

Possibilidades de um currículo¹ emancipatório em Freire

Possibilities of an emancipatory curriculum in Freire

*Daniela Gaete Sewaybricker Bravo*²

*Fabiana Boschetti Nunes*³

*Juliana Rezende Torres*⁴

Resumo: o presente artigo é resultado da nossa participação em dois grupos de estudo, o Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE) e do Grupo de Estudos Paulo Freire, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba (PPGEEd-So) e pretende contribuir com a reflexão teórica acerca da construção de um currículo emancipatório com base em Freire. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e o texto foi organizado de forma a apresentar um panorama do currículo com base na Teoria Crítica, nas concepções crítico-emancipatórias em Adorno e no currículo emancipatório fundamentado em Freire. Como conclusão, podemos destacar que o currículo emancipatório, balizado pela concepção educacional de Freire, busca superar as contradições sociais que representam visões de mundo ingênuas acerca de situações de opressão naturalizadas pelos educandos, problematizando sua realidade concreta com vistas ao desenvolvimento da conscientização dos mesmos, como sujeitos históricos ativos diante da necessidade de transformação social, cultural e material da realidade injusta e desigual.

Abstract: this article is the result of our participation in two study groups, the Research Group Theories and Fundamentals of Education (GPTeFE) and Paulo Freire Study Group, both from the UFSCar *campus* Sorocaba Graduate Program in Education (PPGEEd-So) and aims to contribute to the theoretical reflection on the construction of an emancipatory curriculum based on Freire. The methodology used was the bibliographic research and the text was organized in order to present an overview of the curriculum based on Critical Theory, critical-emancipatory conceptions in Adorno and the emancipatory curriculum based on Freire. In conclusion, we can highlight that the emancipatory curriculum, based on Freire's educational conception, seeks to overcome social contradictions that represent naive worldviews about situations of oppression naturalized by the students, problematizing their concrete reality with a view to developing their awareness, as active historical subjects facing the need for social, cultural and material transformation of unjust and unequal reality.

Palavras chave: Currículo. Emancipação. Educação Libertadora. Paulo Freire.

Keywords: Curriculum. Emancipation. Liberating Education. Paulo Freire.

¹ Ressaltamos que Freire não utiliza o termo currículo em seus escritos, esta é uma leitura acerca do capítulo três do livro “Pedagogia do Oprimido”, que exhibe uma concepção de educação e, assim, aborda uma proposta de configuração curricular, apresentada para o leitor com a terminologia: construção de conteúdos programáticos.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEd/UFSCar *campus* Sorocaba). Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4047-1993>>. E-mail: dsewaybricker52@gmail.com

³ Mestra em Educação pelo PPGEEd/UFSCar *campus* Sorocaba. Vice-diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6623-3542>>. E-mail: fabianaboschettinunes@gmail.com

⁴ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde realizou também seus estudos de pós-doutorado. Docente da UFSCar *campus* Sorocaba (DCHE/CCHB) e do PPGEEd-So desta instituição. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4598-6702>>. E-mail: julianart@ufscar.br

Introdução

Ao longo de nossas carreiras como docentes e/ou gestoras educacionais, vivenciamos diversos discursos, estudos e aplicações de propostas curriculares baseadas nos mais diversos referenciais filosóficos e pedagógicos, tendo assim a possibilidade de ponderar sobre as contradições que envolvem práticas curriculares alienantes, arcaicas e desarticuladas da realidade vivida, em oposição aos discursos que preconizam ações educativas de caráter emancipador.

Durante nossas participações, ao longo de dois anos, no Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE)⁵ realizado mensalmente e no Grupo de Estudos Paulo Freire⁶ com encontros semanais, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba (PPGE-So), buscamos referências bibliográficas sobre diversos temas, principalmente sobre Currículo Emancipatório.

No início do ano de 2016, assumimos a “tarefa” de organizar e socializar um seminário dialogado para apresentarmos no grupo GPTeFE, intitulado “Emancipação como princípio curricular” e dessa forma fomos buscar no Grupo Paulo Freire o embasamento teórico necessário para tal.

Neste artigo, procuramos apresentar o embasamento teórico utilizado para a realização do Seminário, iniciando com um panorama geral do processo do desenvolvimento do *currículo* com base na Teoria Crítica⁷, até chegarmos em Freire, expondo suas principais ideias e concepções acerca de uma perspectiva de “currículo” emancipatório.

Cada vez mais, o debate acerca da temática do currículo é destaque nos Congressos de Educação e Universidades (cursos de licenciatura), e busca superar a concepção limitada e fragmentada do currículo, apresentando-o numa perspectiva crítico-emancipatória. Nessa concepção, o currículo passa a ser visto como um instrumento de ação política e pedagógica, que representa o conjunto de valores e interesses da sociedade.

Os pensamentos que fundamentam o currículo crítico-emancipatório iniciam-se no início da década de 1970, nos Estados Unidos. Começa a existir uma rejeição de seu caráter prescritivo e o reconhecimento de sua estrutura como um conjunto de interesses, permeada por uma relação de poder que visa organizar o conhecimento de forma a atender as ideias dominantes.

Nesta mesma década ocorreram importantes movimentos sociais e culturais em diversos países, como Inglaterra, Estados Unidos e outros da Europa. A Academia debatia as teorias educacionais, colocando em questão a teoria tradicional⁸. Michael Apple, nos Estados Unidos, influenciado pela teoria social europeia, pela psicanálise e também pela Nova Sociologia da Educação (NSE) começa a perceber o currículo como forma de controle social, quando em seus estudos identifica e compreende formas de seleção, organização e distribuição do

⁵ Liderado pelo Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.

⁶ Liderado pelo Prof. Dr. Antonio Gouvêa da Silva e pela Profa. Dra. Juliana Rezende Torres.

⁷ Termo utilizado por Max Horkheimer em seu artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, no ano de 1937.

⁸ Segundo Max Horkheimer, em seu artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, teoria tradicional é aquela que se encontra nas ciências especializadas, organizando a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual.

conhecimento e concebe a escola como agente de reprodução cultural e econômica para legitimar o poder instituído (MOREIRA; SILVA, 2008).

A NSE iniciada por Michael Young na Inglaterra, nos primeiros anos da década de 1970, constituiu-se na primeira corrente sociológica que se volta para a discussão do currículo. Os sociólogos da NSE, inicialmente, questionaram o caráter elitista da educação britânica, nos termos éticos, econômicos e políticos, além de orientar suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais, com a intenção de superar essa realidade. Young defendia que as questões curriculares necessitavam ser avaliadas em relação ao contexto social, histórico e econômico em que se situavam, a fim de proporcionar a compreensão das relações de poder que estavam presentes no campo do currículo (MOREIRA; SILVA, 2008).

Nesta época, também ocorre a I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester, Nova Iorque, em 1973. Nesta Conferência, foi expressa a insatisfação em relação à concepção técnico-linear do currículo, por ela não ser coerente com as ideias difundidas pelas teorias sociais, tais como “[...] a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt” (SILVA, 1999, p. 37).

Currículo com base na Teoria Crítica

A Teoria Crítica⁹ se consolidou entre as décadas de 1920-1960, a partir da formação do Instituto de Pesquisa Social, na cidade de Frankfurt, Alemanha. No ano de 1937, em oposição à teoria tradicional, e com origem nas ideias marxistas, o filósofo Max Horkheimer, no texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, definiu esta última como “[...] o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser, enxergando no mundo real as suas potencialidades melhores” (NOBRE, 2004, p. 12). Ainda nos escritos de Nobre (2004, p. 9), “[...] a teoria crítica se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes”, e, nesse sentido, demonstra que a “[...] prática é um momento da teoria e que a mesma envolve conflitos políticos e sociais, produzindo prognósticos¹⁰ em ações efetivas para a superação do *status quo*, tendo como base o diagnóstico¹¹ do tempo presente” (NOBRE, 2004, p.10). Observamos, então, que nas teorias não críticas os processos educacionais tinham como objetivo a manutenção do sistema; já na Teoria Crítica, tais processos buscam encontrar as ideologias existentes, a fim de trazer à consciência tais mecanismos de dominação e buscar formas de enfrentamento.

Os teóricos da Escola de Frankfurt desenvolveram uma teoria que procurou desvelar e romper com as estruturas opressivas, argumentando a favor do pensamento crítico, que supera a ideia positivista de neutralidade e se posiciona a favor da luta por um mundo mais humanizado, desta forma a teoria social desenvolvida pela Escola de Frankfurt contribui para compreender questões que envolvem o currículo em uma perspectiva emancipatória.

⁹ Teoria Crítica é uma abordagem teórica que se contrapõe à teoria tradicional, de matriz cartesiana; busca unir teoria e prática. Associada aos filósofos da chamada Escola de Frankfurt (NOBRE, 2004).

¹⁰ Segundo Nobre (2004), prognóstico significa analisar, levando em conta situações concretas e determinadas historicamente, levantar possibilidades, fazer previsões para o enfrentamento e a transformação da realidade.

¹¹ Segundo Nobre (2004), diagnóstico significa um evento ou conjunto de eventos passados e presentes.

Autores norte-americanos como Apple (2006) e Giroux (1986) foram os que propuseram as análises sociológicas sobre currículo, pois se preocuparam com a dimensão política da escola e dos saberes escolares, e apontaram para a investigação da construção social do currículo numa perspectiva histórica.

Na linha crítica, por volta de 1950, situam-se no campo educacional brasileiro, as ideias de Paulo Freire, referente à educação, particularmente no âmbito da educação de jovens e adultos e da educação popular. O autor formula as bases da concepção de Educação Libertadora como um paradigma que influencia o campo do currículo, apontando que é preciso uma educação que conteste à concepção bancária¹². Esta concepção freireana de educação contribuiu na orientação das políticas curriculares, tendo em vista que suas finalidades, conteúdos e ações estão articuladas para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos oprimidos.

Nestas circunstâncias de redefinição dos princípios curriculares, estes autores citados buscaram superar os fundamentos das teorias tradicionais caracterizadas pelo consentimento e pela adaptação à sociedade vigente, e construir uma teoria crítica do currículo, guiada no questionamento e na modificação dessa mesma sociedade.

Seria impossível dialogar aqui, com toda esta vasta produção, sob diferentes perspectivas teóricas sobre o tema, portanto, no âmbito do cenário mundial, focaremos em Theodor W. Adorno, de modo a trazer algumas de suas concepções educacionais crítico-emancipatórias, bem como, no debate educacional brasileiro, traremos o pensamento de Paulo Freire sobre educação libertadora, que contempla uma perspectiva curricular crítico-emancipatória.

Concepções crítico-emancipatórias em Adorno

O sociólogo Theodor W. Adorno foi um dos integrantes da Escola de Frankfurt junto com Walter Benjamin e Max Horkheimer, como importantes nomes que construíram uma unidade teórica chamada de *Teoria Crítica*, em que a razão só pode ser defendida pela via de uma crítica à ela mesma e, uma reflexão sobre os principais aspectos do capitalismo, da sociedade e da cultura do século XX.

Adorno, apesar de não apresentar uma *teoria* de educação emancipatória, exibiu concepções fundamentais para o entendimento do homem, na sociedade do seu tempo, e realizou críticas ao processo histórico e modelos de produção da educação, como relação social de dominação.

Em uma das suas principais obras, a *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), debate sobre o que é dialética¹³, definindo-a como o processo de emancipação intelectual, resultado não apenas do processo histórico de superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria, mas, também, da capacidade de superar a dominação de uma classe de opressores sobre a humanidade: dominação intelectual, política e econômica. Debateu sobre a necessidade de libertação do sujeito do processo de dominação da consciência, empregada pelos mecanismos da Indústria Cultural¹⁴, vivida em seu tempo.

¹² Bancária é a educação que coisifica o homem, pois realiza processos mecânicos, aliena e domestica o homem (FREIRE, 1984a).

¹³ Dialética: um método crítico capaz de enfrentar os inúmeros desafios teóricos ditados pela hegemonia do pensamento positivista e pelo idealismo hegeliano.

¹⁴ O termo Indústria Cultural foi cunhado em 1940 por Adorno em coautoria com Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*, substituindo a expressão *cultura de massa*. Este termo empregado define um sistema político e econômico que tem por finalidade produzir bens e cultura como

Expressou uma crítica direta à Educação ao falar que o sistema de ensino se torna um espaço envolvido com o desaparecimento do esclarecimento, da capacidade criativa e da autonomia dos sujeitos.

Adorno (1995) afirma que na ação escolar há dois elementos: a *adaptação* (mera reprodução da realidade) e a *resistência* (a realidade como processo dialético), possibilitando um espaço para processos de reflexão da realidade social, permeada de valores e ideias. Inseridos neste segundo elemento optamos por uma ação pedagógica e política para desenvolver a humanização do homem, tendo em vista que os seres humanos são agentes produtores capazes de compreender e transformar a realidade vigente como tarefa histórica, compreendidos numa sociedade heterônoma, que vive num mundo real e também, heterônimo. Um sujeito capaz de agir sobre a realidade, posicionando-se e libertando-se através do diálogo com o tema “Educação” e com os educadores. Dessa forma, vê a educação como “[...] meio de desbarbarizar os alienados, as consciências coisificadas, tais consciências significam manter-se restritas em si mesma, junto a sua própria fraqueza procurando justificar-se a qualquer custo a quem detém o controle sobre ela” (ADORNO, 1995, p. 61). Define que a barbárie

[...] existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constringedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 1995, p. 159-160).

O autor afirma que barbárie é uma ação silenciosa no campo social, científico e cultural. E que na escola esta desbarbarização primeiramente deve ocorrer libertando-se dos tabus, do conformismo e da alienação, se conscientizando de forma individual, dando início à transformação desse quadro de barbárie (a opressão da classe dominante sobre os dominados e a manipulação de massas).

Ele enfatiza ainda que o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que, de maneira alguma, são naturais. Mas, quando o sujeito se torna produtor da sua construção racional e livre, propicia a possibilidade de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a educação para a emancipação compreende a realidade, e a escola, deve trabalhar com os indivíduos a experiência para o confronto da realidade e não a experiência alienada.

Com relação à emancipação do sujeito, Freire apresenta aproximações em Adorno, apesar de ocorrer em épocas e contextos distintos, apresentação esta que trataremos no tópico a seguir, considerando os seres humanos como seres da libertação e não do ajustamento.

Currículo Crítico-emancipatório em Freire

mercadoria e como estratégia de controle social. Esse conceito é o *locus* essencial para compreender a cultura de massa e o engodo (ilusão) da técnica, na sociedade. Dessa forma, impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente.

No âmbito da Teoria Crítica, Althusser (1970) mostra que a escola é vista como aparelho ideológico do Estado, sendo um espaço de manipulação e manutenção do modelo de sociedade instituído. Desta forma o currículo se torna um instrumento ideológico, tendo como um dos principais objetivos o de manter o *status quo*, evidenciando que conhecimento é poder e quem tem este poder é o Estado.

Apple, em seu livro *Ideologia e currículo*, aborda que a escola vem servindo como mecanismo de manutenção de forças hegemônicas e compreende a articulação de três aspectos no estudo do currículo: a análise da escola como instituição, as formas do conhecimento e o próprio educador (APPLE, 2006). Segundo o autor precisamos “[...] contextualizar o conhecimento que ensinamos; as relações sociais que dominam as salas de aula; a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, as pessoas que trabalham nessas instituições” (APPLE, 2006, p. 41).

Assim, define que o currículo é capaz de “[...] denunciar e superar a prática construtora de sentidos e significados identitários hegemônicos, impregnada da ideologia comprometida com a reprodução sociocultural e econômica dominante, contribuindo para a transformação participativa da sociedade” (APPLE, 1982 *apud* SILVA, 2004, p. 348).

Freire também aborda a temática, afirmando que:

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto ao seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 110-111).

Tanto para a Teoria Crítica como para Freire conhecimento é cultura, esta, vista como rede de sentidos e significados. Freire (1984) defende a produção cultural, criar e recriar a cultura. Para que isto ocorra é necessário existir horizontalidade nas relações culturais. A educação é vista como uma prática cultural, como local de disputa de sentidos e significados. A cultura clássica não pode estar dada, tem que estar a serviço da cultura, para o seu desenvolvimento, visto que para Freire (1984a) o conteúdo científico não é *a priori*, é *a posteriori*.

Destaca que a alienação priva a liberdade do ser humano e controla sua vida. Tal alienação refere-se à alienação da consciência, que não permite o pensamento e a reflexão, advinda do poder do conhecimento e da tecnologia, nas mãos de uma minoria capitalista.

Dessa forma, vê a escola como possibilidade de um espaço privilegiado para se discutir os conflitos e as contradições da nossa sociedade, e a educação como uma possibilidade formadora do ser humano, frutos de um processo histórico e em permanente construção, que influencia as relações na escola e, por ela, também pode ser influenciada.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência (FREIRE, 1996, p. 85-86).

Na ação escolar, demonstra que a sociedade (e nela podemos incluir a escola) encontra-se no campo dos conformistas, deterministas e fatalistas, levando as pessoas à resignação em situações de desigualdade, preconceito e injustiça e não a um mundo repleto de contradições, investigações, realidade vivida, relação sujeito-objeto, de modo a considerar que o contexto não é determinante, mas condicionante e que precisamos problematizar este mundo para superar as contradições do modelo capitalista. Também vê o conhecimento como construção histórica, como processo de sucessivas tentativas de representações na apreensão do real, e acredita que os sujeitos e as realidades educacionais devem estar inseridos no contexto concreto, além das necessidades concretas tornarem-se objeto de interpretação do real, com o vislumbre de uma reconstrução humanizadora da realidade através da conquista da liberdade.

Assim, é possível dizer que, para Freire, há duas dimensões de concepção de currículo: a tradicional e a concreta, concreta no sentido filosófico. A concepção tradicional de currículo concebe o mesmo como um rol de conteúdos previamente selecionados por especialistas. Estes conteúdos carregam valores sociais e culturais hierarquizados, permeados de preconceitos, injustiças, baixa autoestima, conformismo, entre outros aspectos que culminam em uma aceitação passiva das relações de poder desiguais. Já a concepção concreta de currículo o define como culturas e práticas sociais escolares. Ele fundamenta que para que uma aprendizagem significativa se concretize, esta deve estar embasada em uma teoria e que a mesma deve estar vinculada com as interações entre o sujeito e a realidade. Portanto, a teoria é indispensável, porém ela deve possuir humildade para admitir que a realidade é sempre maior que ela. É o que Freire (1983) denomina de *saber da experiência feita* – aprender fazendo.

Considerando as afirmações citadas, Freire (1984a) não apresenta um método, mas sim uma Pedagogia: a Pedagogia Libertadora que acontece a partir da investigação da realidade social e do levantamento de contradições, que levam à uma reflexão-ação sobre a realidade.

Saul (1998), ao abordar o currículo em uma perspectiva crítica, afirma que o pensamento de Paulo Freire representa uma matriz importante, que embasa o paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Segundo a autora, os elementos político-pedagógicos da educação libertadora colaboram para estabelecer uma relação dialética¹⁵ entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, abordar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, em um processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória permite situar o currículo na perspectiva de um projeto social que colabore para a emancipação dos sujeitos.

Na Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1984a), emancipação e autonomia são questões centrais. A emancipação para Freire é sempre coletiva: da classe, do grupo, do coletivo, pois a autonomia é compartilhada. Dependemos do outro para nos emanciparmos. Desse modo, a educação libertadora não só desvela a realidade, mas a conhece criticamente, recriando o conhecimento para que os sujeitos consigam refletir e agir na ação comum de transformação da realidade opressora e dominante do sistema capitalista.

¹⁵ Relação dialética compreende a concepção de que o mundo está em contínuo movimento por um processo que envolve a contradição e a luta dos contrários (tese, antítese e síntese).

Nesta perspectiva, no planejamento curricular não há neutralidade e sim intencionalidade embasados nas contradições sociais, tendo o conflito de visões de mundo do educador e do educando como exigência para a produção do conhecimento, partindo da realidade concreta, a partir da visão de mundo dos educandos e não da visão de mundo do educador (ciência). Nesse sentido, a ciência é um meio e não um fim em si mesma. O conhecimento, que deve ser contextualizado, torna-se o caminho para contribuir para a efetivação de ações transformadoras, através do levantamento e problematização das visões de mundo dos educandos e educadores e pelas experiências, por meio do diálogo¹⁶, assumindo em sua concretude fundamentos nas relações socioculturais, analisando as relações de poder, ou seja, a educação como um ato político de educar, estando o conhecimento sistematizado a serviço da humanização.

Com base nas afirmações acima, Freire (1984a) compreende como princípio curricular o sujeito, por ver o homem como um ser histórico e criador de cultura em seu contexto social e histórico. Compreende que o educador deve refletir sobre a sua prática (práxis)¹⁷ e depois problematizar¹⁸ a realidade local, por meio da denúncia e do anúncio¹⁹. Assim, demonstra em suas concepções a possibilidade de práticas educativas emancipatórias.

Emancipação como princípio curricular: o seminário dialogado

Como já dito anteriormente, esta fundamentação teórica apresentada foi embasada nos estudos realizados no Grupo de Estudos Paulo Freire. Para a apresentação do Seminário Dialogado intitulado “Emancipação como princípio curricular” no GPTeFE, optamos por organizar esquemas para o debate. O Seminário ocorreu em 01/09/2016, nas dependências da UFSCar *campus* Sorocaba.

Iniciamos o seminário abordando o conceito de *emancipação* para Adorno e Freire, concomitantemente, fomos apresentando a contextualização histórica em que este conceito por cada autor foi elaborado e pudemos observar aproximações e distanciamentos em suas obras.

Nessa perspectiva, embora Adorno fundamente-se na emancipação do indivíduo como ser social e Freire na coletividade, ambos exibem uma crítica à Educação e contemplam a importância da escola nesse processo, de forma a ser um espaço de desvelamento da realidade, sociedade de classes (em Adorno) e da relação opressores-oprimidos (em Freire), buscando reflexões e práticas para a transformação da realidade, para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

¹⁶ O diálogo é conceito-chave e prática essencial na concepção freireana. Para Freire (1984a), o diálogo não é apenas um método, mas uma necessidade ontológica de troca de conhecimentos que permite respeitar e considerar o saber do educando, rumo à conscientização dos mesmos.

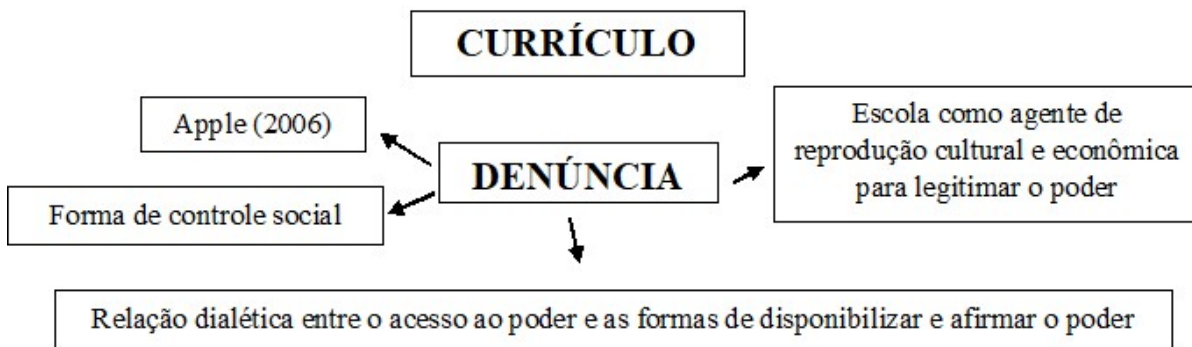
¹⁷ Extraído do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1984a), significa ação-reflexão-ação.

¹⁸ A partir de indagações feitas pelo educador, que levem os educandos a expressar suas visões de mundo acerca do objeto em estudo que, necessariamente, advém da realidade concreta destes educandos.

¹⁹ Freire (1984a) compreende que denúncia e anúncio não são palavras vazias, mas compromisso histórico, ou seja, não há anúncio da estrutura humanizadora sem a denúncia da estrutura desumanizadora. Toda denúncia gera anúncio, sem este, a esperança é impossível.

Após esta abordagem, discutimos especificamente o currículo. Optamos por realizar uma denúncia e um anúncio acerca do currículo.

Figura 1: Currículo – Denúncia



Fonte: esquema elaborado pelas autoras do artigo.

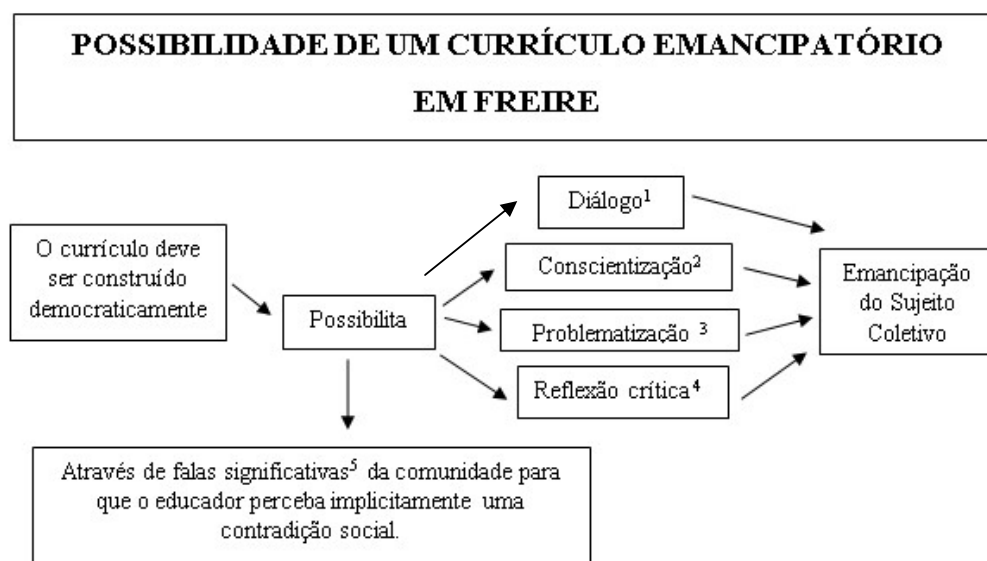
Acima realizamos a *denúncia* do currículo visto como uma forma de controle social, e a escola sendo um meio de reprodução das desigualdades sociais e, desta forma, auxiliando a manutenção do *status quo* e do sistema.

Já no esquema seguinte abordamos o *anúncio*, as possibilidades de um currículo que torne possível a emancipação do sujeito, vendo o homem como um ser histórico e criador de cultura em seu contexto social e histórico. Para a elaboração do mesmo, buscamos em outros autores diversas concepções de currículo, que trazem implícitas esta perspectiva crítica de educação.

Figura 2: Currículo - Anúncio

Fonte: Esquema elaborado pelas autoras do artigo.

E por fim, apresentamos e debatemos com o grupo um esquema que traz a real possibilidade da construção de um currículo crítico-emancipatório em uma perspectiva freireana.

Figura 3: Possibilidade de um currículo emancipatório em Freire**Notas de rodapé do fluxograma:**

¹ O diálogo é conceito-chave e prática essencial na concepção freireana. Para Freire, o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola. Envolve o levantamento das visões de mundo dos educandos acerca de situações-limite por eles vividas.

² A partir de indagações feitas pelo educador, que levem os educandos a expressar suas ideias acerca do objeto em estudo que, necessariamente, advém da realidade concreta destes educandos.

³ Na perspectiva freireana constitui-se como opção, decisão, compromisso histórico. Baseia-se na relação “consciência-mundo”, “homens-mundo” e por isto não existe fora da práxis (reflexão-ação), que se dá mediante o trânsito da consciência ingênua à consciência crítica mediada pela realidade.

⁴ Crítica é uma abordagem teórica que, contrapõe-se à teoria tradicional, de matriz cartesiana, busca unir teoria e prática. Associada aos filósofos da chamada Escola de Frankfurt.

⁵ Falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciados pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real (SILVA, 2004, p. 15).

Fonte: Esquema elaborado pelas autoras do artigo.

Assim, defendemos que o currículo deve ser construído coletivamente, tendo o educador e os educandos como sujeitos ativos do processo. Nesse sentido, na relação de ambos, deve haver momentos de diálogo, problematizações, reflexões críticas que proporcionarão a conscientização dos sujeitos, alcançando a real possibilidade de emancipação.

Considerações finais

Ao nos lançarmos ao desafio de esboçar este estudo, com a intenção de apresentar um currículo emancipatório numa perspectiva freireana, realizamos o percurso do currículo com base na Teoria Crítica, na concepção de emancipação em Adorno e finalizamos com a concepção de educação em Freire que aponta princípios de um currículo emancipador.

Consideramos a Teoria Crítica como àquela que entende os sujeitos como agentes dos processos vividos, que denuncia o caráter puramente descritivo da realidade, e assim, realiza diagnósticos para a produção de prognósticos em relação à uma realidade desejada e ao caminho necessário para alcançá-la.

Entendemos a educação e a escola como instrumentos de transformação social e política, capazes de contribuir para a emancipação, humanização dos sujeitos e para a superação da consciência ingênua sobre o mundo, mediante a *conscientização* (FREIRE, 1979).

Explicitamos a concepção de *currículo* em Paulo Freire que perpassa pelos pressupostos de uma educação libertadora, tendo a problematização e o diálogo entre conhecimentos como dinâmica do seu pensamento, e a ciência como meio para tais aprendizagens, rompendo barreiras para a construção de uma proposta de transformação da sociedade vigente. Para tal há que se superar as contradições sociais mediante a problematização da realidade concreta com vistas ao desenvolvimento da conscientização dos educandos, como sujeitos históricos ativos diante da necessidade de transformação social, cultural e material da realidade injusta e desigual.

Sabemos que os currículos atuais não são construídos com a equipe escolar, dessa forma mantendo e reproduzindo o *status quo*. Diante disso, como devemos agir criticamente como educadores, para a emancipação na educação? E de que forma o processo de conscientização se faz presente nesta concepção de educação? A resposta a estas questões centraliza-se em sua própria definição. Freire (1979; 1984a) aponta que a conscientização é o uso da consciência durante a ação motivada pela superação de uma *situação-limite*. Assim, se faz necessário a reflexão crítica e de forma permanente sobre a prática pedagógica docente, com a “[...] intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica” (SAUL A. M.; SAUL A., 2016, p. 26).

Nesse sentido, construir um currículo emancipatório envolve a participação de toda a equipe escolar para sua construção coletiva, partindo-se das *falas significativas* (SILVA, 2004) da realidade sociocultural dos educandos e/ou da comunidade local, problematizando-as como contradições sociais (*situações-limites*) a serem superadas, com vistas à *conscientização* (FREIRE, 1979; 1984a) dos educandos, para a construção de uma sociedade democrática, mais justa, solidária e humanizada.

Referências

ADORNO, W. Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, W. Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6^a. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10^a ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- PEREIRA, Sara Aparecida. **Emancipação ou ideologia?** Uma análise da Matriz Curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba. 2015.
- SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1998.
- SAUL, Ana Maria. “Escuta”. In: Streck, D. R., Redin, E. e Zitkoski (orgs.), **Dicionário Paulo Freire.** 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, v. 32. n. 61. p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46865/29221>>. Acesso em: 01 set. 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos e identidades:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Antônio F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405 p. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-São Paulo, 2004.

Recebido em: 30/05/2017.

Aprovado em: 30/08/2019.