

UMA TRAMA CONCEITUAL CENTRADA NO CURRÍCULO INSPIRADA NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

SAUL, Ana Maria*

SAUL, Alexandre**

RESUMO

O currículo se encontra, nas últimas décadas, em uma arena de disputa por tratar de decisões que dizem respeito à formação humana. Dizer do currículo significa enfrentar a questão: Que educação queremos e precisamos para a sociedade em que vivemos? Este texto objetiva apresentar um crivo crítico centrado no conceito de currículo, por meio de uma trama conceitual construída a partir de referenciais da Pedagogia do Oprimido. Trata-se de uma reflexão teórica que visa oferecer contribuições para o ensino e a pesquisa, na subárea do Currículo. A opção que se fez pela epistemologia freireana se deu em virtude de que ela tem o diálogo como pressuposto ético-político-gnosiológico e a utopia como horizonte possível de transformação social. Uma incursão pela obra de Freire, tomando por base a Pedagogia do Oprimido, permitiu selecionar categorias que se articulam e possibilitou compor uma original e compreensiva concepção do constructo currículo, por meio de um entrelaçamento metódico das seguintes categorias: reflexão crítica sobre a prática, linguagens, diálogo, participação e transformação. A construção da trama conceitual freireana, um recurso teórico-metodológico para o ensino e a pesquisa, insere-se nos campos da teoria e do desenvolvimento curricular e pode subsidiar discussões e práticas curriculares em todas as modalidades e níveis de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Currículo. Trama Conceitual Freireana.

*Doutora em Educação: Currículo. Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: anasaul@uol.com.br

**Doutor em Educação: Currículo. Professor da Universidade Católica de Santos. E-mail: asaul@unisantos.br

*A CONCEPTUAL PLOT CENTERED ON CURRICULUM INSPIRED BY THE PEDAGOGY
OF THE OPPRESSED*

SAUL, Ana Maria*

SAUL, Alexandre**

ABSTRACT

In recent decades, curriculum has found itself in an arena of dispute as it deals with decisions related to the education and development of human beings. To speak of curriculum entails confronting the question: What education do we want and need for the society in which we live? This text aims to present a critical analysis centered on the concept of curriculum, by way of a freirean conceptual plot constructed with reference to the Pedagogy of the Oppressed. It is a theoretical reflection that seeks to offer contributions to teaching and research in the subarea of Curriculum. The option for Freirean epistemology has been made on the basis that it takes dialogue as an ethical-political-gnosiological presumption and utopia as a horizon for social transformation that is possible to reach. An excursion through the work of Paulo Freire, taking the Pedagogy of the Oppressed as a base, made it possible to select categories that are connected and allowed for the composition of an original and comprehensive conception of the curriculum construct, through the methodological interweaving of the following categories: critical reflection on practice, languages, dialogue, participation and transformation. The construction of this Freirean conceptual plot, a theoretical-methodological resource for teaching and research, lends itself to the fields of curricular theory and development and can support discussions and curricular practices in every modality and level of teaching.

KEYWORDS: Paulo Freire. Curriculum. Freirean Conceptual Plot.

*PhD in Education; Curriculum. Teacher at the Pontifical Catholic University of São Paulo. E-mail: anasaul@uol.com.br

**PhD in Education; Curriculum. Teacher at the Catholic University of Santos. E-mail: asaul@unisantos.br

Ana Maria SAUL, Alexandre SAUL

Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido

1 PALAVRAS INICIAIS

O crescimento de desigualdades sociais em todo o mundo, alavancado por dinâmicas do neoliberalismo global, sobretudo a partir da década de 1980 (DOWBOR, 2017), vem gerando grandes dificuldades de projetar perspectivas coletivas e solidárias de convivência com dignidade e liberdade para todos.

A precarização das condições materiais de vida da maioria do povo, com implicações de classe, raça, etnia e gênero, acrescida de sentimentos muito reais de diferentes grupos da sociedade de que suas demandas não são consideradas pela política oficial; o aumento de denúncias e de casos concretos de corrupção e improbidade administrativa em esferas governamentais e de discursos e práticas que instalam um “pânico moral”¹ entre a população, permitem que se abram largas portas para a insatisfação popular e por anseios de mudanças rápidas da situação social vigente “a qualquer preço”.

Nesse contexto, dentre os grupos que se propõem a liderar os processos de mudança emergem, não raras vezes, aqueles que vão lutar para manter seus próprios privilégios implantando projetos neoconservadores, autoritários e populistas, cingidamente anunciados como modelos inovadores e seguros de superação das dificuldades que o povo está enfrentando.

Contudo, a história vem mostrando que alçar lideranças autocráticas ao poder resulta em modos de solução que se opõem à dignidade do ser humano, intensificando a opressão, a ideologia do controle e o silenciamento dos sujeitos. Esse é um movimento perigoso, que nem sempre é percebido pela maioria da população com rapidez e clareza, colocando em risco a democracia, não necessariamente sob a “ameaça de canhões”, mas por meio de sistemas político-jurídicos que podem, inclusive, convocar eleições e dar legitimidade a “golpes institucionais”.

São evidências de que a democracia está sob ameaça, na atualidade, o desencadeamento de processos fortemente ideológicos que fazem com que os oprimidos aceitem e assumam para si a ideologia dos opressores, de modo que vítimas do sistema gerador de injustiças voltam-se contra outras vítimas, e por vezes, votam e elegem seus próprios algozes. Constata-se, também, a cooptação e distorção, por antidemocratas, de princípios democráticos fundamentais: soberania popular, representatividade política e participação (SANTOS, 2017, 2018).

Em um cenário em que se propugna a ideologia do individualismo, se exacerba a competitividade entre as pessoas e cerceiam-se propostas plurais e críticas de pensamento, cumpre intensificar o investimento na educação, como um campo de possibilidades para formação de cidadãos que se comprometam com a construção/reconstrução de uma sociedade democrática. Na busca de opções por referências que possam contribuir para a leitura dessa realidade, para transformá-la, as ideias de Paulo Freire ressurgem com grande atualidade e vigor. Na *Pedagogia do Oprimido*, sua obra seminal, encontra-se um referencial analítico-propositivo para a construção de políticas e práticas de educação fortemente dialogais e potencializadoras de solidariedade, que propicia consistência à vida coletiva, de tolerância, que permite a unidade na diversidade, e de criticidade, que enseja um conhecimento antidogmático, que busca o real significado das situações existenciais dos sujeitos, e se põe como condição para ações transformadoras.

Este texto objetiva apresentar um crivo crítico centrado no conceito de currículo, por meio de uma trama conceitual construída a partir de referenciais da *Pedagogia do Oprimido*. Trata-se de uma reflexão teórica que visa oferecer contribuições para o ensino e a pesquisa, na subárea do Currículo. A opção que se fez pela epistemologia freireanaⁱⁱ se deu em virtude de que ela tem o diálogo como pressuposto ético-político-gnosiológico e a utopia como horizonte possível de transformação social. Uma incursão pela obra de Freire, tomando por base a *Pedagogia do Oprimido*, permitiu selecionar categorias que se articulam, e possibilitou compor uma original e compreensiva concepção do constructo currículo, por meio de um entrelaçamento metódico das seguintes categorias: reflexão crítica sobre a prática, linguagem, diálogo, participação e transformação. A construção da trama conceitual freireana, um recurso teórico-metodológico para o ensino e a pesquisa, insere-se nos campos da teoria e do desenvolvimento curricular e pode subsidiar discussões e práticas curriculares em todas as modalidades e níveis de ensino.

De acordo com Pacheco (2005, p. 82), a “teoria curricular é entendida como um instrumento de análise conceptual que pode nos ajudar a compreender a realidade educacional através de um processo permanente de interrogação e de questionamento das práticas”. O mesmo autor explicita que o desenvolvimento curricular:

[...] diz respeito a um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: quem toma decisões acerca das

questões curriculares? Que escolhas são feitas? Que decisões são tomadas? Como é que essas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (PACHECO, 2005, p. 44).

A seção a seguir apresenta a Pedagogia do Oprimido como um paradigma importante para a práxis curricular. Na sequência, a seção 3 discute a concepção de “trama conceitual freiriana” e, no seu interior, apresenta uma trama com o centro no conceito de currículo. Nas considerações finais são discutidos elementos que dizem da originalidade e do alongamento da proposta de Freire, trabalhados neste texto.

2 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO UM PARADIGMA PARA A PRÁXIS CURRICULAR

Na proposta teórico-metodológica de Freire figuram elementos advindos da Filosofia, da Sociologia, da Política, da Psicologia, da Antropologia e da própria Pedagogia. Em seus escritos, faz referência a autores importantes que lhe permitiram fundamentar suas reflexões e construir sua síntese pessoal: Marx, Hegel, Buber, Mounier, Gramsci, Lukács, Marcuse, Fromm, Fanon, Memmi, Sartre, Lucien Goldmann, Karel Kosík, Álvaro Vieira Pinto, Wright Mills e outros.

A noção de paradigma de Kuhn (1982) se assemelha a de cosmovisão ou “quadro geral”, no qual se organiza uma abordagem para se estar no mundo. Um paradigma fornece problemas, métodos, formas de definir dados, modelos de explicação e solução que são assumidos como válidos pela comunidade que o adota. Nessa esteira, a Pedagogia do Oprimido pode ser assumida como uma alternativa epistemológica e metodológica para a teorização, a análise e o desenvolvimento curricular.

A Pedagogia do Oprimido figura entre as obras que marcadamente contribuíram para o discurso teórico e prático do campo do Currículo, no século XX (SCHUBERT et al., 2002). Lopez e Macedo (2016) indicam que Paulo Freire é o único brasileiro citado no importante livro de Pinar et al. (2006) *Understanding Curriculum*, sendo analisado como um autor que exerceu forte influência em teóricos norte-americanos que abordam o currículo como um texto político. Ademais, Freire destaca-se como o autor do Brasil sobre o qual foi escrito um verbete na *Encyclopedia of Curriculum Studies*. De acordo com a autora do verbete:

=====

Paulo Freire (1921–1997) reconstructed what it meant to be an educator and through his work helped to establish new forms of research and practices in the field of curriculum studies. Freire convincingly argued that educators cannot be viewed as technicians, functionaries carrying out the instructions of others. Teachers in the Freirean sense are learned scholars, community researchers, moral agents, philosophers, cultural workers, and political insurgents. Freire maintained that teaching was a political act and that educators should embrace this dimension of their work and should position social, cultural, economic, political, and philosophical critiques of dominant power at the heart of the curriculum. His notion of critical praxis, characterized as informed action, demanded curricular and instructional strategies that produced not only better learning climates, but also a better society. Called the inaugural philosopher of critical pedagogy, Freire's writings have redefined and refocused our basic beliefs of the purposes of education (STEINBERG, 2010, p. 382).

Na bibliografia internacional de currículo encontram-se, ainda, outras produções que reconhecem a importância do pensamento de Paulo Freire, como referência, para tratar a política, o planejamento e as práticas de currículo, na educação formal e não formal. Nos escritos de Apple (2013), Grollios (2015), Giroux (2011) e Schugurensky (2011), por exemplo, encontram-se destaques importantes que evidenciam relações entre a Pedagogia do Oprimido e o Currículo:

a) A conscientização é um conceito central da Pedagogia do Oprimido, compreendida não apenas como conhecimento, mas como opção, decisão, compromisso e ação. A formação da consciência crítica pode mudar as pessoas e essas se envolvem em um processo coletivo de transformação da sociedade.

b) A seleção dos conhecimentos que compõem a programação educativa se dá por meio de processos de pesquisa da realidade dos educandos e da comunidade. Engendra temas geradores que contêm situações-limites a serem superadas pelos sujeitos, com o apoio de conhecimentos necessários e de educadores, de forma colaborativa e democrática.

c) O diálogo, a participação autêntica e a esperança são conceitos fundamentais de uma pedagogia crítico-libertadora, capaz de se opor à tradição de que somente as classes sociais privilegiadas e os especialistas em educação possuem competência e direito de decidir sobre o Currículo, uma vez que julgam conhecer as necessidades e interesses da sociedade.

d) A opção radical da pedagogia freireana por integrar os temas da vida cotidiana, as culturas e o currículo, em ciclos sucessivos e ascendentes de análise crítica do real, que partem

de práxis concretas e possibilitam vislumbrar e gerar novas práxis, assumindo a educação como prática da liberdade.

Na realidade brasileira, uma pesquisa sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo desenvolvida a partir da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, desde o ano de 2010, com o apoio do CNPq, visando a investigar a materialidade e recriação do legado freireano. O projeto envolve 22 pesquisadores sediados em 16 Instituições de Ensino Superior, localizadas em 09 Estados brasileiros. Dois consultores estrangeiros integram a equipe. Quatro eixos temáticos orientam essa investigação: Currículo, Formação de Professores, Gestão Democrática e Educação de Jovens e Adultos. Esses foram os eixos definidos por Paulo Freire para nortear a política educacional da cidade de São Paulo, quando ele assumiu a pasta da Educação. No âmbito dessa pesquisa, foram analisadas 386 produções registradas no Portal da CAPES, dentre as 1852 dissertações e teses defendidas no Brasil, no período 1991 a 2012, localizadas com o descritor Paulo Freire. Ao longo da realização da pesquisa, já foram desenvolvidos 25 estudos empíricos, orientados por pesquisadores integrantes desse projeto e que tiveram a intenção de analisar a atualidade e a materialidade dos eixos temáticos dessa investigação, em diferentes regiões.

No eixo Currículo, os resultados encontrados apontaram caminhos factíveis para que propostas de políticas e práticas curriculares sejam elaboradas e desenvolvidas com base no pensamento de Paulo Freire, em diferentes contextos educativos. Dentre os resultados obtidos, destacaram-se a relevância de tomar a realidade dos sujeitos como ponto de partida para a prática e o desenvolvimento curricular; o diálogo como condição de construção de conhecimento crítico-emancipatório; e a participação como potencializadora do trabalho coletivo e da autonomia da escola, favorecendo a construção de uma educação com qualidade social, comprometida com a utopia de uma sociedade mais justa e solidária (SAUL, 2016).

Defendendo, desde os seus primeiros escritos, a não neutralidade da educação, Paulo Freire compreende o currículo como: “A política, a teoria e a prática do *quefazer* na educação – no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço – numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2008, p.120).

Observe-se, pois, que toda concepção de currículo carrega, embora nem sempre explicitadas, concepções políticas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas e também teorias de ensino e aprendizagem. Está molhada de visões de mundo e práticas

=====

estabelecidas por todos aqueles que pensam e praticam o currículo, expressando assim os seus valores, hábitos e crenças. O currículo, portanto, requer clareza sobre o horizonte que queremos para formar crianças e jovens e, em consequência, que opções faremos quanto a valores a assumir, conhecimentos a serem selecionados, procedimentos de ensino-aprendizagem, formação de educadores e avaliação.

Assim como faz com outras categorias do seu pensamento, Paulo Freire discute o currículo em meio a um conjunto de relações, que permite apreendê-lo como uma totalidade dinâmica, na qual diferentes conceitos se encontram em constante tensão e interação uns com outros, caracterizando e explorando relações de interdependência com diferentes ângulos de explicação e análise (SAUL; SILVA, 2009). Essa forma de compreender o currículo evita que o conceito se cristalice e se burocratize ao longo do tempo, possibilitando a sua reinvenção, que significa criar/recriar novas compreensões e/ou práticas, buscando manter a precisão conceitual e a coerência com os princípios da pedagogia freireana.

Na seção, a seguir, será apresentada e discutida uma “trama conceitual freireana” centrada no currículo, permitindo a compreensão relacional desse conceito.

3 TRAMAS CONCEITUAIS FREIREANAS

Desde o ano de 2001 trabalha-se na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP com a construção de tramas conceituais freireanas. As tramas consistem em representações de proposições compostas por conceitos e suas interconexões. A construção de uma trama é uma ação criadora que permite novas sínteses críticas sobre aspectos da teoria e da prática, por meio do entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas inter-relações. Daí o seu caráter epistemológico, caracterizado pelo rigor teórico de processos e produção de conhecimento, sob uma nova lógica. Não é uma produção estática, necessitando ser revisitada e recriada de acordo com a problemática que se quer explicitar/pesquisar e o momento histórico em que se vive. A trama pode subsidiar denúncia de situações que apresentam desigualdades de diferentes ordens, nos contextos analisados e de obstáculos para a realização de trabalhos educativos humanizadores. Pode ainda trazer contribuições para anunciar a superação dessas situações e empecilhos.

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la.

A representação gráfica da trama auxilia a compreensão dos conceitos freireanos, sem que os mesmos sejam postos em uma escala de valor ou de importância. A proposta de ter um conceito central na representação da trama diz da intenção de encontrar os elementos constitutivos desse conceito, e por isso, a ideia de confluência dos demais conceitos em redor do centro está presente. As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer, de forma sintética, da relação que existe entre eles, na perspectiva do autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção, quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando identidade, causalidade, dependência, associação, intencionalidade (consequência), pertencimento e outras.

Quando a seta apresenta duas direções, significa que a articulação encontrada pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados, demonstrando o caráter de reversibilidade na relação encontrada. Espera-se que as relações entre os conceitos, representadas na trama, sejam analisadas em um texto que, superando descrições instrumentais e lineares, possa demonstrar o valor dos conceitos selecionados para apreensão crítica do foco de estudo. Nesse texto também é possível dialogar com outros autores, quer para ampliar o espectro das proposições de Freire, quer para confrontá-las com outras compreensões.

A trama conceitual pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre um conceito central, foco de estudo, e outros que são selecionados a partir da matriz epistemológica da pedagogia de Paulo Freire, com o crivo de leitura de quem constrói a trama. Por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicação de um mesmo conceito central.

Com a compreensão advinda de Freire (2010) de que o homemⁱⁱⁱ, e somente ele, é um “ser de relações”, nas tramas é construído um conhecimento relacional entre foco central e os demais conceitos selecionados para estudo. Desse modo, a compreensão inicial sobre o conceito

=====

colocado no centro da trama é ampliada, em um processo de cisão e re-totalização, que resulta em um conhecimento mais denso e complexo do conceito central, porque inter-relacionado.

O trabalho com tramas tem sido realizado com duplo objetivo. O primeiro deles é auxiliar o educador, autor da trama, a compreender como os conceitos freireanos podem ser articulados para pesquisar uma situação concreta ou um constructo teórico tentando uma ação transformadora. O segundo objetivo é didático, ou seja, a trama pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e aprofundamento de conceitos da obra freireana e avaliação desse processo (SAUL; SAUL, 2013).

A trama conceitual freireana compromete-se com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e se apresenta como uma tela crítica que desafia o seu autor a construir um conhecimento que contribua para a explicitação da natureza, das condições de viabilização, dos limites e da intencionalidade do conceito central a ser melhor compreendido.

3.1 Uma trama conceitual freireana centrada no currículo

Diante da grande quantidade de conceitos tratados por Freire em sua obra, foi necessário fazer escolhas para discutir, nos limites deste texto, a construção de uma trama conceitual que tem, no centro, o currículo.

Embora não haja uma lógica pré-estabelecida para ordenar a leitura das relações entre os conceitos que se articulam com o conceito central da trama, os autores deste texto sugerem iniciar a leitura dos elementos que a constituem pela relação entre “currículo” e “reflexão crítica sobre a prática”. Essa é a primeira relação indicada, considerando o valor que Paulo Freire atribui à práxis: “A unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria, impõe-se a mim, qualquer que seja o contexto em que me encontre: seja o contexto concreto em que atuo; seja o contexto teórico em que, tomando distância daquele, examino o que nele se dá” (FREIRE, 1978, p. 64). Na sequência, os autores recomendam a leitura das relações seguintes, em sentido horário, argumentando que o “currículo” se realiza em contextos que, segundo Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 2008), são o mundo da vida, no qual os seres humanos se relacionam, por meio da “linguagem”, do “diálogo” e da “participação”. A relação com o conceito “transformação” fecha, com igual relevância, a sequência da leitura

sugerida para essa trama, apontando as dimensões utópica e política da construção e desenvolvimento curricular.

A representação gráfica da trama conceitual elaborada para compreender e trabalhar com a proposta freireana do currículo, neste texto, é apresentada na Figura 1, a seguir.

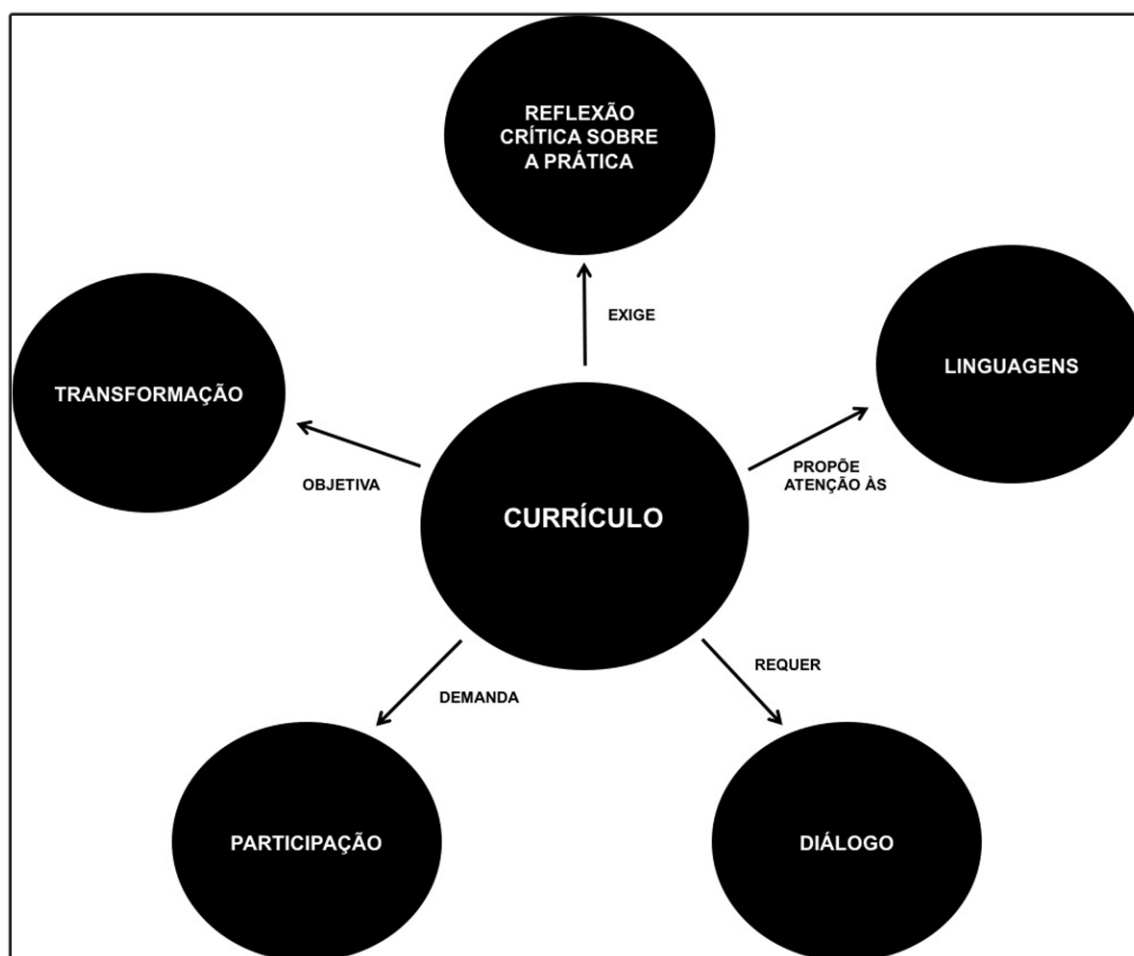


Figura 1 - Uma trama conceitual centrada no currículo
Fonte: os autores

A seguir, serão analisados os elementos que compõem a trama conceitual freireana aqui apresentada.

3.1.1 Currículo exige reflexão crítica sobre a prática

Para Paulo Freire, o currículo pressupõe que o educador e os educandos compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Nas palavras do autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais (FREIRE, 2007, p. 22-23).

Na ontologia de Freire, o ser humano não pode ser compreendido fora das relações que estabelece “no” e “com o mundo”.

Trata-se de um ser que transforma e é transformado nessas relações, um ser da práxis, isto é, da ação-reflexão-ação. Para o autor, “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 2010, p. 17). Nessa perspectiva, a concepção de prática difere do entendimento neotecnista^{iv} que a compreende como “treinamento do fazer”, um ato essencialmente mecânico e alienado que sufoca a criatividade dos sujeitos. A prática é, sim, uma atividade que pressupõe um pensar crítico sobre si mesma e o mundo, sendo um fazer consciente, intencionado e humanizador que implica construir relações, atribuir significados e desenvolver abstrações. A práxis afirma a unidade dialética do agir e do refletir, superando antinomias entre teoria e prática e posições nas quais o desenvolvimento teórico não se compromete com a ação. Freire esclarece sua posição, destacando:

Não há para mim como superestimar ou subestimar uma ou outra. Não há como reduzir uma à outra. Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em si mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não é suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d'être* das relações entre os objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há,

num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica (FREIRE, 2001, p. 106).

Ao pensar criticamente sobre a prática, os educadores e educandos estarão buscando desvelar a realidade, os sentidos e significados explícitos e também os implícitos que, por vezes, se encontram escamoteados em práticas cotidianamente aceitas como naturais e inquestionáveis. A reflexão crítica sobre a prática implica a análise de diferentes aspectos a ela relacionados, desde a sala de aula até o sistema social mais amplo. Isso inclui diferentes aspectos constitutivos do currículo: o espaço físico, o tempo escolar, os conteúdos selecionados para o trabalho com os educandos e os critérios de seleção desses conteúdos, os métodos e técnicas de trabalho, questões estéticas e éticas, as condições das escolas, de formação e de trabalho dos profissionais da educação, e os distintos posicionamentos frente ao sistema sociocultural-político-econômico. Essa ação favorece o vislumbre de espaços/tempos possíveis para a intervenção e a mudança da educação e da sociedade. Santiago e Batista Neto (2011), com base em sua compreensão da obra de Freire, afirmam que:

Aprender a pensar o real e com o real não significa pensá-lo isoladamente ou reduzi-lo a um conjunto de métodos e técnicas do pensar [...]. [Implica a] realização de um estudo do contexto/realidade individual e coletiva, seja de pessoas, de grupos ou de circunstâncias; [criar] situações de aproximação sucessiva com a realidade através de diversos ângulos [...] de modo a conhecer seus contornos e as múltiplas leituras. Assim, a problematização [da realidade] pode conduzir a demandas de ações e intervenções (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 9-10).

Transformar a realidade, a prática, exige alterar a teoria ou os fragmentos de teoria que sustentam essa prática. Vale dizer, contudo, que essa mudança não se faz com uma simples troca de uma teoria por outra ou com superposição de teorias, mas sim, por meio da problematização do real, das ideias e dos valores que constituem a unidade teoria-prática que precisa ser mais bem compreendida, modificada, corrigida e/ou abandonada.

Portanto, a construção de um currículo crítico-emancipatório exige viver a dialética entre a teoria e a prática, possibilitando transformar a prática pedagógica. No tensionamento desses elementos, as teorias se tornam realidade prática, gestando um conhecimento significativo para educadores e educandos, com potencial para que se alcance novos patamares de qualidade social na educação.

As teorias se tornam significativas para os sujeitos do currículo na medida em que os ajuda na reflexão sobre a prática, permitindo-lhes enfrentar os desafios que encontram na escola e em seu entorno, bem como aqueles advindos de demandas da administração pública e das políticas educacionais. Nesse sentido, Giroux adverte que:

[...] a teoria não pode se reduzir a ser percebida como soberana sobre a experiência, capacitada a fornecer receitas para a prática pedagógica. Seu valor real reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam; no caso dos professores, torna-se inestimável como um instrumento de crítica e de compreensão (GIROUX, 1986, p. 38).

O conhecimento, resultante da imbricação teoria e prática, é que confere aos educadores e educandos uma capacidade cada vez maior de compreender os problemas do cotidiano escolar e suas razões, para conceber, em diálogo com diretrizes curriculares oficiais e com a realidade concreta, formas críticas de reinventar sua prática e o espaço escolar, na direção dos seus sonhos e dos sonhos da comunidade.

Freire coloca como exigência do processo de reflexão crítica sobre a prática, na construção e desenvolvimento do currículo, que se parta de situações-limites apresentadas pelos educandos. Isso significa assumir a problematização do real concreto como eixo estruturador do trabalho educativo e um posicionamento ético-político-epistemológico que inverte a lógica dos modelos “clássicos” de currículo que enfatizam a descrição de conceitos abstratos, a partir dos quais se espera que os educandos compreendam a realidade. Além disso, a proposta de reflexão sobre a prática aqui apresentada, no bojo de uma racionalidade crítico-emancipatória, opõe-se diametralmente àquelas nas quais essa ação, feita de forma isolada, mecânica e descontextualizada, resulta em prescrições e operacionalização de competências que auxiliam na reprodução inconsciente do *status quo* (ZEICHNER, 2008).

O permanente processo de análise e (re)criação do currículo mobiliza os educadores e educandos na construção de novos conhecimentos – sempre provisórios, incertos e parciais, que os auxiliam a teorizar suas experiências, superar o senso comum^v e gerar outros saberes-fazeres que também precisarão ser problematizados e superados.

Em um “que-fazer” curricular que tem na reflexão crítica e dialógica sobre a prática um fundamento, oportuniza-se aos educadores e educandos tornarem-se sujeitos da crítica e não os seus objetos.

3.1.2 Currículo propõe atenção às linguagens

No pensamento de Freire, o processo comunicativo ocupa uma posição central. Para o autor (FREIRE, 1987), dizer a palavra autêntica, que não dicotomize ação e reflexão, já é transformar o mundo. É dizendo a sua palavra, em experiências sociais dialógicas, que os homens se fazem sujeitos, criam conhecimentos e os expressam, por meio de diferentes linguagens. Freire associa pensamento e linguagem e somente concebe ambos referidos à realidade concreta, jamais separando ato cognitivo e vida, sem a qual o primeiro perde o sentido e a direção. É por meio da linguagem que os homens podem explicitar frustrações, desilusões, esperanças e desejos de participação, enfim, pronunciar seus temas, que, ao retornar a eles como problemas, exigirão deles um novo pronunciar (FREIRE, 1987).

Geraldi (2005), ao analisar o papel de destaque que a linguagem possui na teoria e na prática de Freire, aproxima-o de Vygotsky e Bakhtin, ressaltando que

[...] a linguagem, [nas obras desses autores], tem uma função constitutiva dos sujeitos. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia como espaço de construção do humano. Não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados.

[...] Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e Vygostky. É nesse ponto que efetivamente o encontro desses autores acontece [...] (GERALDI, 2005, p. 14-16).

Em uma sociedade letrada, na qual se prioriza a linguagem verbal e o trabalho com textos, o uso de outras linguagens pode promover o debate em torno dos padrões hegemônicos vigentes, considerando as raízes históricas e as opções político-ideológicas do que é tido como válido em termos de comunicação e expressão e respectivos interesses em disputa. Boal esclarece:

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia [...] (BOAL, 2009, p. 16).

=====

O trabalho dialógico com múltiplas linguagens ativa a complexidade de dimensões que constituem o ser humano, contribui para a sua humanização e potencializa o desvelamento do complexo emaranhado de temáticas que constituem a realidade concreta. Ao considerar a multiplicidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea, Santaella (2005) assim explicita a amplitude das linguagens:

As linguagens são muitas [escrita, desenho, música, cinema, televisão, rádio, jornal, pintura, teatro, computação gráfica, etc.]. Desde a revolução industrial e mais recentemente a revolução eletrônica, seguida da revolução informática e digital, o efeito multiplicador e o efeito proliferativo das linguagens estão se ampliando enormemente (SANTAELLA, 2005, p. 28).

Em consonância com a compreensão encontrada na pedagogia de Freire, na qual a prática educativa, libertadora ou convencional, é um ato político e um exercício estético, é fundamental que a construção e a prática do currículo incluam o uso de diferentes linguagens. Nesse entendimento, as dimensões gnosiológica, política e estética da prática educativa aparecem como indissociáveis e, portanto, quanto maior for o nível de consciência que o educador tenha dessa condição, melhor se tornará a sua prática e maiores serão as contribuições que ele poderá oferecer à formação de educandos e de outros educadores. Nas palavras de Freire:

[...] quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-la melhor (FREIRE; SHOR, 2008, p. 145).

Não se pretende, nessa perspectiva curricular, que os educadores passem a dominar as linguagens que selecionam para experienciar com os educandos, em sua prática pedagógica, mas que, ao trabalhar com elas, os sujeitos possam melhor compreender a característica interdisciplinar da realidade e lançar mão de suas criatividade, melhorando a qualidade social do currículo e a leitura que fazem da realidade. Konder, ao referir-se ao valor da linguagem artística como dimensão humana fundamental, afirma:

Admitido o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do

real. Se renunciarmos ao conhecimento que a arte – e somente a arte - pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. E, como a realidade de cuja essência a arte nos dá a imagem é basicamente a realidade humana, isto é, a nossa realidade imediata, a renúncia ao desenvolvimento do conhecimento artístico e, por conseguinte, a renúncia ao desenvolvimento do estudo das questões estéticas acarreta a perda de uma dimensão essencial na nossa autoconsciência (KONDER, 2013, p. 25).

Ao refletir sobre a própria experiência na investigação da aprendizagem do adulto professor, Placco e Souza (2006, p. 14) salientam que “além dos textos teóricos, também fez parte de nossa experiência o sentir, o afetar-se, o emocionar-se e o dialogar com a literatura e a arte”. As autoras destacam a importância do contato com a poesia, o cinema, a música e as artes visuais, nos processos de construção e apropriação do conhecimento, uma vez que favorecem o diálogo e a explicitação de valores, podendo gerar novas compreensões acerca dos objetos de conhecimento e contribuir para ressignificação de conteúdos problematizados. Leite e Ostetto reforçam a relevância da arte na formação dos educadores, contraface do currículo, apontando seu caráter dialético:

Quando reclamamos a contribuição da arte à formação do professor, temos em mente que ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao possibilitar o gostoso, também engendra o desgostoso; ao dar prazer, também provoca desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com as sombras do ser humano; o belo e o feio: está tudo aí, no processo artístico. Na arte, em suas diferentes linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os ódios, o fundo do baú da nossa vida. [...] Ao falarmos da arte, neste contexto, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a criação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, ousando outros desenhos para o dia-a-dia (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 12).

Assumindo que as concepções educativas trazem em si condicionamentos, cujas práticas se situam num contínuo que se estende do pensamento hegemônico ao contra-hegemônico, em diferentes graus, cabe o questionamento sobre os valores que dão direção às opções sobre a educação e o currículo. Fazer isto é tratar da ética.

Afirma Paulo Freire que a ética não se separa da estética, ou seja, ambas devem “caminhar de mãos dadas, decência ao lado da boniteza” (FREIRE, 2008, p. 32). Para o autor, a ética e a estética se constituem em parâmetros com os quais não se pode romper quando se

trabalha a favor da vida digna, com igualdade e justiça para todos e para cada um. Segundo Streck e Zitkoski, Freire não tem intenção de associar, em sua obra,

[...] o estético com algum gosto elitizado, com sabor de erudição. A esteticidade pode estar em todos os lugares onde é permitido viver uma vida decente: é a boniteza do corpo, da escola, das cidades, da natureza, enfim, do mundo (STRECK; ZITKOSKI, 2010, p. 31).

A pedagogia freireana faz uma opção clara por uma ética e uma estética que não excluam, não discriminem e não oprimam, que estimulem a crítica e a mudança social, que permitam aos sujeitos expressar, com liberdade, seus pensamentos, anseios, desejos e medos que são, também, condições para uma vida com decência, alegria e beleza. Estética e ética desenvolvem, assim, uma estreita relação e passam a se influenciar mutuamente: a estética é potencializada, torna-se um meio crítico e criativo de produzir conhecimentos quanto mais estiver encharcada de uma “ética universal do ser humano”^{vi}; por outro lado, à medida que o ser humano amplia seu poder criador, vai se tornando mais participativo, consciente e autônomo, vai adquirindo condições de lutar por estruturas sociais mais justas e democráticas, em uma perspectiva eticamente responsável.

A necessidade de entender mais e melhor os “comos” e os “porquês” das coisas vai forjando a curiosidade epistemológica dos sujeitos que, para os educadores, de acordo com Freire, é também uma exigência ética:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, [...], sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante (FREIRE, 2013, p. 56).

No processo histórico e permanente do *quefazer* curricular, a consciência ingênua vai dando lugar, pouco a pouco, a outros níveis de consciência, na direção da consciência crítica. Esse movimento, que está necessariamente ligado ao desvelamento das situações de opressão, é, ao mesmo tempo, ético e estético. Permite aos educadores e educandos alcançar e promover níveis mais amplos e profundos de leitura do mundo e “envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto [de conhecimento]” (FREIRE, 2013, p. 181).

Portanto, é fundamental que as propostas e ações de construção e desenvolvimento curricular considerem a dimensão da paixão e da emoção, inerentes à prática educativa, bem como a sua natureza estética, além da gnosiológica e da ético-política. Trata-se de realizar um esforço criativo, ousado e democrático no qual educadores e educandos vão ampliando suas capacidades críticas para perceber o que antes não percebiam, pensando e agindo coletivamente para mudar a realidade.

3.1.3 Currículo requer diálogo

Em sua obra, Freire ensina que o diálogo não é um bate-papo desinteressado, um “ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 79). Ele não existe em um vácuo político e não requer que se chegue sempre a um consenso, no entanto, não é uma discussão polêmica, na qual se busca não “a verdade”, mas a imposição de uma “verdade” sobre “outra”. O diálogo também não é uma técnica de perguntar e responder para alcançar resultados ou fazer amigos, uma formalidade para o convívio social ou uma regra de controle (FREIRE; SHOR, 2008).

Para esse educador, o diálogo é uma relação horizontal entre os seres humanos que, mediatizados pelo mundo, encontram-se para pronunciá-lo, impondo-se “como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (Ibid., p. 79). Espaço/tempo de alteridade, o diálogo freireano não se esgota na relação entre sujeitos, na qual as individualidades se constituem, porque tem no horizonte a humanização do ser humano e a sua libertação.

No percurso de construção curricular, para Freire, o primeiro passo a ser dado é ouvir os educandos, saber qual é a visão que eles têm a respeito do que fazem e dos principais problemas que vivenciam e, com isso, procurar levantar os conhecimentos necessários para auxiliá-los no processo de superação de suas dificuldades e no processo de ampliação de seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Os educadores têm a responsabilidade de problematizar a realidade vivenciada pelos educandos, no diálogo, buscando, com eles, captar os porquês das situações-limites que se colocam em seus contextos e entrever possibilidades de intervenção e mudança. Para isso, os educadores podem lançar mão de perguntas que se

constituam em desafios referidos aos temas dos educandos e não em questões motivacionais ou retóricas que, por não considerarem a identidade cultural do “outro”, negam o diálogo.

Menezes e Santiago (2014), refletindo sobre a dialogicidade como princípio e fundamento de práticas pedagógicas libertadoras, destacam a importância da escuta sensível como condição para o um trabalho educativo conscientizador:

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 52).

Vale lembrar que não se nasce dialógico e nem sabendo dialogar. O diálogo é uma criação humana e como tal, pode ser aprendido-ensinado. Dialogando, nos momentos de construção curricular, é que os sujeitos começarão a aprender-ensinar, quando intervir com a fala, como e quando limitá-la, a utilizar e respeitar o silêncio, a promover o diálogo dentro do tempo destinado às situações de ensino-aprendizagem e trabalhar com sínteses. No exercício da escuta sensível e do diálogo é que se vai entendendo e descobrindo os meios de ampliar a presença e os níveis de participação dos sujeitos, vai-se percebendo que “[o] educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68).

Na construção e na prática do currículo, dialogar envolve preparação, exige estudar sobre o que se vai dialogar e “descobrir” as perguntas que ensejam e possibilitam a fala do outro. Requer, também, ter clareza da assimetria das relações de poder que se fazem presentes nas interações entre os sujeitos, nos espaços de ensino-aprendizagem, e da necessidade incessante de buscar a horizontalidade dessas relações.

Há ainda outras questões que precisam ser consideradas em uma ação curricular dialógica: como organizar e sistematizar os conhecimentos produzidos em diálogo e como cuidar para que a eloquência e a experiência dos educadores com certos temas e até mesmo sua habilidade e prática com o diálogo não intimidem e silenciem os educandos que possam ter outros estilos verbais e práticas dialógicas.

O currículo, na proposta por Paulo Freire, tem o diálogo como caminho e condição para a construção de conhecimento, de forma coletiva e colaborativa. De acordo com Silva (2004), o compromisso ético-político com uma práxis pedagógica humanizadora exige que se tenha na fala do “outro” a referência para a seleção e sistematização do conteúdo programático. Dessa forma,

[...] as próprias denúncias que esta fala manifesta tornam-se os objetos de uma epistemologia curricular, comprometida com a apreensão distanciada e crítica da realidade denunciada, exigindo excursos pelos conhecimentos sistematizados que compõem o patrimônio cultural das ciências, no sentido de trazer as contribuições epistemológicas pertinentes à análise investigativa e à construção de esclarecimentos que propiciem intervenções e recriações da realidade problematizada (SILVA, 2004, p. 110).

O diálogo no currículo é ponto de partida, um convite à participação e ao exercício do direito de voz de educandos e de educadores, uma prática que se faz na tensão constante entre autoridade e liberdade. É um caminho possível para equacionar as intenções e necessidades dos sujeitos da prática educativa. Diante disso, educadores e educandos precisam estabelecer relações de reciprocidade, nas quais o equilíbrio de oportunidades de fala e de escuta entre esses sujeitos contribua para ampliar o respeito mútuo, a tolerância e a inclusão das diferentes vozes e identidades culturais que se fazem presentes no diálogo, qualificando a relação educador-educandos (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Vale enfatizar, ainda, de acordo com Freire, que a postura dialógica do educador “não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto” (FREIRE, 2008, p. 95-96). Esses momentos integram o processo de construção de conhecimento e o fundamental é que os sujeitos da prática educativa os compreendam e vivenciem como parte do diálogo e da prática de aprender-ensinar, como momentos essencialmente democráticos e radicalmente comprometidos com o desvelamento crítico da realidade. Em um currículo no qual se objetive romper com processos de opressão e desumanização, o educador precisa estar atento à recomendação de Freire, para quem, ser dialógico: “não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular [os educandos], é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 2006, p. 43).

Na proposta freireana de construção e prática do currículo, o diálogo entre os educadores e educandos marca os momentos de planejamento e decisão sobre os objetivos do trabalho, a seleção do conteúdo programático, o desenvolvimento da programação, a definição das ações que serão geradas a partir do que se aprendeu e de avaliação do processo, abrindo espaço para que a opção dialógica transversalize todas as práticas educativas.

3.1.4 Currículo demanda participação

O desenvolvimento de uma práxis curricular calcada nos princípios freireanos, necessariamente demanda participação. Na categorização de Díaz Bordenave (2008), pode-se encontrar diferentes níveis de participação. O primeiro deles é o informativo, no qual os sujeitos apenas recebem comunicados a respeito das decisões tomadas, em instâncias superiores de poder. No segundo nível, procura-se saber a opinião dos participantes sobre os rumos que as ações deveriam tomar, porém, não há garantia de que suas preocupações, sugestões e desejos sejam incorporados ao processo decisório que dirige as ações. No último nível, as expectativas e propostas dos sujeitos são de fato consideradas e tomam assento na mesa das decisões. Esse é o nível de participação política, que se aproxima da concepção freireana de participação.

Para Paulo Freire, participar corresponde a uma ação compartilhada, em que todos os sujeitos possam “ter voz” e intervir em diferentes níveis de poder, tendo o dever de não se omitir. Em “Educação na Cidade”, Freire expressa sua concepção dessa importante categoria:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade (FREIRE, 2001, p. 75).

Falar de uma participação autêntica em um trabalho curricular implica respeitar e valorizar as necessidades e demandas concretas de todos os sujeitos participantes. Necessidades e demandas que precisarão ser problematizadas e discutidas de forma ampla e democrática, de modo que as decisões tomadas, a partir delas, sejam construídas dialogicamente, no confronto

de argumentos, e possam expressar o desejo coletivo e responsável dos diferentes sujeitos do fazer educativo.

De acordo com Paulo Freire (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2008), chegar a esse nível de participação exige condições objetivas, tempo, organização, aprendizagem constante e “paciência impaciente”, já que ela não pode ser instantaneamente instituída. O nível político de participação, no currículo, requer a presença e a colaboração dos educadores e educandos em diferentes momentos, desde o levantamento dos problemas referidos à sua realidade, passando pela análise crítica dos mesmos, em busca de soluções, até o encaminhamento e desenvolvimento de ações, individuais e coletivas, que resultem do processo educativo.

Forjar uma nova cultura de participação, no currículo, não é tarefa fácil. De acordo com Saul e Silva (2012), em geral, o que se vê, no fazer educativo convencional, é o predomínio de formas de participação centradas em trocas de interesses individuais, administrativos e funcionais dos sujeitos, que tiram o foco político-pedagógico dos momentos de construção coletiva da comunidade escolar e negam possibilidades aos sujeitos de implementar práticas transformadoras, ancoradas em uma real participação. De acordo com Lima (2001), são priorizadas as conveniências de uma “participação passiva”, caracterizada por:

[...] atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir ativamente, fica-se na maioria dos casos por uma certa apatia (LIMA, 2001, p. 78).

Por vezes, ainda que se busque, em coerência com a racionalidade crítico-emancipatória, estimular a participação ativa dos docentes e discentes nos momentos de planejamento e prática do currículo, há que se reconhecer a força de alguns fatores que dificultam essa ação, tais como: o autoritarismo que marca a sociedade brasileira, ainda hoje; a falta de oportunidades concretas para vivenciar a prática da participação e o controle majoritário das instituições por grupos conservadores hegemônicos (ARONOWITZ, 2013). Esses fatores afetam diretamente a vida e a prática de educandos e de educadores e podem explicar, ao menos em parte, posturas ambíguas desses sujeitos diante de situações nas quais podem vivenciar, democraticamente, a difícil tensão entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2013).

A mudança da compreensão e da prática da participação no currículo é uma luta contra a hegemonia. Não se poderá esperar a adesão de todos os sujeitos nessa ação, mas é preciso tentar a adesão do maior número. No caminho, serão encontradas formas de acomodação, de resistência e obstáculos a serem superados (GIROUX, 1986, 1997), mas também aliados e práticas concretas que demonstrarão que a mudança é possível. O papel fundamental dos educadores, nessa ação, é provocar, é desinstalar e, junto com os educandos e outros sujeitos envolvidos, procurar, insistentemente, desenvolver uma nova práxis participativa de educação.

Essa nova práxis irá requerer o reconhecimento das expectativas da comunidade escolar que, por sua vez, deverá assumir-se como corresponsável pela construção e pelo desenvolvimento do currículo, ampliando e aprofundando sua participação nesse processo. Na medida em que os indivíduos passem a sentir que suas contribuições são consideradas, têm valor e lugar na reconstrução cotidiana da prática pedagógica e da escola, espera-se que eles possam se engajar na luta por melhores condições de vida e trabalho, que estão implicadas dialeticamente no processo de pensar-fazer currículo.

3.1.5 Currículo objetiva transformação

O currículo, na perspectiva freireana, volta-se para o desenvolvimento dos educandos, na perspectiva da emancipação desses sujeitos; nela se entende que a mudança das práticas dos educandos e educadores, de suas visões de mundo e da educação, em geral, se faz, necessariamente, de forma democrática. Essa concepção se opõe frontalmente às políticas e práticas curriculares de cunho neoconservador, economicista e autoritário que advogam a adaptação dos educadores às exigências da “sociedade da informação e do conhecimento”^{vii}. De acordo com Freire, “em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na *avaliação* posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (FREIRE, 2007, p. 73).

Na perspectiva problematizadora, a análise crítica e a reorientação das práticas pedagógicas dos educadores demandam uma radicalidade democrática, em que se busca convencer o outro da necessidade da mudança, do engajamento na luta pela construção de outro projeto de educação e de sociedade, por meio da “autoridade do argumento” e não pelo “argumento de autoridade”. O convencimento pelo confronto de argumentos tem, para Freire,

o sentido de “vencer junto”, isto é, de superação coletiva das situações de desumanização experienciadas pelos educadores e educandos, em seu cotidiano, no qual, por vezes, têm suas dúvidas censuradas, falas cerceadas e sonhos negados. O autor argumenta que “convencer, para um autoritário, é passar uma esponja na possibilidade de duvidar. Convencer, para um educador radicalmente democrático, é jamais passar a esponja em nenhuma possibilidade de dúvida” (FREIRE; BETTO, 2007, p. 76).

A explicitação dos sonhos dos educadores e educandos é uma exigência da prática curricular na perspectiva crítico-emancipatória, pois é motor e combustível da transformação. O sonho, para Paulo Freire, é expressão dos desejos e dos projetos que se tem e se constitui em dimensão fundamental do processo de vir-a-ser. Freire assim se manifesta:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2011, p. 91).

No trabalho político-pedagógico, currículo precisa incluir, também, os sonhos da comunidade escolar. Os sonhos vão se tornando mais possíveis à medida que se faça a sua problematização, se reforcem os argumentos, se encontrem aliados, brigue-se pelo que se acredita, testemunhe-se a inseparabilidade entre teoria e prática e conectem-se os enfrentamentos cotidianos a outros esforços sendo realizados, por diferentes grupos, para a substantivação dos mesmos sonhos.

Na edificação dos sonhos é preciso, também, trabalhar e educar a esperança. Freire caracteriza a esperança como atributo humano, necessário para a luta pela transformação da realidade e nela ancorado, para que não seja uma esperança vã, isto é, pura espera, mera resignação. A esperança, para Freire,

[...] é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. [...]. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é

negar a ela um dos seus suportes fundamentais. [...]. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 2011, p. 10-11).

Comprometer-se com a transformação da realidade, em uma direção que aponte para um mundo socialmente mais justo, livre e igualitário, no âmbito de um projeto democrático mais amplo, é uma das tarefas dos educadores. Isso não significa, de forma alguma, fazer da escola, um espaço/tempo de doutrinação ideológica; ao contrário, o que se quer é encorajar os sujeitos a agir com liberdade e autonomia, na luta coletiva pela superação das contradições sociais que são desveladas no trabalho rigoroso e contínuo de construção de sua consciência crítica. Segundo Freire, “pensar certo” é uma condição essencial para a libertação dos sujeitos e mudança da prática, mas não é o bastante:

[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (FREIRE, 2011, p. 32).

A transformação, como intencionalidade do currículo, é uma condição que baliza o rumo das ações, indicando os compromissos dos educadores com a melhoria da qualidade social da educação e com a vida comunitária, explicitados em suas respostas para as seguintes questões: O que ensinar? Para quem ensinar? A quem, a favor de quem, de quem, contra quem, contra quem ensinar? Como ensinar? É essa a dimensão política, indispensável para pensar-fazer currículo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva freireana para o currículo se apresenta como um alicerce a partir do qual se pode construir uma nova hegemonia, com elementos para a transformação radicalmente democrática da sociedade. Dentre esses elementos estão:

- a crítica e o enfrentamento daquilo que Paulo Freire nomeou como educação bancária, ou seja, a educação transmissora, dogmática, que rejeita o saber popular e a identidade cultural dos educandos;

- a recusa do otimismo ingênuo e do pessimismo mecanicista nas relações entre a educação e a transformação das pessoas e da sociedade admitindo, necessariamente, a existência de contradições e conflitos;
- a necessidade de ações dentro e fora de espaços formais de educação, buscando coerência em relação a uma ética que se volta para uma vida com dignidade;
- a compreensão da participação ativa dos sujeitos como um valor e um compromisso, e não como uma técnica, em um contexto no qual o desenvolvimento curricular é explicitamente um processo político, que tem intencionalidade, diretividade, historicidade, e está imerso em um campo de disputas pelo poder.

Neste artigo buscou-se, por meio de uma construção teórica sobre o Currículo, a partir da Pedagogia do Oprimido, obra mais conhecida de Freire, revisitar e dialogar com alguns aspectos da pedagogia freireana, com o suporte de uma trama conceitual, um recurso teórico-metodológico que pode ser utilizado no ensino e na pesquisa.

O desafio de construir a trama apresentada neste artigo adensa a produção que se faz sobre e a partir de Freire, uma vez que denota um novo esforço de sistematização que implicou em reler criticamente a obra do autor e discutir o seu pensamento à luz de desafios e constructos teóricos contemporâneos.

Os autores deste artigo têm trabalhado com tramas conceituais freireanas no ensino (SAUL; SAUL, 2016, 2017) e na orientação de pesquisas que geraram dissertações e teses (DUBEUX, 2017; NOGUEIRA JÚNIOR, 2018), auferindo valiosos resultados.

Observe-se, contudo, que essa trama conceitual construída e aqui apresentada, com centro no currículo, não esgota todas as possibilidades de articulação com as demais categorias da obra de Freire. Outros professores/pesquisadores poderão fazer novas leituras da obra de Freire, em relação com o currículo chegando a outras composições da trama, em função de suas concepções de currículo, dos interesses e do “saber de experiência feito” de seus educandos. Também, outras composições da trama poderão ser desenvolvidas em função do problema de pesquisa que está sendo investigado, de modo que a trama poderá representar o referencial teórico utilizado pelo pesquisador e um orientador seguro para a análise dos dados produzidos na pesquisa.

A construção de currículos, na perspectiva freireana, tem como exigência o trabalho em um ambiente democrático, que permita a todos os sujeitos que integram a prática educativa ter

=====

voz, e possam ampliar suas compreensões sobre os diferentes contextos onde o currículo acontece e sobre si mesmos; desvelando situações-limites por eles vivenciadas e pensando criticamente sobre os avanços que estão sendo conquistados e os espaços possíveis de luta.

O paradigma da Pedagogia do Oprimido proposto por Freire nos desafia não somente a compreender seus conceitos intelectualmente, mas, sobretudo, a colocá-los em ação, de modo a testemunhar que é possível concretizar seus princípios e práticas no cotidiano de Escolas e Universidades, em interlocução com as condições objetivas do contexto social. O diálogo freireano é um ato de criação, uma urgência de nosso tempo que nos convida a encontrar o prazer e a beleza de pensar em voz alta com os companheiros de trabalho e de vida.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Can education change society?** New York, NY: Routledge, 2013.
- ARONOWITZ, S. Introduction - Paulo Freire's pedagogy: not mainly a teaching method. In: LAKE, R.; KRESS, T. (Eds.) **Paulo Freire's intellectual roots: toward historicity in práxis.** New York, NY: Blomsbury, 2013, p. 1-10.
- BOAL, A. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2009.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2008.
- DÍAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação?** São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.
- DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo: por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017.
- DUBEUX, P. L. A. **Uma proposta de trabalho didático-pedagógica com profissionais de saúde apoiada em princípios freireanos.** 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2010.
- _____; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.
- _____; BETTO, F. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** São Paulo: Ática, 2007.
- FREIRE, P. **Política e educação.** Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.
- _____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.
- _____. A formação permanente. In: FREIRE, A. M. A. Freire. **Pedagogia da tolerância (Org.)** São Paulo, SP: UNESP, 2005, p. 145-158.
- _____. **A educação na cidade.** São Paulo, SP: Cortez, 2001.

=====

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau** – registros de uma experiência em processo. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 2008.

Geraldi, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, sociedade & culturas**, n. 23, p. 7-22, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

GIROUX, H. **On critical pedagogy**. New York, NY: Bloomsbury, 2011.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GROLLIOS, G. **Paulo Freire and the curriculum**. New York, NY: Routledge, 2015.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1982.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. (Orgs.) **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 11-24.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

_____. **A escola como organização educativa**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

NOGUEIRA JUNIOR, S. P. **Práticas de ensino religioso de docentes da educação infantil**: tensões e possibilidades. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2018.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PINAR, W.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. M. **Understanding curriculum**: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York, NY: Peter Lang, 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo, SP: Iluminuras, 2005.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e- Currículum**, v. 7, n. 3, p. 1-19, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SANTOS, B. S. **Boaventura de Sousa Santos** - outorga do título Doutor Honoris Causa. 2017. (53m27s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=njVR50oK1yM>>. Acesso em: 05 out. 2018.

_____. **Pneumatóforo**. Escritos Políticos, 1981-2018. Coimbra, PT: Almedina, 2018.

SAUL, A. M.; SAUL, A. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 01, p. 1-14, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6800>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Uma prática docente inspirada na pedagogia freireana - a experiência da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. **Revista Interterritórios**, v. 02, n. 02, p. 71-84, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/5049/0>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SAUL, A. M. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 01, p. 9-34, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27365>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, 2013, p. 102-120. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares.

=====

Revista Teias, v. 13, n. 27, p. 9-26, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24249>>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/102>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D., REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.), **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008, p. 120-121.

SCHUBERT, W. H.; LOPEZ-SCHUBERT, A. L.; THOMAS, T. P.; CARROLL, W. M. **Curriculum books: the first 100 years**. New York, NY: Peter Lang, 2002.

SCHUGURENSKY, D. **Paulo Freire**. New York, NY: Continuum, 2011.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STEINBERG, S. R. Paulo Freire. In: KRIDEL, C. (Ed.) **Encyclopedia of curriculum studies**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 2010.

STRECK, D.; ZITKOSKI, J. J.. Teses centrais na pedagogia freireana. **Revista Educação: apresenta história da pedagogia**. São Paulo, n. 4, p. 20–31, dez. 2010.

ZEICHNER, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, 2008, p. 535-554. Acessado em: 15 set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>

Notas

ⁱ Trata-se de um conceito sociológico que caracteriza reações exageradas de um grupo ou parcela da sociedade, com base na falsa percepção de que atitudes ou comportamentos de um outro grupo, em geral, de uma minoria política, representa uma ameaça para o conjunto da sociedade.

ⁱⁱ O uso deliberado do adjetivo freireana/o e flexões, assumido nesse texto e em produções da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com maior vigor a procedência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ana/o, resultando no adjetivo freireana/o.

ⁱⁱⁱ Nesse texto, adotamos a mesma posição de Cortella (2008) em relação à conotação masculina que fica evidente na utilização de termos como: ser humano, homem, educandos, educadores, professores e gestores, por exemplo. É difícil evitar a linguagem sexista. Porém, enquanto se trabalha para criar novas palavras que permitam expressar uma nova postura, registramos aqui o alerta de que seu uso no texto não sugere posição discriminatória.

^{iv} De acordo com Freitas (2012), “o neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘standards’, medidos em testes padronizados.” (p. 383).

^v Sobre o senso comum, esclarece Paulo Freire: “[...] há uma forma mais ingênua de operar a curiosidade, o que ocorre quando ela fica num processo de apreensão do objeto que se restringe à aparência do fato ou das coisas que

sobre ele incidem. Este tipo é chamado de curiosidade ingênua, [...] os homens e as mulheres não começaram a história da sua presença no mundo, fazendo saber científico. Eles começaram exatamente a fazer o saber ingênuo. Esse é o ponto de partida histórico”. (FREIRE, 2005, p. 150-151).

^{vi} Afirma Freire que a “ética universal do ser humano” é aquela que: “[...] condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. [...] é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. [...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 2008, p. 15-16).

^{vii} Lima questiona: “A tão propalada “sociedade cognitiva” seria afinal para quem e a favor de quê? Limitada à qualificação dos trabalhadores [...] desenvolvida à margem dos princípios e práticas de uma “democracia cognitiva” [...], tal “sociedade cognitiva” resultaria, para a maioria das pessoas, em novas formas de desigualdade e de alienação, de competitividade degenerada, de cidadania submissa, sob o signo da meritocracia e, paradoxalmente, da celebração das virtudes da aprendizagem prática e do conhecimento útil” [...] (LIMA, 2012, p. 26).