agregam de forma ampla, pois considera-se e respeita-se a diversidade; esse sempre foi o propósito de Paulo Freire (1980, p. 228) quando considera “a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”.

Reforça ainda, que a comunicação é o meio para superar a educação bancária, pois a comunicação dá sentido à vida. Freire (1980, p. 89) enfatiza “que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação”. E foi com esse constructo freiriano que se realizaram fóruns de discussões tanto no ambiente presencial, em sala de aula, quanto no virtual por meio do WhatsApp, para contemplar realidades culturais das quais não se podem negar e, nem tampouco fugir.

De acordo com as posições dos alunos quanto ao uso da mídia social WhatsApp, constata-se que foi uma prática pedagógica com uso de um recurso tecnológico digital bastante promissora para que os diálogos acerca dos temas discutidos fluíssem com muito compromisso e prazer. E, como sempre defendeu Freire (1980), o amor é uma forma de diálogo quando se compromete com os homens e sua libertação.

Quanto à questão da metodologia utilizada por meio do ensino híbrido (presencial e virtual), os alunos destacaram:

27 respostas



**Gráfico 3:** Posicionamentos sobre a prática pedagógica de ensino híbrido com fóruns online (WhatsApp) e presenciais (sala de aula) no processo de aprendizagem da disciplina EaD.

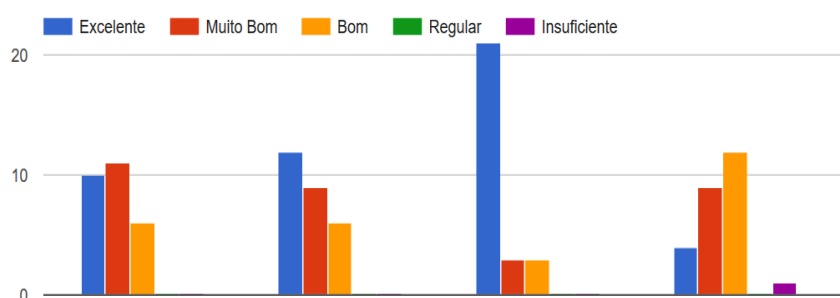
Fonte: autores (abril/2018)

A forma de conduzir o processo de aprendizagem identifica o perfil do professor enquanto prática pedagógica adotada por ele. Nesse sentido, a metodologia é o caminho que percorre para essa condução. As escolhas metodológicas compartilhadas representam uma reflexão sempre ativa da prática pedagógica do professor, pois seu referencial teórico e metodológico é fruto de sua concepção educacional e crenças políticas de compromisso de sua ação. Logo, a participação, bem como as escolhas dos alunos, são formas de democratizar

o aprender e, nessa concepção, defende-se a liberdade e nega a pedagogia do oprimido conceituada por Freire (1980, p. 43) como:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação.

No que se refere à avaliação do fórum final para encerramento das discussões dos temas tratados em sala de aula e no espaço virtual, foram convidados palestrantes que agregaram valor às inquietações dos alunos quanto à problemática da disciplina. Logo, os alunos fizeram suas considerações que podem ser observadas no gráfico abaixo:



**Gráfico 4:** Considerações das palestras (as três consecutivas) e tempo destinado ao Fórum  
Fonte: autores (abril/2018)

É conhecido que a prática pedagógica se constrói a partir de análises feitas no cotidiano, ou seja, no pensar, agir, repensar e continuar nesse processo em busca de compreender o que se quer conhecer. Com isso, professores e alunos vivenciam situações diversas para atingir objetivos diversos. E, nesse contexto, Freire (1980, p. 81) enfoca que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Nesse sentido, educador e educando necessitam ser companheiros a serviço da libertação que se dá, principalmente, pelo conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos de mudanças e determinações que o ensino público está vivendo demonstram na atualidade que a teoria e prática de Paulo Freire, estudada em todos os níveis filosóficos de educação, de teoria da educação e de prática pedagógica em séculos passados,

está presente até hoje no modelo educacional. Desse modo, entende-se a importância da política educacional para atuação pedagógica do professor como sendo um campo de aplicação das ciências, sobretudo da psicologia, antropologia e sociologia. O que se pretende com isso é colocar a educação como ponto preponderante na elevação da cultura e destaque no cenário de civilização humana, inspirada nesse teórico cuja obra *Pedagogia do Oprimido*, esteve e ainda está presente nas discussões da educação.

Pedagogia do oprimido significa dar voz ao outro e, nesse diálogo, ser ouvido também. Quando Freire diz “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, está evidente quão significativo deve ser o processo de aprendizagem na produção coletiva do conhecimento. E isso se dá quando se compreende quão necessário é trabalhar em comunhão, de forma colaborativa, em que todos dialogam numa perspectiva de respeito mútuo em prol da emancipação. Esta, por sua vez, se dá quando consegue tomar a palavra dos que a detém e a utiliza de forma engajada e consciente, ou seja, consegue distanciar-se e fazer uma reflexão do que está sendo dito ou ocorrendo, para a tomada de decisão.

A escola é um espaço educativo que nos leva à prática do fazer por meio da realidade do educando. É também o lugar de produção do conhecimento por meio de uma relação dialógica e interacionista. Nesse contexto, a política educacional é preponderante e precisa estar lado a lado com a formação de professores e com a construção coletiva e democrática do currículo que leve em consideração a diversidade cultural existente nas diversas localidades do país. Isso significa que a prática pedagógica do professor deve ser coerente com as necessidades dos alunos, pois a missão da educação é a formação da cidadania, a capacidade de inovar e democratizar o acesso e possibilitar a continuidade de conhecer.

O conhecimento precisa ser contextualizado e sua apropriação por meio de temas é uma atitude construída através do diálogo. Com isso, a organização do currículo deve ser de tal modo que considere a *Leitura da Palavra* como condição inseparável da compreensão da *Leitura do Mundo* que se configuram por meio do conhecimento científico e da experiência. Assim, considera-se a apropriação do conhecimento na perspectiva defendida por Freire, ou seja, por meio de temas geradores associados à realidade dos educandos.

Com isso, Paulo Freire, sempre reforçou que a o educando deve assumir seu processo de libertação pela educação. Para isso, terá de dominar a linguagem escrita e falada para

comunicar-se e participar de forma crítica dos processos de apropriação e produção do conhecimento. Essas formas de libertação dependem do engajamento do educando por meio da mediação do professor. Assim, é preciso que o conhecimento seja de tal modo construído e utilizado em prol do bem-estar social, ao invés de disseminar as desigualdades. É preciso democratizar a educação de qualidade. Mas, para isso, as políticas educacionais precisam ser reinventadas de modo a priorizar o desenvolvimento social com ética e responsabilidade.



## REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- FORQUIM, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes médicas, 1993, 208 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- LUCENA, Simone. **Culturas digitais e tecnologias móveis na educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00277.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018. 22:00.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.
- MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos a ideia da base comum nacional e a vontade da exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1556-1569 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1556 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21668/15918>. Acesso em: 15 jun. 2016, 13:00.
- MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1480 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>. Acesso em: 18 maio 2016, 10:00.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. Editora Universitária/UFPB, João Pessoa, 1997.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 08 jul. 2017, 15:45.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. Revisão técnica e notas Paula Lozano. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44. n. 151. p. 190-202. Jan/mar. 2014.