

UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO

Marília Gabriela Menezes¹

Maria Eliete Santiago²

RESUMO: O presente texto trata de um estudo sobre conceitos e princípios que fundamentam a pedagogia freireana e sua contribuição para as questões curriculares na perspectiva de apontar elementos que orientem à elaboração de propostas curriculares e práticas pedagógicas emancipatórias e eticamente comprometidas com a humanização. Nessa direção, destaca-se como contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo a crítica a educação bancária e a formulação de uma educação libertadora fundamentada na prática dialógica que favorece a construção democrática do conteúdo programático da educação. A partir do estudo é possível perceber que apesar de Paulo Freire não ter proposto uma teoria de currículo, o seu pensamento oferece categorias fundamentais para uma teorização crítica para o campo curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Freireana, educação libertadora, currículo.

A STUDY ABOUT THE CONTRIBUTION OF PAULO FREIRE TO THE CRITICAL CONSTRUCTION OF CURRICULUM

ABSTRACT: The present paper addresses a study about the concepts and principles that underpin Freirean pedagogy and their contribution to curriculum issues, with the perspective of pointing out elements to guide the elaboration of curriculum proposals and pedagogical practices which have an emancipatory character and are ethically engaged with humanization. In this perspective, we highlight the following Paulo Freire's contributions to the curriculum field: the criticism to "banking" education and the formulation of a liberating educational project based on dialogical practice, which favors the democratic process of establishing the educational program contents. From this study, it is possible to notice that, although Paulo Freire does not propose a theory of curriculum, his ideas offer relevant categories for a critical theorization around the curriculum area.

KEYWORDS: Freirean pedagogy, education for freedom, curriculum.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. mariliaufrpe@hotmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. mesantiago@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Vários estudiosos ligados à epistemologia e à pesquisa pedagógica têm contribuído através de suas diferentes concepções teóricas para uma melhor compreensão da multidimensionalidade do fenômeno educativo. Na perspectiva educacional crítica do contexto social, foco das nossas discussões, um dos referenciais teóricos mais significativos é Paulo Freire.

Paulo Freire formulou uma concepção de educação libertadora, fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende como um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não se restringindo à dimensão cognitiva. Nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes do indivíduo. A prática pedagógica rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica e conduz o estudante a um pensar crítico da sua realidade.

Os fundamentos teóricos da proposta educacional de Paulo Freire têm a intenção de assegurar aprendizagens que propiciem aos estudantes a construção de novos conhecimentos, permitindo instrumentalizarem-se na luta pela melhoria das condições de existência. Esse pensar tem colaborado para a construção de uma teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização.

Essas idéias contribuem com uma visão ampla de currículo, percebendo-o como um dos mecanismos de veiculação da ideologia de uma sociedade que materializa-se nas ações dos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a prática curricular é compreendida como uma totalidade sociocultural complexa, que envolve todas as interações do espaço escolar. Corroborando com esse pensamento, Santiago (1990, p. 25) aponta que o currículo é “a corporificação dos interesses sociais e [como a] luta cultural que se processa na sociedade”. Em outras palavras, a autora considera que os valores e interesses da sociedade se constituem na dinâmica do cotidiano escolar, afirmando que “interesses e luta que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas” (idem).

Concordando com Silva (2007), Paulo Freire não fez uma teorização específica sobre o currículo, contudo como destacam Apple (2006), Giroux (1997), Santiago (1998, 2006, 2007) e Saul (2006) o seu trabalho é referência quando se trata das teorias críticas do currículo.

É nessa direção que o presente texto trata de um estudo teórico sobre alguns conceitos e princípios que fundamentam a pedagogia freireana e aponta sua contribuição para as questões curriculares na perspectiva de indicar elementos que orientem à elaboração de propostas curriculares e práticas pedagógicas que visem a formação para a emancipação humana.

CURRÍCULO E OS PRESSUPOSTOS DO PENSAMENTO FREIREANO

As discussões no campo do currículo cada vez mais tem sido ampliada e aprofundada, abandonando-se a concepção restrita e fragmentada que o currículo se refere apenas a programação de conteúdos, passando a ser visto como um instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem. Essa perspectiva curricular tem sido fruto de várias colaborações teóricas progressistas, dentre as quais destacamos as idéias e práticas pedagógicas de Paulo Freire. Como afirma o autor:

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias, mas como prática concreta (FREIRE, 2005, p. 123).

A contribuição de Freire para o campo do currículo está presente na crítica a educação bancária e na formulação de uma educação libertadora. A educação bancária que tem por referência as teorias tradicionais do currículo compreende os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do professor. Nessa concepção o estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste a sociedade vigente.

O estudante é exposto a um processo de desumanização, sua curiosidade e autonomia na busca do conhecimento vai se perdendo, pois o conhecimento é narrado pelo professor como algo acabado, estático, e o estudante começa aceitar que o mundo, a história é algo pronto e acabado e ele é apenas um objeto nessa história e, portanto, nada pode fazer para transformá-la. “Esta concepção bancária (...) sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2001, p. 62).

No caso, ele apenas vive no mundo semelhante a qualquer animal irracional, mas não existe, porque para a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de apreender criticamente a realidade é o que possibilita a sua ação livre, criadora e determinadora de suas condições de existência. Freire critica esse tipo de educação pelo caráter verbalista, dissertativo, narrativo, típico do currículo tradicional centrado em disciplinas que estão afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional. Para o autor:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 2008, p. 97).

Superando a concepção bancária da educação, Freire formulou as bases para uma educação libertadora, uma educação como prática da liberdade, fundamentada em uma teoria da ação dialógica, que substituiu o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático na sala de aula.

Essa concepção de educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, pois não é algo simples, mas um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, que resulta de uma conscientização, onde os homens e as mulheres compreendem a sua vocação ontológica e histórica de “*ser mais*”.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (FREIRE, 2001, p. 55).

Na educação como prática da liberdade, estudante e professor são os protagonistas do processo, que juntos dialogam, problematizam e constroem o conhecimento; problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo. Para que isso ocorra, os sujeitos precisam voltar-se, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la e isso só é possível através do diálogo que é “desvelador da realidade”.

Na perspectiva freireana, essa atitude dialógica permite uma reflexão crítica dos homens em suas relações com o mundo para sua autêntica libertação, pois nega o homem abstrato, desligado do mundo, assim como também nega o mundo como uma realidade ausente dos homens e considera que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Dessa forma, tanto o professor como o estudante tornam-se investigadores críticos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Nessa direção, os estudantes compreendem suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo e, dessa forma, são estimulados a um enfrentamento da realidade como seres da práxis, que, sendo reflexão e ação é verdadeiramente transformadora da realidade.

Corroborando com as contribuições do pensar freireano para o currículo, Santiago (2006), referindo-se às questões curriculares, ressalta que o pensamento de Paulo Freire traz alguns conceitos que são fundamentais para uma teorização sobre o currículo como prática político-pedagógica. A autora considera que o diálogo é uma das categorias fundantes da pedagogia freireana e que poderá colaborar na formulação da base teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

De acordo com Freire é a partir da prática dialógica que o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicar, interagir, administrar e de construir o seu conhecimento desenvolvendo sua capacidade de decisão, humanizando-se. É com esta prática que o homem exercita o respeito às posições do outro, sendo esta o caminho para a formação da personalidade democrática. “O diálogo, como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2001, p. 134).

A importância do diálogo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, mas não conformados com a atual realidade social também é destacado pelo autor; a palavra não é mero pensamento expresso, é práxis, a ação transformadora no mundo e do mundo. O diálogo é a condição de existir humanamente, onde os homens que se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar, humanizar.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Para Freire o fundamento do diálogo é o amor “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (2001, p. 80). Esse sentimento não é uma forma ingênua ou romântica de afeição, mas se caracteriza por relações autênticas de respeito, tolerância e empatia entre pessoas que compartilham ideais na busca da humanização. O diálogo só é possível com humildade, pois quando existe o sentimento onde cada um acredita ser superior ao outro, esses não podem tornar-se companheiros de “pronúncia do mundo”. “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar” (2001, p. 81).

A esperança move o diálogo, pois o homem inacabado e consciente do inacabamento tem uma prática dialógica porque acredita na transformação da realidade, ou seja, “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo” (2003, p. 72). Para que a relação dialógica possa ser estabelecida também faz-se necessário um clima de abertura, de participação, pois ao contrário o que se pode constituir é o antidiálogo.

O diálogo, ao ser alicerçado no amor, na humildade, na fé no ser humano, na esperança e na participação estabelece uma relação horizontal de simpatia e uma vivência marcada pela confiança entre os sujeitos. Em contrapartida o antidiálogo é caracterizado pela quebra dessa experiência e o estabelecimento de uma relação de verticalidade entre os sujeitos onde não há comunicação e só comunicados. O antidiálogo é caracterizado pela ausência dos fundamentos do diálogo ele “é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente” (FREIRE, 2008, p. 116).

Nesse quadro de idéias, o diálogo como categoria fundante da pedagogia freireana, pode orientar as questões que permeiam a construção do currículo. Dentre essas orientações destacamos que o diálogo não precisa ser vivenciado apenas quando o professor e o estudante se encontram em uma situação pedagógica, mas pode inicia-se na busca do conteúdo programático da educação, ou seja, em torno do objeto do conhecimento que o professor vai dialogar com os estudantes. “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2008, p. 116)

O DIÁLOGO COMO MEDIADOR ENTRE OS SUJEITOS, O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E A REALIDADE

A escolha do conteúdo programático é uma preocupação central que permeia as discussões no campo teórico do currículo e também nas políticas públicas. Paulo Freire (2005) destaca a impossibilidade de existir uma prática educativa sem conteúdo, ou seja, sem objeto do conhecimento, e justifica afirmando que a prática educativa é naturalmente gnosiológica e que o ensino dos conteúdos deve estar associado a uma leitura crítica da realidade, permitindo o desvelamento da razão dos inúmeros problemas sociais. No entanto, o autor coloca que a questão fundamental quem envolve a escolha do conteúdo programático é de natureza política, pois “tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (p. 45).

Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, problematiza os princípios norteadores para construção de um currículo que atenda aos pressupostos de uma educação libertadora. Nessa construção, destaca a relevância do conteúdo programático, mas difere das teorias tradicionais do currículo na forma como esse conteúdo é construído. Com isto, fica claro o lugar do conteúdo da educação no currículo crítico como outra contribuição do pensamento freireano (SILVA, 2007).

Para Freire os conteúdos não podem ser pedaços de uma realidade desconectada da totalidade, sendo assim, faz-se necessário propor aos estudantes dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica permita reconhecer a interação de suas partes, para que, dessa forma, possam compreender a totalidade e os conteúdos possam ganhar significado. Nesse sentido, o autor destaca:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada (2001, p. 96).

O conteúdo programático da educação não é um conjunto de informações que deve ser depositado nos estudantes, contidos em programas organizados exclusivamente por gestores ou professores de acordo com a concepção bancária de educação. “Numa visão libertadora, (...) o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 2001, p. 102-103). O autor ressalta que são inúmeros exemplos que podem ser citados de programas educacionais que não apresentaram resultados positivos por partirem de planos organizados a partir de uma visão pessoal da realidade, onde não se tinha em nenhum momento a preocupação com o cotidiano dos estudantes.

O conteúdo deve ser buscado dialogicamente com o estudante e construído a partir da visão de mundo deste. O professor através de contradições básicas da situação existencial

precisa problematizar a realidade concreta, desafiando os estudantes para que busquem respostas não só no nível intelectual, mas no nível da ação. É nessa realidade mediatizadora, que o conteúdo programático da educação pode ser construído, ou seja, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (idem, p. 86).

A questão que se coloca na recriação da educação, na etapa de transição revolucionária, não é só apresentar aos educandos os conteúdos programáticos de uma forma competente, mas, competentemente também, refazer esses conteúdos com a participação das classes populares, superando-se igualmente o autoritarismo no ato de “entregar” os conteúdos ao educando (FREIRE, 2002, P. 93).

Nesse contexto, o conhecimento produzido será capaz de contribuir para a construção da hegemonia popular, pois o ato educativo permitirá a identificação de contradições e alternativas para a transformação da realidade social. Sendo assim, reconhecer a importância da prática dialógica para a construção do conteúdo da ação educativa possibilita diferentes maneiras de formular e organizar o currículo numa perspectiva libertadora que tem por base a curiosidade, a autonomia, a criticidade, a práxis e a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo destacamos como contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo a crítica a educação bancária e a formulação de uma educação libertadora fundamentada na prática dialógica que favorece a construção democrática do conteúdo programático da educação.

Os elementos presentes nos aportes teóricos do pensamento de Paulo Freire mostram a centralidade da teoria crítica do currículo, devido ao fato dos seus pressupostos expressarem claramente que nenhuma prática educativa é neutra e desinteressada, mas reflete as questões de poder, bem como ter o diálogo como princípio teórico-metodológico da ação educativa. Sendo assim, a construção do conhecimento além de possibilitar ao estudante maior poder social e de intervenção para transformar as situações menos humanas em situações mais humanas, pode permitir aos sujeitos a busca constante por ações e reações de solidariedade, respeito e responsabilidade para consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Nessa direção, compreendemos que o pensamento de Paulo Freire oferece alguns conceitos que são fundamentais para uma teorização crítica do currículo, na perspectiva de uma formação sociocultural e política do ser humano. Sendo assim, esse pensar pode contribuir para sustentar propostas curriculares e práticas pedagógicas que visem a formação para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. **Revista de Educação AEC**, Brasília: AEC, n.106/1998, p. 34-42.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006, p. 73-84.

_____. Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: AEC, n. 142/2007, p.28-40.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.