



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CCHA – CAMPUS IV - DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

PRISCILA DE SOUSA BEZERRA

**A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO
CRÍTICA DO CURRÍCULO**

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2014**

PRISCILA DE SOUSA BEZERRA

**A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO CRÍTICA
DO CURRÍCULO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a. Ms. Benedita Ferreira Arnaud

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B574c Bezerra, Priscila de Sousa
A contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo [manuscrito] : / Priscila de Sousa Bezerra. - 2014.
27 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e
Agrárias, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Benedita Ferreira Arnaud,
Departamento de Letras".

1.Currículo. 2. Pedagogia Freireana. 3.Dialogicidade. I.
Título.

21. ed. CDD 371.102

**A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO CRÍTICA
DO CURRÍCULO**

PRISCILA DE SOUSA BEZERRA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras.

APROVADO EM: 27 de novembro de 2014.

Benedita Ferreira Arnaud

Profª Ms. Benedita Ferreira Arnaud
Orientadora - UEPB/CAMPUS IV

Maria Fernandes de Andrade Praxedes

Profª Ms. Maria Fernandes Praxedes
Examinador/a – UEPB/CAMPUS IV

Vaneide Lima Silva

Profª Drª. Vaneide Lima Silva
Examinador/a - UEPB/CAMPUS IV

Se, por exemplo,
a opção do educador ou da educadora
é pela **modernização capitalista**,
a alfabetização
de adultos não pode ir, de um lado,
além da capacitação dos alfabetizandos
para que leiam textos
sem referência ao contexto;
de outro, da capacitação profissional
com que melhor vendam sua força de trabalho
no que, não por coincidência,
se chama “mercado de trabalho”.

Se revolucionária é sua opção,
o fundamental na alfabetização
de adultos é que o alfabetizando
descubra que o importante mesmo
não é ler histórias alienadas
e alienantes, mas fazer história
e por ela ser feito.

Paulo Freire.

À minha mãe, que sempre acreditou na minha capacidade, impulsionando-me e dando-me forças para jamais desistir dos meus objetivos, sendo meu alicerce nos momentos de fraqueza. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça de ter me dado a existência, soberano em maravilhas, a Ele sou grata todos os dias.

Aos meus pais, Francisco de Assis Bezerra Ferreira e Carmelita Maria de Sousa Ferreira e minhas irmãs Camila e Daniela, pelo amor, paciência e apoio que me foi dado durante todo o curso.

Ao meu esposo, pela abnegação nos momentos precisos e apoio que também me foi dado, junto com o amor e a compreensão.

Ao meu filho, Gabriel de Sousa Leite, agradeço a paciência. Mesmo tão pequeno, doou uma parte do tempo para a mamãe poder, assim, dedicar-se aos estudos.

À minha sogra, pelo auxílio que me foi dado no momento que precisei retornar ao curso.

À minha orientadora professora Benedita Ferreira Arnaud pelo estímulo e a paciência na realização deste trabalho.

À banca examinadora nas pessoas de Maria Fernandes Praxedes e Vaneide Lima Silva pela disponibilidade e atenciosidade no exame do trabalho.

Aos colegas do curso de Letras 2013.1 e 2014.1, que foram imprescindíveis a minha formação, a estes sou grata pelo tempo, paciência e inúmeros momentos de grande felicidade que com eles compartilhei.

Destacando **colegas** como Erlany Mary, Fagna Lima, Luana Kelly e Maria de Lourdes. Sou grata, principalmente a estas, que me acolheram e com elas foram criados laços de amizade que a distância não vai separar.

Aos professores do curso de Letras pelos ensinamentos adquiridos.

Aos funcionários da UEPB, campus IV, pela atenção e o auxílio aos alunos.

A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A CONSTRUÇÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO

BEZERRA, Priscila de Sousa
Licencianda em Letras - UEPB/CAMPUS IV

ARNAUD, Benedita Ferreira
Profª Ms. Orientadora - UEPB/CAMPUS IV

RESUMO

Paulo Freire conhecido internacionalmente como um grande educador e expoente da educação brasileira, desenvolveu uma reflexão que pode ser tomada como referência para construção do currículo crítico, pois através de sua obra indica possibilidades de se trabalhar com uma nova lógica na concepção de políticas de currículo. Neste sentido, o presente trabalho consiste em um estudo sobre conceitos e princípios que fundamentam a teoria curricular, tendo como referência a pedagogia freireana. Desta forma destacamos a contribuição de Freire na construção de um currículo crítico, a partir da crítica a educação “bancária” e formulação de uma educação “problematizadora” ou “revolucionária” com base no processo dialógico entre educador e educandos. Por meio deste estudo entende-se a pedagogia freireana como incentivo a transformação dos indivíduos e o desenvolvimento da criticidade do educando.

Palavras-chave: Currículo - Pedagogia Freireana – Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca das políticas pedagógicas que permeiam o currículo escolar introduz conceitos relevantes, inicialmente marcados pela pedagogia tradicional, que utiliza-se de práticas que moldavam o conhecimento. Este conhecimento passava a ser reprodutor, no qual o aluno não era estimulado a desenvolver seu pensamento, levado a respostas previamente estabelecidas.

Em contraposição a esta prática encontramos no discurso de Freire concepções de currículo que visam demonstrar uma relação conscientizadora e participativa, integrando o cotidiano/vivências dos que compõem o processo educativo, deixando de lado as práticas verticalizadoras e autoritárias, dando lugar a uma organização curricular em que os educandos possam ter voz e autonomia. Essas reflexões demonstram a vivacidade e a atualidade das contribuições

pedagógicas de Freire. O autor de *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, *Pedagogia da esperança* deixou um importante legado. Suas teorias e formulações indicam possibilidades de se trabalhar com uma nova lógica na concepção de políticas de currículo.

Os fundamentos teóricos da proposta educacional de Paulo Freire têm a intenção de assegurar aprendizagens que propiciem aos estudantes a construção de novos conhecimentos, seres autônomos e pensantes, capazes de fugir de uma vida estática para buscar melhoria na condição de sua existência. Esse pensar tem colaborado para a construção de uma teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização.

Neste sentido, reconhecendo a relevância do trabalho de Freire, sua importância para a educação brasileira por meio de seu método de alfabetização e pela riqueza de seus trabalhos, surge o interesse de realizar esta pesquisa.

Frente a isto, objetivamos destacar elementos presentes nos aportes teóricos do pensamento de Paulo Freire contributivos para a teorização crítica do currículo. Como objetivos específicos procuramos identificar conceitos e princípios que fundamentam a pedagogia freireana, evidenciando sua contribuição para as questões curriculares, bem como destacar elementos que orientem à elaboração de propostas curriculares e práticas pedagógicas visando à emancipação humana a partir de suas teorias.

Pela característica do trabalho, adotamos como percurso metodológico a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica e a análise de conteúdo. Para Bardin (1979), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas). Mais especificamente, análise de conteúdo, conforme Bardin (1979, p.42), constitui-se um conjunto de técnicas de análise e comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens

Na pesquisa qualitativa, por sua vez, seu foco de interesse é amplo e dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é

frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. De acordo com Neves (1996, p.1): A pesquisa qualitativa tem se mostrado uma alternativa bastante interessante enquanto modalidade de pesquisa numa investigação científica. Para o autor é útil para firmar conceitos e objetivos a serem alcançados e dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas com maior profundidade.

Utilizamos como embasamento teórico autores como Freire (1959, 2002, 2005), Goodson (1996), Apple (1998), Moita (2004), Silva (2010), Malta (2013), entre outros. Para construção desse trabalho, iniciamos com um recorte da vida e obra de Paulo Freire, destacando o seu legado no campo social e educacional, bem como sua relação com as teorias de um currículo crítico. Na sequência apresentamos aspectos gerais sobre currículo, principais conceitos e definições presentes nas teorias tradicionais e teorias críticas. A primeira marcada pela eficiência e exatidão do mercado, a segunda pela proposta de Freire para uma educação libertadora alicerçada no diálogo entre educador e educando. Por fim, nas considerações finais apresentamos a importância do pensamento de Freire na construção crítica do currículo, uma vez que o mesmo oferece conceitos que são fundamentais para uma teorização do currículo crítico em uma perspectiva de transformação social e estímulo à criticidade.

1 PAULO FREIRE: RECORTE DE SUA VIDA E OBRA

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife, no Pernambuco. Foi um dos escritores de maior mérito da história pedagógica do Brasil e de outros países, sendo suas obras voltadas para uma pedagogia crítica, libertadora e conscientizadora. É reconhecido por ser o criador do método de alfabetização de adultos, no entanto, seus trabalhos abrangem todo o campo da educação.

Em sua vasta carreira acadêmica e profissional pode-se destacar os cargos de professor efetivo na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, a direção da Divisão de Pesquisas do Movimento Cultural Popular (MCP) (1960) e do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife (1962) entre outros.

A partir de suas primeiras experiências no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, Paulo Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, adotado primeiramente em Pernambuco tendo em vista a condição de vida e educação da população rural de sua cidade, sendo seu projeto educacional vinculado ao governo de João Goulart.

Freire objetivava uma sociedade igualitária e justa, propondo uma educação conscientizadora na qual o conhecimento da palavra precedia a relação do homem com o meio. Em seus primeiros escritos intitulado *Educação e atualidade Brasileira*(1959), Freire vem reafirmar a necessidade do homem se relacionar com o meio que está inserido. Para ele o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto sente-se estrangeiro na sua realidade (FREIRE, 1959, p. 9).

Desta forma percebe-se que a mera alfabetização ou letramento não seria seu principal objetivo, buscava estimular seus alunos à criticidade, proporcionando a estes, serem cidadãos autônomos e com posicionamento perante a sociedade.

Em detrimento ao seu método, foi convidado para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (1964), promovido pelo Ministério da Educação, onde obteve grande expressão, no entanto sua carreira no Brasil foi interrompida pelo golpe militar em 1964. Acusado de subversão, passou 72 dias na prisão e, em seguida, partiu para o exílio no Chile. Como descreve Brandão (1981, p.19):

Não houve tempo para passar das primeiras experiências para os trabalhos de amplo fôlego com a alfabetização de adultos. Em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu na gráfica milhares de exemplares da cartilha do Movimento de Educação de Base: *Viver é Lutar*. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”.

No Chile, recebeu o reconhecimento de educador por excelência, tendo em vista suas ideias e métodos, que se dirigiam as classes minoritárias e trabalhou por cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA), escrevendo nesse período seu principal livro: *Pedagogia do Oprimido* (1968).

Em 1969, Lecionou em Harvard nos Estados Unidos, e na década de 70, transferiu-se para Genebra, atuando como consultor do departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, retornando ao Brasil apenas em 1980 momento em que lecionou na PUC-SP e na UNICAMP. Freire assumiu a secretaria de

Educação de São Paulo nos anos 1989 a 1991. Até a data de seu falecimento, 2 de maio de 1997, produziu inúmeros livros, artigos e teses. Destacando-se: *Educação e atualidade Brasileira*, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da esperança*, *Conscientização*, *Ação cultural para a liberdade*, *A importância do ato de ler*, *Educação e mudança*, dentre outras (BEISIEGEL, 2010).

A partir da expansão de suas obras seu pensamento torna-se atual, sendo referência para diferentes áreas do conhecimento. Freire introduz uma educação revolucionária onde os sujeitos não são apenas reprodutores de um conhecimento preestabelecido, e sim capazes de desenvolver um pensamento crítico, opinar e ter autonomia, proporcionando em suas obras a libertação de indivíduos presos a um sistema tradicional e autoritário. De acordo com Apple (1992, p. 167-173):

[...] as numerosas obras de Freire serviram de referência a várias gerações de trabalhadores educacionais críticos. Ele é importante para toda essa imensidão de pessoas, em tantos países, que reconhecem que a nossa tarefa é “dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação antihegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais.

É importante destacar que as reflexões de Freire acerca da educação introduzem uma relevante presença nos modelos de educação atual, sendo este sem dúvida referência obrigatória para educadores de todo mundo. Sua obra oportuniza estímulo à criticidade, proporcionando a libertação e conscientização de inúmeros indivíduos desde suas primeiras publicações até a atualidade.

2 COMPREENDO CURRÍCULO: DAS TEORIAS TRADICIONAIS ÀS CRÍTICAS

As principais mudanças no âmbito escolar incidem sobre a organização curricular, para tanto, faz-se necessário uma discussão sobre os fundamentos do currículo, mais especificamente, uma abordagem das teorias curriculares que no presente trabalho recaem sobre as teorias tradicionais às críticas, iniciando com uma breve conceituação de currículo.

A palavra currículo, do latim “*curriculum*”, significa caminho, percurso ou trajeto. No tocante à Educação, o termo pode ser considerado um plano estruturado de ensino, no qual são propostos determinados objetivos e conteúdos, bem como

algumas orientações didáticas e metodológicas. Para Goodson (1995, p.7) “O currículo é definido como um percurso a ser seguido e como conteúdo apresentado para estudo”. No modelo tradicional, currículo vai ser traduzido como um elenco de disciplinas a serem ministradas aos alunos.

A expressão Currículo geralmente é usada para designar o programa de uma disciplina, conjunto de atividades educativas, as metodologias e os materiais usados no processo ensino-aprendizagem, a fim de serem repassados aos educandos.

Num sentido mais amplo, podemos considerar currículo um conjunto de ações desenvolvidas pela escola para a promoção da aprendizagem dos seus alunos. Zabalza (1994, p. 25) afirma que:

o currículo abrange não só as experiências programadas e realizadas na escola, mas também o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos para que, deste modo, o acesso ao currículo seja, de fato, significativo para o crescimento dos alunos.

Entende-se que o currículo para muitos educadores é compreendido como programas de ensino, conteúdos ou matriz curricular. Na realidade existe uma pluralidade de definições e cada uma pressupõe valores e concepções implícitas, dando início às teorias curriculares. Como afirma Silva (2010, p.17):

Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber uma “realidade”, pois os [...] conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.

Corroborando com o elucidado, Sousa (2004) afirma que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

Na concepção de Silva (2010) mais importante que definir o conceito de currículo é entender quais questões as teorias do currículo buscam responder. Inicialmente as teorias relacionadas ao currículo, segundo o autor, tinham como questões principais perguntar: Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo? A nosso ver são questionamentos pontuais que referendam a posição do autor, quando este afirma

que “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010).

Frente a isto, entende-se que o currículo não possui um conceito estático, o mesmo varia de acordo com o tempo, a cultura, situação social dos envolvidos, bem como através da relação dos indivíduos fora da escola, suas vivências, ações do cotidiano, pois este não se constitui meramente de conteúdos de ensino.

2.1 A Teoria Tradicional de Currículo: Ênfase na Exatidão e Eficiência para o Mercado

A teoria tradicional de currículo surgiu nos Estados Unidos com o objetivo de preparar o aluno para a aquisição de habilidades intelectuais através de práticas de memorização e tem como base a tendência conservadora, baseando-se no modelo proposto por Bobbitt em seu livro *The Curriculum* 1918, considerado um marco para estabelecer o conceito de currículo como campo de estudo. Bobbitt escreve seu livro num momento em que a educação dos Estados Unidos passa por sérios problemas, em um período que segundo Silva (2010, p.22): “As forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões”.

Desta forma, Silva (2010) nos adverte que Bobbitt propunha um modelo revolucionário de educação, no entanto, sua teoria era conservadora. O autor defendia que o sistema educacional deveria estabelecer objetivos e, por sua vez, estes objetivos poderiam refletir nas ocupações profissionais da vida adulta, ou seja, seu modelo funcionava como uma indústria, com método preestabelecido, visando um desempenho profissional. A palavra-chave passava a ser “eficiência”.

Segundo Silva (2010, p. 23) o modelo de Bobbitt baseava-se no modelo científico proposto por Frederick Taylor (1856–1915), engenheiro mecânico, que desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial, conhecido como Taylorismo. Para Taylor, o funcionário deveria apenas exercer sua tarefa em um menor tempo possível durante o processo produtivo, não havendo necessidade de conhecimento do percurso até chegar o resultado final. Ou seja, na concepção de Taylor o sistema educacional se igualava ao modelo organizacional e administrativo das empresas.

De acordo com Silva (2010, p. 24) na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. [...] Burocracia [...] Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”.

Desta forma, Bobbitt propunha estabelecer padrões ao modelo de ensino bem como numa indústria, para ele a educação assim como uma fábrica era composta por um sistema de moldagem, ou seja, os indivíduos eram seres capazes de serem moldados por um sistema com objetivos preestabelecidos, visando exatidão e eficiência.

Em 1949 com a publicação do livro de Ralf Tyler intitulado “*Princípios básicos de currículo e Ensino*”, o modelo de currículo proposto por Bobbitt consolidou-se, pois para Tyler o currículo também se baseava na ideia de organização e desenvolvimento. Em seu livro o autor propunha como eixo quatro questões básicas necessárias para a elaboração do currículo: 1) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar estes propósitos? 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo atingidos? As quatro perguntas formuladas pelo teórico contemplam a divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação (AYANA, 2010).

Ayana esclarece que na sua obra ele define com clareza uma metodologia para estabelecer os objetivos de ensino e justifica a necessidade de sua formulação explícita com vistas a:

capacitar o professor para planejar etapas a serem seguidas pelos estudantes; auxiliar o estudante quanto ao direcionamento e à ênfase na matéria a ser aprendida; auxiliar o professor na avaliação do desempenho dos alunos. Desta forma, as teorias tradicionais de currículo estão em consonância com a corrente pedagógica tradicional de ensino (AYANA, 2010, p.4)

Até o início do século XX, a escola era eminentemente tradicionalista, dando ênfase à ação do professor e às matérias de ensino. De maneira que, o conhecimento é concebido como algo estático e objetivo, e o professor cumpre o papel de transmiti-lo. O aluno, por sua vez, é visto como um receptor passivo desse conhecimento.

Na teoria tradicional, os objetos de ensino são os saberes privilegiados pelo contexto sociocultural da classe dominante, de maneira que a cultura da classe dominante é sobreposta à classe dominada, perdendo seu valor. Moita (2004, p.5) confirma que este sistema “funciona como mecanismo de exclusão natural dos dominados, que não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar”. Para estes indivíduos não existe questionamentos, são seres moldados por um sistema, receptíveis ao conteúdo que o professor transmite.

Para Silva (1990) o currículo tecnicista, baseado na teoria Tyler, assemelha-se ao tradicional, seus métodos e atividades, direcionam o professor para modelos de atividades tradicionais, as quais não desenvolvem a criticidade dos alunos. O currículo com objetivos previsíveis e exatos traz em foco uma dominação cultural, onde é passado para os educandos, através de conteúdos uma ideologia que deve ser seguida. De acordo com Silva (1990, p.9) “o currículo com base tecnicista, muito mais que qualquer outro, possibilita a união do poder com o saber, isto é, o conhecimento é distribuído e selecionado de forma a assegurar a reprodução social.”

Percebe-se então a semelhança com o currículo tradicional, ambos pré-estabelecem o conhecimento dos alunos, o educando não é capaz por si mesmo de desenvolver sua própria opinião, que é moldada lentamente por conteúdos e modelos de aplicação destes, que insere os alunos em um padrão elitista, a classe dominante sobre a dominada. Silva (1990, p.10) afirma ainda que para o modelo tradicional bem como o tecnicista: “O saber se traduz no conhecimento objetivo que será transmitido ao aluno como exigência de um modelo de desempenho. A expressão, as experiências dos alunos, suas vivências são ignoradas.”

No entanto, o autor aponta uma diferença marcante entre estes, visto que o currículo tecnicista centra-se nos aspectos instrumentais e econômicos da educação. Ele volta-se para as exigências do mercado de trabalho, seja para funções técnicas, seja para profissões de nível superior. Enquanto o currículo na perspectiva tradicional evidencia as instâncias centrais das redes de ensino que têm sido responsáveis por definir e controlar as políticas de currículo que são “implementadas” na escola. Sendo esta uma concepção restrita e fragmentada que o currículo se refere apenas à 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. (MENEZEZ, 2010, p. 396).

2.2 Teoria Crítica de currículo: revisitando as teorias de Althusser, Bourdieu e Passeron

A partir da década de 60, surgem novas teorias que criticam o pensamento e a organização das teorias tradicionais. Enquanto que o modelo tradicional de currículo limitava-se a elaboração de atividades técnicas com o objetivo de adequar ao currículo educacional. As teorias críticas preocupavam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender o currículo, relacionando educação com ideologia, de maneira que propunham um incentivo ao questionamento e a transformação social.

De acordo com Silva (2010, p. 30) para “[...] as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. Desta forma as teorias críticas em contraponto com as teorias tradicionais buscavam questionar os pressupostos do currículo, relacionando com o *status quo*¹ e responsabilizando este pela desigualdade social, buscando uma renovação nos modelos de currículo, surgindo então várias teorizações sobre o currículo crítico.

Silva ainda esclarece que em países como Estados Unidos, França e Inglaterra, a teoria educacional crítica recebeu influência da filosofia marxista de Althusser(1970), Baudelot e Establet, Bowles & Gintis (1976), e da sociologia crítica Bourdieu e Passeron (1970), bem como de Freire (1970) no Brasil, entre outros que foram de grande importância para o desenvolvimento da teoria crítica do currículo. Ambos propuseram uma crítica à teoria tradicional e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam diferentes características (SILVA, 2010).

Louis Althusser, filósofo francês, é amplamente conhecido como um teórico das ideologias, e seu ensaio mais conhecido é *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* escrito em 1970, no qual fez uma conexão entre educação e

¹ Status Quo: estado atual. Termo em latim. O status quo está relacionado ao estado de fatos, situações e coisas, independente do momento. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Statusquo> Acesso em: 10/08/14

ideologia. Para o autor a escola é um dos principais aparelhos ideológicos o mesmo analisa como a escola contribui para que a sociedade continue capitalista. De acordo com Silva (2010, p. 31-32), Althusser sustentou que :

A escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo. Através do currículo [...] a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante.

Para Althusser a escola contribui de forma ativa para a disseminação do poder capitalista, uma vez que por meio dos conteúdos escolares esta transmite uma ideologia, que desde cedo as crianças entendem como o modelo apropriado. O conceito de ideologia que Althusser destaca foi muito trabalhado pelo filósofo alemão Karl Marx, o qual Althusser baseou-se para fazer seu ensaio. Marx ligava a ideologia aos sistemas teóricos (políticos, morais e sociais) criados pela classe social dominante. Para ele, a ideologia da classe dominante tinha como objetivo manter os mais ricos no controle da sociedade. Relacionado bem com a teoria de Althusser, pois para o teórico a escola é uma reprodutora do pensamento burguês, onde só os ricos têm voz e autonomia.

Na mesma corrente de pensamento de Althusser, surge o pensamento de Baudelot e Establet, sociólogos franceses que tiveram uma preocupação em desenvolver uma concepção crítica da educação e da escola no capitalismo, na qual tentam aprofundar as ideias de Marx. Para eles o processo educativo que acontece na escola é desigual, pois está sob domínio das classes dominantes e isso reproduz a desigualdade social, uma vez que, para os teóricos, a escola é muito eficiente para segregar as pessoas, pois divide e rotula seus alunos.

Após pesquisas realizadas nas escolas francesas, Baudelot e Establet perceberam a existência de duas redes de escolarização: uma destinada aos filhos dos membros da classe empresarial e outra destinada aos filhos dos membros da classe trabalhadora. A primeira classe percebida pelos autores teria melhor acesso à educação, com disponibilidade de recursos para o apoio ao estudo. Já a classe dos filhos dos trabalhadores não dispunham dos recursos da classe superior, ora por falta de capital, ora pela incompatibilidade do tempo para fazerem cursos paralelos, por grande parte destes estudarem a noite. Para esta divisão de classe os autores

utilizaram siglas SS (secundário/superior) representando a classe empresarial, são os que conseguem percorrer o curso secundário e ingressam nos cursos superiores; já a classe trabalhadora são os alunos que somente terminam o primário (ensino fundamental) e tentam ingressar em cursos profissionalizantes a essa rede atribuem a sigla PP (primário/profissionalizante).

De acordo com Silva (2010), Bowles e Gintis, por meio da publicação de seu livro em 1981 *A escola capitalista na América*, inserem um conceito de correspondência entre escola e vida profissional. Para eles a escola está vinculada a vida social do aluno onde são estabelecidos dentro dela os mesmos critérios utilizados na fábrica. A escola tem o papel de criar meios para se conviver com o sistema, as classes sem conflitos. Sua análise é a partir da hierarquia, ideologia, prática. De acordo com Silva (2010, p.32-33) Bowles e Gintis “ênfaticam a aprendizagem, através das vivências das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para qualificar como um trabalhador capitalista. As relações sociais do local de trabalho capitalista”

A teoria proposta pelos teóricos diferencia-se da teoria de Althusser na primeira parte de seu ensaio que enfatiza o papel dos conteúdos escolares na transmissão da ideologia capitalista. Para Bowles e Gintis a escola contribui para o processo de transmissão da ideologia capitalista, mas, não através dos conteúdos e sim por meio de um reflexo, onde os autores acreditam que as escolas de ensino inferior reproduzem para os alunos modelos de submissão, já as escolas destinadas aos de classe superior tendem demonstrar relações de autonomia e poder. Desta forma, a partir do ambiente escolar os alunos serão moldados a trabalhadores dominados ou dominantes.

Na avaliação de Malta (2013), esquivando-se das análises Marxistas, Bourdieu e Passeron analisam a sociedade, a relação de poder a partir de um conceito de cultura. Para eles a dominação está além do poder do Estado, está na dominação do capital cultural. O conhecimento, a cultura, status, o poder frente à sociedade se constitui no capital cultural que se manifesta através de títulos adquiridos, as ideologias internalizadas. Como afirma Silva (2010, p. 33):

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron iriam desenvolver uma crítica da educação, que, embora centrada no conceito de “reprodução”, afastava-se da análise marxista em vários aspectos. Além do conceito de “reprodução”, a análise de Bourdieu e Passeron desenvolvia-se através de conceitos que eram devedores.[...] Bourdieu e Passeron vem o

funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nessa análise, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia.

Bourdieu e Passeron, segundo Malta, não limita a dominação pela hierarquia do sistema, mas sim pelo acúmulo de construção cultural. Neste caso, o currículo da escola é estabelecido a partir da classe dominante, este tem acesso à cultura estabelecida. Eles propõem a pedagogia racional, uma educação compensatória para as classes pobres para que estas tenham acesso a uma educação mais duradoura.

No Brasil, Paulo Freire, com a publicação do livro *Pedagogia do oprimido* (1968), faz uma importante abordagem acerca de “o que ensinar?”. Diferente dos autores citados, Freire não desenvolveu uma teorização crítica do currículo, no entanto, suas obras, principalmente *Pedagogia do Oprimido*, nos leva a uma compreensão com relação ao modelo de uma pedagogia crítica, voltado para relações dos indivíduos com o mundo, relacionando a educação, a sentimentos, pensamentos e ações.

Paulo Freire, a partir de seus escritos, formulou uma concepção de educação libertadora, fundamentada em uma base do ser humano como ser crítico, visando à aprendizagem a partir da relação do indivíduo com o meio. Em seus fundamentos, Freire objetiva a educação como ato emancipatório e eticamente comprometida com a humanização.

Em *Pedagogia do oprimido* Freire inicia uma crítica aos modelos de educação atual, onde apenas o professor é o detentor do saber e os alunos nada sabem, de maneira que este “conhecimento” é repassado por meio de conteúdos programáticos que para Freire são desconectados de sua realidade.

3 CURRÍCULO EM FREIRE: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO SEU PENSAMENTO EM “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”

O currículo crítico em Freire inicia-se pela relação do indivíduo com o meio que está inserido, pois para o autor esta relação é imprescindível para desenvolver sua criticidade. Para Freire, no tocante a educação, é necessário relacionar a vivência do indivíduo com os demais conteúdos trabalhados em sala de aula, métodos e fundamentos teóricos, os quais devem estar contextualizados e

influenciados pelas experiências dos que compõem o ambiente educacional. Freire (2005, p. 23) afirma que “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 que fazem a escola. Segundo, o autor, “abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta”.

Na concepção Freireana para construção curricular é necessário ter como papel efetivo as relações cotidianas de todos que fazem parte do processo educativo trazendo suas vivências para o ambiente escolar, introduzindo sua cultura, sendo, pois, o homem, gerador de cultura.

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”, por sua vez tem como referência as teorias tradicionais do currículo.

3.1 Educação Bancária: Crítica ao Caráter Verbalista e Narrativo do Currículo Tradicional

Na educação “bancária” Freire compreende os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos de domínio exclusivo do professor, fazendo uma crítica ao caráter narrativo dos modelos tradicionais. Em *Pedagogia do Oprimido* (2005) ressalta que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p.33).

Nessa concepção o estudante é percebido como alguém que nada sabe como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. Trata-se de uma pedagogia na qual o professor não estimula a curiosidade ou criticidade do educando. No tocante a educação “bancária” Freire (2005, p. 33) afirma:

Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única

margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Neste sentido, analisa-se uma educação meramente reprodutora, onde o educador é o portador do saber a ser distribuído para o educando como verdade absoluta, ou seja, o professor é o detentor do saber e o aluno nada sabe. Para Freire esta concepção está relacionada às manifestações da ideologia da opressão que ele a denomina como alienação da ignorância, havendo a necessidade da presença do outro para seu conhecimento, inibindo a concepção de homem como gerador de cultura ou conhecimento.

Na concepção “bancária”, o indivíduo figura como um ser passivo, que vive em constante adaptação, não havendo nele transformação e sua criticidade pode não ser desenvolvida, sendo este o objetivo das políticas do poder, de maneira que a partir do desenvolvimento da criticidade, o homem é capaz de opinar e compreender seus direitos, desfazendo da ingenuidade e ignorância, para ser um indivíduo crítico e autônomo. Freire (2005, p. 34) afirma que:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não criticidade satisfaz os interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Desta forma, para os “opressores” é inadmissível a transformação dos indivíduos, pois é favorável que os “oprimidos” permaneçam crendo em suas falsas demonstrações de generosidade. A relação de opressor-oprimido é também presente na educação “bancária”, pois o homem como mero receptor de conhecimento não se transforma, permanece moldado por uma sociedade elitista, que introduz a partir de conteúdos programáticos o saber determinado, que o mesmo não relaciona com o seu cotidiano ou com sua experiência de vida, reproduzindo apenas o que é imposto. Neste modelo de educação o professor não incentiva o desenvolvimento da criticidade do seu aluno, sendo este reprodutor de uma educação mecânica baseada na memorização de conteúdos. Neste sentido Freire (2005, p.34) acrescenta:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

No entanto, Freire (2005, p.35) vem relatar que “os homens são seres da busca e se a sua vocação ontológica² é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los.” Isto é, o homem parte da necessidade de descobrir-se, fazendo parte de sua natureza relacionar-se com o meio, desta forma uma educação que o indivíduo não possa desenvolver ações que são inerentes a ele, em algum momento de sua vida será questionada, ao ponto de haver a transformação do mesmo.

O posicionamento de Freire sinaliza para necessidade de uma educação que proporcione ao educando desenvolver seu conhecimento crítico, onde o educador não é mais constituído como o sujeito detentor do saber e o educando como receptor de conteúdos, havendo a construção de um diálogo, professores e alunos desempenhando uma relação de criticidade. Freire nomeia esta educação como “problematizadora” (FREIRE, 2005, p.39).

A educação “problematizadora” é constituída do princípio de que educador e educando são sujeitos de um processo, ambos crescem juntos, isto é, as relações de poder são descartadas. Esta educação proposta por Freire faz um paralelo com a educação “bancária”, elucidada anteriormente, que tem como base um conhecimento mecanizado, de transmissão, depósito de conhecimento. Na educação problematizadora ou revolucionária, os educandos desenvolvem a habilidade de compreensão do mundo, vivendo em constante transformação. Deste princípio, o homem passa a entender as relações existentes no mundo, ocultas na educação “bancária”.

3.2 A relação dialógica entre os sujeitos, o conteúdo programático e a realidade

Desvinculando-se da educação bancária, Freire formulou as bases para uma educação libertadora, fundamentada em uma teoria da ação dialógica, que substituiu o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático na sala de

² Ontologia: (em grego ontos e logoi, "conhecimento do ser") é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade, da existência dos entes e das questões metafísicas em geral. A **ontologia** trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ontologia> Acesso em: 05/10/14

aula. Freire objetivava uma educação que não partisse apenas do conhecimento do educador, centralidade nas teorias tradicionais da educação. Para o autor o processo de aprendizagem constitui-se da parceria entre educador e educando. Como afirma Brandão (1981, p.21):

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber o seu método e o material da fala dele.

Para Freire, na educação dialógica, mais precisamente para iniciação de um diálogo é necessário um componente especial que é a palavra, sendo a palavra mais do que o meio lógico para que se inicie o diálogo. Assim, o autor defende que a palavra verdadeira, práxis, possui duas dimensões, ação e reflexão, e entende que uma não prescinde a outra, mas ao contrário, elas se complementam, sem esta união, o diálogo se torna meramente palavras jogadas ao vazio, ou seja, falar por falar, que o mesmo denomina como palavra inautêntica.

A palavra inautêntica, [...], com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá (FREIRE, 2005, p. 46).

Desta forma percebe-se que o diálogo pode se constituir como um meio transformação social, ato de comunicar-se, capacitando os indivíduos a serem sujeitos conscientes, não conformados com a atual realidade social. Para Freire 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 dialogam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar. Freire (2005, p.45) afirma:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Neste princípio entende-se que a ação dialógica acontece a partir da relação entre os indivíduos. De maneira que para Freire o diálogo genuíno no processo pedagógico só será possível se for desenvolvido junto com outras práticas

humanizantes, como o amor, a humildade, a fé e o pensamento crítico, sentimentos que devem embasar a relação educador-educando.

Para Freire não existe diálogo sem antes existir o amor ao mundo e aos homens. Sentimento este caracterizado pelas relações verdadeiras de tolerância, respeito e humildade. De acordo com ele, também não existe diálogo se não houver humildade, ou seja, a humildade alicerçada na compreensão do pensamento do outro como um somatório, sendo necessária a contribuição do outro para construirmos nosso pensamento. De maneira que “a autossuficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 2005, p.45).

O autor estabelece a fé como priori do diálogo, uma vez que para ele: “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” (FREIRE, 2005, p.45).

Por fim, o diálogo objetiva o desenvolvimento do pensamento crítico, do pensamento não ingênuo da realidade. Nesse sentido, devemos considerar a relação linguagem-pensamento, em que o homem dialoga consigo mesmo no momento em que pensa, e dialoga com o mundo, quando fala. E por isso Freire entende que é possível desenvolver essa criticidade do pensamento através do diálogo crítico, reflexivo entre educador e educando. Para Freire (2005, p. 47) o diálogo enquanto pensar crítico fundamenta-se no:

Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.

A partir destes princípios Freire fundamenta uma base de dialogicidade, na qual sentimentos como amor, fé, humildade alicerçam este processo, pois um indivíduo capaz de internalizar estas ações consequentemente utilizará bem da sua capacidade de comunicar-se. Como afirma Freire (2005, p.46):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação.

Em contrapartida o antidiálogo é caracterizado pela quebra dessa relação educador-educando e o estabelecimento de uma relação de verticalidade entre os

sujeitos na qual não há comunicação e só comunicados. O antidiálogo é caracterizado pela ausência dos fundamentos do diálogo, ele “é desamoroso. É acríptico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Autosuficiente” (FREIRE, 2008, p. 115-116).

Para Freire o diálogo no ambiente escolar não se inicia a partir do encontro do educador com os educandos e sim antes disto, inicia-se no momento em que o educador se faz a pergunta do que ensinar aos seus alunos, para Freire se concede por meio dos conteúdos programáticos da educação.

Frente a isto, Freire faz um contraponto entre o educador dialógico e o antidialógico. Para o educador antidialógico presente na educação bancária o diálogo com os educandos como conteúdo é algo inexistente, para este o processo de dialogicidade acontece a partir do que dissertará para seus alunos, como organizará seu programa de ensino. Já o educador dialógico na apresentação do conteúdo programático não o impõe como algo a ser doado ou depositado aos alunos. Este, a partir do conhecimento de seus alunos e o diálogo com os mesmos fundamenta o conteúdo programático.

Entende-se que 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. “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, 2005, p. 102-103).

Frente a isto, o conteúdo da programático deve ser algo construído juntamente com os alunos a partir da relação dialógica com o professor, de forma que o conteúdo problematize a realidade concreta dos educandos, sendo um incentivo para que os mesmos façam questionamentos relacionando os conteúdos das disciplinas com a realidade que estão inseridos. Esta realidade Freire denomina como mediatizadora. Para o autor, é por meio da realidade do aluno que o professor deve organizar o conteúdo programático, 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” (FREIRE, 2005, p.86).

Em suma, reconhecer a importância da prática dialógica para a construção do conteúdo programático possibilita diferentes maneiras de formular e organizar o

currículo, fundamentado em uma pedagogia crítica, que promova transformação social dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo destacamos elementos presentes nos aportes teóricos do pensamento de Paulo Freire contributivos para teorização do currículo crítico, como a crítica à educação bancária e ao caráter narrativo e verbalista da teoria tradicional, bem como a formulação de uma educação libertadora, alicerçada no processo dialógico entre educador e educandos. O diálogo se constitui como princípio teórico-metodológico da ação educativa.

O pensamento de Freire visa demonstrar uma relação conscientizadora e participativa, integrando a experiência dos que compõem o processo educativo, deixando de lado as práticas verticalizadoras e autoritárias, dando lugar a uma organização curricular em que os educandos possam ter voz e autonomia.

Neste sentido, compreendemos a concepção de Freire sobre o currículo crítico como um incentivo à transformação social do indivíduo, uma vez que sua pedagogia é fundamentada na dialogicidade dando voz e autonomia àqueles que só eram aptos a ouvir, na pedagogia tradicional.

Compreendemos que a proposta de Freire de uma educação libertadora fundamentada na emancipação humana direciona os indivíduos ao desenvolvimento da criticidade, bem como a transformação social dos mesmos. Pois o ser pensante, autônomo, não fica estático perante a sociedade.

Neste sentido a proposta da educação contextualizada destaca-se como um dos elementos presentes nas teorias de Freire. Estas servem de orientação à elaboração de propostas curriculares e práticas pedagógicas que possibilitam o entendimento de que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas; que nenhuma prática educativa é neutra e desinteressada, mas reflete as questões de poder; que a construção dos saberes, se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros, visto que contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural. E o currículo passa a ser concebido como um processo em constante construção.

ABSTRACT

Paulo Freire internationally known as a great teacher and exponent of the of Brazilian education, despite having not proposed a theory of curriculum , their thinking is reference in the field of critical resume. Indicates possibilities of working with a new logic in the design of curriculum policy . In this sense, the present work is a study of concepts and principles that underlie curriculum theory , with reference to Freire pedagogy and its contribution to curricular issues . Thus we highlight the contribution of Freire in building a critical curriculum , from the critical "banking " education and formulation of a " problem-posing " education or " revolutionary " based on dialogic process between educator and students . Through the study means to Freire pedagogy as encouraging the transformation of individuals and the development of criticality of the student .

Keywords: Curriculum - Freirean Pedagogy - dialogicity

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

AYANNA, Viviani. **O campo teórico curricular, as tendências pedagógicas e a práxis docente nos cursos de formação de professores**. São Paulo: UNINOVE, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

FREIRE, Paulo R. N. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MALTA, Shirley C. L. “Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança”. In: **Periódicos Científicos UFPB. Revista Espaço do Currículo**. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

MENEZES, Marília Gabriela. “Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo”. In: **Periódicos Científicos UFPB. Revista Espaço do Currículo**. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em 4 de setembro de 2014.

MOITA, F. “Currículo, conhecimento, cultura, estabelecendo diferenças, produzindo identidades.” In: **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**. Lisboa: BOCC, 2004. Disponível em: <http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/conhecimento-cultura.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. São Paulo, 1996.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, J. M. **Educação: textos de intervenção**. Funchal: Liberal, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e desenvolvimento curricular na Escola**. Porto: Asa, 1994.