

O PAPEL DE PAULO FREIRE NO CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Jesus Maria Sousa

CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, angi@staff.uma.pt

Resumo

Apesar de ser uma referência mundial no campo da Pedagogia, Paulo Freire surge ainda de modo periférico relativamente ao Currículo, enquanto área de estudo e investigação. Na senda da inclusão de unidades curriculares como as Correntes (ou Teorias) Críticas e Pós-Críticas do Currículo nos planos de formação pós-graduada em educação da Universidade da Madeira, onde Paulo Freire é objeto de estudo obrigatório, esta comunicação pretende fundamentar e legitimar a sua inserção no campo dos Estudos Curriculares, pondo a tónica no questionamento que ele faz sobre o que se ensina e por que se ensina, isto é, levando a reflexão para o nível dos fins últimos da educação, preocupação máxima do Currículo.

Pretendemos ressaltar o muito que o Currículo deve a Paulo Freire para a sua mudança de paradigma tecnicista e acientífico para um paradigma crítico e emancipatório, virado para as questões sociais e políticas.

Palavras-chave: paradigma curricular, praxis freireana, fins últimos.

PAULO FREIRE'S ROLE IN THE CURRICULUM TO COMMUNITY DEVELOPMENT

Abstract

Despite being a world reference in the field of Pedagogy, Paulo Freire still appears peripherally in relation to the Curriculum, as an area of study and research. In the path of including curricular units such as Critical and Post-Critical Trends (or Theories) of the Curriculum in postgraduate education study programs at the University of Madeira, where Paulo Freire is a mandatory object of study, this paper intends to substantiate and legitimize his insertion in the field of Curriculum Studies, emphasizing the questioning he makes about what is taught and why it is taught, that is, taking the reflection to the level of the ultimate ends of education, the main concern of the Curriculum.

We intend to highlight the much that the Curriculum owes to Paulo Freire for his change from the technician and non-scientific paradigm to a critical and emancipatory paradigm, focused on social and political issues.

Keywords: curricular paradigm, Freirean praxis, ultimate ends.

Nota introdutória

Apesar de ser uma referência mundial no campo da Pedagogia, Paulo Freire surge ainda de modo periférico relativamente ao Currículo, enquanto área de estudo e de investigação. Na senda da inclusão de unidades curriculares como as Correntes (ou Teorias) Críticas e Pós-Críticas do Currículo nos planos de formação pós-graduada em Educação da Universidade da Madeira, onde Paulo Freire é objeto de estudo obrigatório, este artigo pretende fundamentar e legitimar a sua inserção no campo dos Estudos Curriculares, pondo a tónica no questionamento que ele faz sobre o que se ensina e por que se ensina, isto é, levando a reflexão para o nível dos Fins últimos da Educação, preocupação máxima do Currículo.

Pretendemos ressaltar o muito que o Currículo deve a Paulo Freire para a sua mudança de paradigma tecnicista e acientífico para um paradigma crítico e emancipatório, virado para as questões sociais e políticas.

1. O contributo de Paulo Freire na Pedagogia

O educador brasileiro Paulo Freire é, no campo da História da Educação, um autor incontornável, não só pelo seu carisma, como pela sua luta pela educação popular, no investimento que fez na alfabetização das classes trabalhadoras, por via do processo de conscientização (Freire, 1985), de leitura do mundo, lançando assim as bases para o movimento da chamada Pedagogia crítica.

Nascido em Recife, em 1921, sabemos que viveu a pobreza e a fome quando criança. Só aos dez anos de idade, aprendeu as primeiras letras com a mãe, que o ensinou a escrever com galhos de árvores em terra batida, no quintal da sua casa. Esta experiência marcou-o para sempre, nunca mais esquecendo as suas origens, nem o desejo de tudo fazer pelos mais pobres e mais frágeis da sociedade, como tinham sido ele e a família, durante a sua infância.

Tendo tirado o curso de Direito, nunca exerceu uma profissão jurídica, tendo antes optado por trabalhar como professor de língua portuguesa, numa escola de segundo grau, correspondente em termos atuais, ao ensino médio, no Brasil, e ao ensino secundário, em Portugal. Casou-se em 1944, com 23 anos, com a colega de trabalho Elza Oliveira.

Tendo-se cedo notabilizado nas atividades pedagógicas e políticas, assumiu em

1946, o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco, podendo, a partir daí, dedicar-se de corpo e alma ao trabalho junto de analfabetos pobres, inspirando-se no movimento da Teologia da Libertação, que começava a implantar-se na América do Sul.

Em 1961, passou a assumir o cargo de diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, tendo então iniciado as primeiras experiências de alfabetização popular, que daria corpo ao Método Paulo Freire, alfabetizando, juntamente com a sua equipa, 300 cortadores de cana-de-açúcar em apenas 45 dias.

Com base nestes resultados bastante animadores, o governo brasileiro, sob a presidência de João Goulart (1961-1964) que se encontrava focado nas designadas Reformas de Base (agrária, tributária, eleitoral, bancária, urbana e educacional), aprovou um Plano Nacional de Educação, que previa a disseminação dessas experiências pedagógicas, começando pela formação em massa de educadores, para estes pôrem a funcionar 20 mil núcleos, ou seja, os chamados “círculos de cultura”.

Com o Golpe Civil-Militar de 1964 e a destituição de Jango (João Goulart), acusado de comunista pela sua estreita ligação com o sindicalismo brasileiro, Paulo Freire foi também apanhado por essa onda golpista, tendo sido preso durante 70 dias, como traidor e responsável pela subversão dos mais desfavorecidos. Como exemplo, era apontada uma greve, em Angicos, de trabalhadores que lutavam por carteira de trabalho assinada e repouso semanal, que ocorrera precisamente depois da experiência de alfabetização, por ele levada a cabo.

Após um breve exílio na Bolívia, permaneceu no Chile, durante cinco anos, tendo aí trabalhado para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para as Organizações das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação.

A partir da publicação do seu primeiro livro, em 1967, “Educação como Prática da Liberdade”, foi convidado como Professor Visitante da Universidade de Harvard, em 1969. Mas o seu livro mais famoso, “Pedagogia do Oprimido”, escrito em 1968, foi primeiramente publicado em inglês, em 1970. Só em 1974 foi publicado no Brasil.

Depois de uma estada de um ano em Cambridge, mudou-se para Genebra, onde juntamente com outros exilados, criou um Instituto de Ação Cultural para apoiar movimentos populares, nomeadamente aqueles que clamavam pela independência dos seus países sob a tutela de potências europeias.

Foi consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas, e colaborou nas reformas educacionais de Guiné-Bissau e de Moçambique, colónias portuguesas em África.

Com a aprovação da Lei de Amnistia de 1979, sob a presidência de João Batista Figueiredo, o Brasil abriu portas para o regresso de todos os acusados de crimes políticos no período da ditadura militar. Neste contexto, Paulo Freire regressou ao Brasil, em 1980, tendo-se filiado então no PT (Partido dos Trabalhadores), onde foi responsável pela elaboração do programa respeitante à alfabetização de adultos, até 1986. Neste ano, após mais de quatro décadas de casamento, faleceu a esposa, de quem tinha tido cinco filhos.

Mas no ano de 1988, voltou a casar, desta feita, com Nita (Araújo Freire, 1998; 2006),

diminutivo carinhoso de Ana Maria Araújo Freire, sua mestranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mais tarde Doutora em Educação. Em 1989, passou a ser Secretário de Educação de São Paulo, tendo criado o MOVA (Movimento de Alfabetização) para apoio do EJA (Educação de Jovens e Adultos), que continuam a ser emblemáticos em alguns estados e prefeituras do País.

Em 1991, foi criado o Instituto Paulo Freire, na cidade de São Paulo, onde se encontra todo o seu espólio para consulta e estudo, mesmo após a sua morte, em 1997, na sequência de graves problemas cardíacos ocorridos após intervenção médica para desobstrução das artérias.

Se ninguém tem dúvidas sobre o seu papel determinante como pedagogo e como referência fundamental a nível mundial, sempre que se fala de Educação, temos a consciência de que Paulo Freire surge ainda de modo periférico relativamente ao Currículo, enquanto área científica. Como diretora de um programa de doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, resultante de dois anteriores programas em Ciências da Educação, na especialidade de Currículo, e em Ciências da Educação, na especialidade de Inovação Pedagógica, onde Paulo Freire foi e tem sido profundamente estudado e debatido, no âmbito das teorias críticas (e pós-críticas) do Currículo, emerge a responsabilidade de fundamentar e legitimar a inserção de Paulo Freire, por direito próprio, neste campo mais específico dos estudos curriculares.

2. O Currículo como organização (neutra) do conhecimento

Para entendermos melhor o contributo de Paulo Freire relativamente ao Currículo, teremos de recuar à fase da afirmação desta área científica. No âmbito das ciências da educação, podemos dizer que o Currículo nasceu da necessidade de seleção e organização de conteúdos de ensino principalmente a partir de meados do século XIX, nos Estados Unidos da América, por influência de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e educador alemão, por muitos considerado como o “pai da pedagogia científica”. Mas o termo Currículo, propriamente dito, com o sentido que hoje lhe atribuímos, foi utilizado por John Dewey nas suas obras “The absolute curriculum”, em 1900, e “The child and the curriculum”, em 1902. No entanto, são os livros especializados de Franklin Bobbitt, “The Curriculum”, em 1918, e “How to make a curriculum”, em 1924, que são considerados os marcos definidores da emergência desta área como objeto específico de estudo e de investigação.

Num contexto marcado pela industrialização exponencial que provocou a debandada de hordas de população do campo para os subúrbios das cidades, com filhos menores abandonados à sua sorte, enquanto pai e mãe trabalhavam nas fábricas, a questão da ocupação do tempo dessas crianças passou a ser prioritária. Mais ainda quando associada a um determinado objetivo que fosse além do seu mero enclausuramento, em horário semelhante ao do trabalho dos pais: era preciso aproveitar essa oportunidade para trabalhar determinadas atitudes, como a

disciplina e a obediência, tão necessárias para o bom funcionamento da economia.

A importação dessa lógica fabril da racionalização de tempos e espaços (produzir o máximo com o mínimo, de forma a alcançar o lucro) para o mundo da educação, atingiu necessariamente o seu cerne, ou seja, o próprio Currículo, quando o que estava em causa era proceder à escolarização de massas, com um propósito público, de responsabilidade do Estado, sustentado no modelo de “administração científica”, de Taylor, disseminado a partir da publicação do seu “Principles of Scientific Management”, em 1911. A Revolução Industrial albergou o nascimento da escola pública.

O Currículo surgiu, assim, do ponto de vista político, com carácter instrumental: ele destinava-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial, tal como afirmam Beyer e Liston: “[...] O modelo fabril do desenvolvimento do Currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade” (Beyer & Liston, 1996, p. 22).

Acreditava-se, deste modo, que a eficácia e a produtividade seriam alcançadas através duma “gestão científica” do ensino, tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com um desenho preciso, tendo em vista alcançar objetivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis. O objetivo final resultaria, assim, da soma dos objetivos parciais intermédios.

Estes princípios acabaram por serem consagrados com Ralph Tyler, em 1949, no livro “Basic principles of curriculum and teaching”, num contexto de luta pela supremacia na corrida espacial entre os dois blocos político-militares que resultaram da II Guerra Mundial. Eram quatro as questões básicas que este autor colocava, cada qual centrada sobre uma determinada etapa no processo de construção curricular:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como poderemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?

A construção curricular, centrada em objetivos, mantinha, no entanto, o professor distante da responsabilidade de os formular. O seu papel consistiria fundamentalmente na seleção de experiências de aprendizagem e sua organização segundo critérios de continuidade, sequência e integração (Tyler, 1949). O professor levaria a que o aluno praticasse devidamente e de uma forma ativa os comportamentos relacionados com os objetivos definidos pelo planificador do Currículo. Os objetivos, é preciso não esquecer, seriam sempre o grande *leitmotiv* que iria animar todo o planeamento didático nas décadas que se seguiram.

Hilda Taba, com o seu “Curriculum Development – Theory and Practice”, em 1962, utilizou o mesmo tipo de abordagem técnica, estipulando, no entanto, sete etapas para a construção de um Currículo coerente e ordenado: I. Diagnóstico das

necessidades; 2. Formulação dos objetivos; 3. Seleção dos conteúdos; 4. Organização dos conteúdos; 5. Seleção das experiências da aprendizagem; 6. Organização das experiências da aprendizagem; 7. Determinação do que deve ser avaliado e dos processos e meios para o fazer.

Era o chamado *Rationale Tyler*, enquanto teoria linear e prescritiva de instrução, assente numa definição clara de objetivos em termos de comportamento observável, de forma a facilitar uma avaliação objetiva dos resultados. Só assim se poderia fazer frente à liderança simbolicamente conquistada pela URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) com o lançamento do primeiro *Sputnik*, em 1957.

Esta conceção de Currículo viu-se radicalizada com os trabalhos de Robert Mager (1977, 1983a, 1983b) que, à especificação do comportamento (ação), acrescentou a especificação da qualidade desejada (critério) e da condição sob a qual esse comportamento deveria ter lugar (contexto). Foi a fase do aparecimento das taxonomias dos objetivos (por exemplo, Bloom, e outros, 1956; Krathwohl, 1964; Harrow, 1972), e da vulgarização da chamada pedagogia por objetivos (PPO), a trazer consigo a ilusão de uma teoria curricular meramente tecnicista e administrativista.

A evolução deste modelo curricular numa direção mais prática, proposta pelos empiristas concetuais, como Joseph Schwab (1969), mesmo reconhecendo a existência de uma teoria de decisão sobre o Currículo para a resolução de problemas práticos, não foi suficiente para romper com o modelo pressupostamente neutro de Tyler, pois continuou a estar centrado na organização e no processo de desenvolvimento curricular, numa base técnica, prescritiva, acientífica e apolítica, sem nunca pôr em causa a própria essência do Currículo, isto é, continuou a estar centrado no “como” construir o Currículo, sem nunca questionar “o quê” pretendia ele transmitir.

3. O olhar crítico sobre a neutralidade do Currículo

É no questionamento e na relativização do conhecimento veiculado pelo Currículo que intervêm as teorias críticas, procurando chegar às razões profundas que subjazem à seleção e organização do conhecimento. Será a partir deste pressuposto que iremos situar Paulo Freire.

Estas teorias, enquanto herdeiras das análises críticas levadas a cabo pela Escola de Frankfurt, onde pontificaram, nos anos trinta do século XX, pensadores críticos como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Jürgen Habermas e Herbert Marcuse, encaram o Currículo, como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. O facto de seleccionar, de entre um universo amplo, aqueles conhecimentos que constituirão o Currículo, é, por si só, segundo estas teorias, uma operação de poder.

Como diz Tomaz Tadeu da Silva, enquanto “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 2000, p. 27).

No fundo, recorrendo aos termos propostos por James MacDonald (1995), se-

riam as *framework theories*, que, contrapondo-se às “teorias de engenharia curricular”, se apoiam na análise da relação complexa que existe entre o Currículo e a ideologia, o Currículo e a cultura, o Currículo e o poder. Reconhecemos, no entanto, que a contestação à (ilusão da) neutralidade de uma teoria curricular técnica não parte apenas do campo filosófico e sociológico, de natureza marcadamente política, como sugerem as relações apontadas.

Também de dentro da psicologia extraem-se fundamentos teóricos em torno de conceitos diversos de aprendizagem (e do sujeito que aprende), pondo em confronto teorias neobehavioristas, de raiz skinneriana, por um lado, e teorias cognitivistas, construtivistas e construcionistas, de pendor humanista, por outro lado.

Mas mesmo que se reclamem como sendo neutras por serem simplesmente técnicas, as teorias tecnicistas ou tecnológicas do Currículo são necessariamente portadoras de uma determinada visão do mundo, em que o sujeito é, do ponto de vista psicológico, encarado como recetáculo vazio, a receber estimulações do meio exterior e a responder mecanicamente por um conjunto de reações adaptativas; ou seja, uma determinada visão do mundo em que o sujeito se encontra destituído de interioridade e intencionalidade subjetivas.

Existe sempre, ainda que não expressamente formulado, nem muitas vezes consciencializado pelos agentes educativos, todo um pressuposto teórico acerca da natureza e dos fins últimos do homem e da sociedade. E as teorias críticas do Currículo, ao se erguerem contra a assumida neutralidade do Rationale Tyler, fazem-no a partir de ponto de vista sociopolítico, que nos interessa aqui realçar, pois é desse ângulo de visão que se coloca Paulo Freire.

A generalização da escolaridade, é preciso não esquecer, também serviu para “armazenar” e “empacotar” crianças, jovens e mesmo adultos desocupados, e adequá-los à nova ordem industrial. Era preciso que se adaptassem, como diz Alvin Toffler, a um “trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, fosse regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (Toffler, s.d., p. 390).

E o ensino em massa veio dar resposta ao tipo de homem de que necessitava o novo modelo de produção. “A ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de génio industrial.” (op. cit., p. 393).

4. As leituras críticas sobre o determinismo da Escola e do Currículo

O primeiro olhar crítico sobre a Escola (e o Currículo por ela veiculado) foi sendo alimentado por teses oriundas dos campos da filosofia e da sociologia.

Por exemplo, o ensaio de Louis Althusser (1918-1990) sobre “Idéologie et appareils idéologiques d’État”, em 1970, procurou analisar a relação entre a cultura e a

economia, mas de uma forma mais subtil do que apontava o marxismo tradicional. Utilizando uma argumentação assente no conceito de “ideologia”, demonstrou como esta é mais forte do que o próprio poder material de base económica, na manutenção do *status quo*. Sendo Althusser um estruturalista marxista, poder-se-á questionar sobre a eventual contradição existente entre o marxismo, que se baseia na análise histórica e social, e o estruturalismo que, por acentuar a existência de “estruturas profundas” subjacentes a todas as culturas humanas, não é histórico nem social, pois não abre espaço quer para mudanças históricas, quer para iniciativas humanas, em consonância com um determinismo fatalista.

Althusser procurou, no entanto, clarificar a sua posição estabelecendo, antes de mais, a distinção entre aquilo que ele entendia por “ideologias”, no sentido histórico-social, e “ideologia”, no sentido estrutural. Enquanto as “ideologias” eram, para ele, específicas, históricas e diferenciadas, sendo assim possível falar-se de várias ideologias, como a ideologia cristã, a ideologia democrática, a ideologia feminista, a ideologia marxista, etc., a “ideologia” não teria história, devendo ser estudada sincronicamente, como parte de uma superestrutura, na perspetiva marxista. Revelando igualmente influências de Freud e de Lacan, considerava que tal “ideologia” atua de forma inconsciente, dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e de que escolhemos livremente acreditar naquilo em que acreditamos. No fundo, é uma espécie de mecanismo de defesa que nos impede de encarar de frente a exploração, a opressão e a dominação, alienando-nos dessa realidade.

Mas a “ideologia”, apesar de tudo, tem uma existência material. É uma prática com dimensões vivas e concretas: tem costumes, rituais, comportamentos-padrão, modos de pensamento que o Estado utiliza para a manutenção do poder, por parte das classes dominantes. Por um lado, o controlo é exercido através de forças repressivas como os tribunais, a polícia, as prisões, as forças armadas, etc., ou seja, pelos aparelhos repressivos do Estado. Por outro lado, existem os, por ele chamados de aparelhos ideológicos do Estado: os partidos políticos, as escolas, a igreja, a família, a comunicação social, etc. Estas estruturas dão-nos a impressão, segundo este autor, de que somos nós a escolher o conjunto de ideias que de facto nos são impostas.

Na relação entre a ideologia e a economia numa determinada sociedade, não existe, para este filósofo, uma simples relação de causa e efeito, em que uma classe economicamente mais forte impõe os seus valores a outra mais débil, pois ele redefine a palavra “ideologia” como um *continuum* de práticas em que todos participam, mesmo os das classes sociais mais desfavorecidas, sendo assim mais complicada a tarefa de reação contra a opressão e a dominação.

Sendo esta tese menos determinista do que a proposta pelo marxismo tradicional, uma vez que o poder da sociedade se encontra diluído por fontes diversas, ela não deixa de ser determinista, já que a Escola aparece como um dos aparelhos ideológicos do Estado que asseguram a reprodução das relações existentes de poder e de exploração entre as classes sociais, num plano de desigualdade de oportunidades, forjando as identidades dos indivíduos de acordo com células pré-determinadas.

Também as teses sociológicas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron apontaram o dedo igualmente para a Escola, como responsável pela manutenção do *status quo*, centrando igualmente o foco de atenção sobre a cultura que ela veicula.

Começaram, em 1964, por analisar em “Les Héritiers, les étudiants et la culture”, e a partir de um estudo estatístico, o acesso ao ensino superior, segundo a origem social e o gênero, para chegar à conclusão de que a universidade francesa acolhia predominantemente os “herdeiros” dos privilégios sociais. Refletiram também sobre as atitudes de estudantes e professores na configuração de regras ocultas do jogo universitário, tornando evidente, para além das desigualdades econômicas, o papel da herança cultural, como aquele capital sutil feito de saberes, saberes-fazer e saberes-dizer que os filhos das classes favorecidas, em princípio, devem ao meio familiar.

Esta questão continuou a ser desenvolvida com “La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement”, em 1970. Procurando demonstrar a relação entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas, tal como entre fracasso escolar e situações sociais desfavorecidas, defenderam nesta obra que a Escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, dissimulando a seleção social, sob as aparências duma pretensa objetividade técnica, legitimando, dessa forma, a reprodução das hierarquias sociais pelas hierarquias escolares. Neste processo, a avaliação dos estudantes desempenha um papel fundamental nessa reprodução, ao se pretender neutra, científica e rigorosamente técnica.

Em “La distinction. Critique sociale du jugement”, publicado em 1979, estes mesmos autores procuraram demonstrar que a luta pela distinção social é uma dimensão crucial de toda a vida social. Entendendo “distinção” como uma determinada qualidade no modo de estar, aquilo que confere a “diferença”, o que faz distinguir uns dos outros, estes sociólogos franceses defenderam que ela é construída, apesar de ser muitas vezes considerada inata (quando se fala de “distinção natural”, *natural refinement*). Com base em material empírico recolhido nos anos 60, defenderam a tese de que o gosto, por exemplo, na apreciação de arte, comida, música, desporto ou outros bens culturais, é uma “competência cultural adquirida”, que é usada para legitimar as diferenças sociais. Refletindo sobre dois sistemas distintos de hierarquização social (a econômica, em que a posição e o poder de cada um são determinados pelo dinheiro e pela propriedade, ou seja, pelo capital econômico; e a cultural ou simbólica, em que o estatuto de uma pessoa é determinado pela quantidade de capital cultural ou simbólico que detenha, ou seja, a aparência, a honra, o prestígio, o gosto, a maneira de estar, o modo de falar, etc.), abordam a separação entre classes sociais, como resultado do *habitus*, ou seja, da interiorização subjetiva e socializada das estruturas da ordem social como legítimas, num processo de violência simbólica.

Neste sentido, a Escola acaba por ter afinal a função, talvez inconsciente por parte dos seus agentes educativos, de legitimar e, em certa medida, perpetuar as desigualdades de oportunidades nos alunos. A Escola exerce, de forma arbitrária, uma “violência simbólica” sobre eles. Por isso dizem, “all pedagogic action is, objectively, symbolic violence insofar as it is the imposition of a cultural arbitrary by an arbitrary power” (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 5). E à violência simbólica,

acresce-se, por parte da Escola, a dissimulação dessa violência, exercendo-se sobre os alunos uma “dupla violência” do processo de dominação cultural.

Entrando mais por um caminho centrado no Currículo, Christian Baudelot e Roger Establet, discípulos de Bourdieu e Passeron, também estudaram a reprodução da sociedade existente, através do processo de escolarização. Ao classificarem a Escola de burguesa e capitalista em “L'école capitaliste en France”, em 1971, procuraram demonstrar como algumas disciplinas, como a História, a Geografia e os Estudos Sociais, são mais permeáveis do que outras à divulgação de certas atitudes e presunções nos alunos, tais como a conformidade a papéis de submissão e subordinação, no caso dos filhos das classes trabalhadoras, na medida inversa da promoção de atitudes de controlo e liderança, nos filhos das classes detentoras dos meios de produção.

Do outro lado do Atlântico, Samuel Bowles e Herbert Gintis também se centraram neste tipo de discussão com o “Schooling in capitalist America”, publicado em 1976, deslocando, no entanto, a ênfase das matérias que os alunos aprendem para a forma como eles vivenciam as relações sociais na Escola, tendo em vista a sua adequação a uma estrutura de sociedade decalcada do mundo económico, trazendo à discussão questões relacionadas com o Currículo oculto.

“ [...] The correspondence between the social relation of schooling and work accounts for the ability of the educational system to produce an amenable and fragmented labour force. The experience of schooling, and not merely the content of formal learning, is central to this process [...]” (Bowles & Gintis, 1976, p. 125).

Alertando para as dissonâncias existentes entre os sistemas de governo norte-americano basicamente democráticos, e os seus sistemas económicos, essencialmente ditatoriais (na medida em que não é permitida, por exemplo, a participação dos trabalhadores na tomada de decisão), estes autores chamaram a atenção para o papel da Escola na legitimação do mito de uma sociedade tecnocrática e meritocrática, acusando-a de treinar os jovens para relações sociais de dominação ou subordinação, características da vida económica. Apenas uma análise do que acontece subliminarmente, ao nível do Currículo oculto, é que revela como são trabalhadas determinadas atitudes e personalidades, como a obediência e o respeito pela autoridade, por exemplo, consideradas adequadas para a manutenção da estrutura social e económica estratificada.

5. A leitura crítica de Paulo Freire virada para a ação emancipatória

Chegados a este ponto, gostaríamos de salientar o papel fundamental de Paulo Freire na viragem dos estudos curriculares, nunca deixando de ser crítico. Ao contrário das teorias deterministas que abordámos no ponto anterior, evadas de um

pessimismo e de um fatalismo na reprodução da ordem social, por responsabilidade da Escola e do Currículo, Freire partiu para a ação, tendo em vista a emancipação dos sujeitos envolvidos, isto é, nunca perdendo de vista os Fins últimos da Educação. Nesta perspectiva, o Currículo foi entendido como muito mais do que a mera seleção e organização (neutra) do conhecimento, que havia caracterizado os primeiros tempos deste campo científico. De facto,

“[...] Da restrita visão do currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional, ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo [...]” (Moreira, 2000, p. 75).

Freire não foi um simples técnico de ensino, que executou acriticamente diretrizes emanadas de outros patamares de decisão. Ele foi um intelectual esclarecido, cuja atuação, nomeadamente de conscientização (Freire, 1985) nos processos de alfabetização, se respaldou em teorias filosóficas, sociológicas e políticas que estiveram na base da sua luta por dar voz aos mais desfavorecidos, tanto na América Latina como em África. Afirmamos isto porque Paulo Freire, ao defender uma ideologia nacionalista e desenvolvimentista, característica do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), durante a governação de João Goulart, tanto se inspirou na teoria sociológica de Karl Mannheim, como no existencialismo e na fenomenologia, como também na dialética hegeliana e no materialismo histórico. E, paradoxalmente ou não, foi também buscar fundamentação teórica na filosofia do cristianismo. Não é por acaso que a sua “Educação como prática da liberdade”, de 1967, é considerado um texto básico para os educadores cristãos.

Partindo da constatação de que a sociedade em que estava inserido detinha uma dinâmica estrutural que conduzia à dominação das consciências, reconheceu que a pedagogia aí vigente era uma pedagogia das classes dominantes, impedindo desse modo que o oprimido tivesse condições de, reflexivamente, descobrir-se e ser autor do seu destino histórico.

Para isso, o Currículo foi entendido num sentido mais abrangente, numa compreensão global do mundo, pois como ele afirmou, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, da mesma maneira que o ato de ler palavras implica, necessariamente, uma contínua releitura do mundo” (Freire, 1989, p. 9). E isso não era possível com um Currículo tradicional fragmentado em disciplinas.

Como se pode imaginar, choveram críticas contra esta sua posição, que o levaram a clarificar melhor o seu pensamento, dizendo:

“[...] Não há prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto vire conteúdo. A

questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem e a favor de quê e de quem, contra quê, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares, na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos [...]” (Freire, 1991, pp. 44-45)

Paulo Freire atacou fundamentalmente os conteúdos que não tinham qualquer significado para as populações excluídas, pelo seu verbalismo e abstração, por não haver nenhuma correspondência com a sua realidade. Partilhando da convicção de Tomaz Tadeu da Silva (2003), também nós consideramos que a conceção bancária de educação que Paulo Freire traz na sua análise crítica é determinante para o campo curricular. Em vez de haver verdadeira comunicação, o educador faz apenas comunicados que os educandos recebem sem qualquer sentido crítico, memorizam e devolvem ao educador, repetindo. Ou seja, a função do educando é apenas a de guardar e arquivar conteúdos. Desse modo, as crianças pobres têm mais dificuldades em aprender porque os conhecimentos veiculados são vazios de conteúdo, pois não são os da sua classe social. Por isso Freire sugere a problematização e o questionamento dos conteúdos escolares tradicionais.

Em “Educação como prática da liberdade”, ele procurou demonstrar a importância de se construir um Currículo, a partir do levantamento do universo vocabular, dentro de um contexto cultural situado. Ao diferenciar a cultura popular da cultura erudita, optou pela cultura das classes populares, no que influenciou, noutras paragens, Giroux e Simon (1995), por exemplo.

O Currículo, nesta perspectiva, passou a ser organizado a partir da seleção de temas geradores em função da relevância social que estes viessem a assumir para um determinado grupo de pessoas, sendo Freire por isso conseqüente com a sua visão crítica, pois não ficou apenas pela crítica, mas partiu para a ação, dando voz ao aluno, não negando a sua realidade, nem a sua condição de classe.

Fazendo esta leitura crítica da educação “bancária”, enquanto transmissão de conteúdo como depósito, ele transformou-a em ação cultural, numa *praxis* para a problematização e consciencialização crítica das reais condições de vida e de trabalho, tendo em vista a sua libertação. Ao adjetivar a consciência de “crítica”, remeteu-a para um estágio que ultrapassa a esfera espontânea de apreensão da realidade, pois a consciência passa a ser crítica quando o homem assume uma posição verdadeiramente epistemológica de busca de conhecimento, em imersão na essência fenomenológica do objeto que pretende analisar.

Para os estudos curriculares, é extremamente importante o contributo de Paulo Freire, quando procura desocultar a ideologia subjacente ao Currículo oficial. Para ele, “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz política de que a educação jamais prescinde” (Freire, 2005, pp. 44-45).

Na relação professor-aluno, ele vê-se, tal como vê o outro, como Sujeito (com

S maiúsculo), que age sobre o mundo, podendo transformá-lo. Por mais ignorante que seja, ou por mais mergulhado que se encontre na “cultura do silêncio”, ele, Sujeito, tem a capacidade de olhar para o mundo de uma forma crítica, em encontro “dialógico” com o outro. Ser Sujeito, para Freire, é a natural vocação ontológica do homem. Desse modo, desde que dominasse os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o Sujeito conseguiria gradualmente aperceber-se não só da sua realidade pessoal e social, como das contradições aí existentes.

Paulo Freire recorreu a Marx também, para refletir sobre o facto de não haver história sem homens, como também de não haver uma história para os homens. Existiria, sim, uma história de homens que é feita por eles, história essa que também os faz. Quando o homem se proíbe o direito de participar como Sujeito da história, ele passa então a ser dominado e alienado.

Na entrevista conduzida por Ira Shor, publicada em “Medo e Ousadia” (1986), Freire sublinhou a competência política (e não só técnica) do professor, enquanto educador libertador.

“[...] Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem de buscar o conhecimento, mais você tem de estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem [...]” (Freire & Shor, 1986, p. 47).

Nesse sentido, considerou que o Currículo manietava a criatividade do professor, por este ter de seguir, como diz Sousa (2016), na “Apresentação do Número Temático: Currículo, Ortodoxia e Transgressão”, uma “ordem lógica e racional [...] através de regras igualmente rígidas de ensino, na sua planificação, execução e avaliação, [e] que nos faz pensar o currículo enquanto colete-de-forças, enquanto ortodoxia que nos aprisiona” (Sousa, 2016, pp. 11-12).

Foi contra esse currículo padrão que Paulo Freire, na entrevista atrás mencionada, conduzida por Ira Shor, se rebelou:

“[...] 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 falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores visto que, quando o sistema educacional estabelece o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. E agindo assim, ele comanda e manipula, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos [...]” (Freire & Shor, 1986, p. 97).

A sua visão de um educador transformador aparece também claramente no livro “Professora sim, tia não” (Freire, 1995), alertando para a armadilha ideológica

que o termo Tia encerra, ao desvirtuar a real função do professor, no plano político, ético e de investigação. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32).

“[...] Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]” (Ibid)

Outra dimensão presente na responsabilidade do educador é também a ética, não a ética do mercado, que se curva obediente aos ditames do lucro, mas a ética universal do ser humano.

Nota conclusiva

É por tudo isto que considero que a nossa área de Currículo muito deve a Paulo Freire.

Em primeiro lugar, porque colocou o foco nos Fins últimos da Educação, resgatando para a esfera do professor o que anteriormente era da responsabilidade dos políticos; com ele, o professor deixou de ser apenas o técnico de ensino e bom executor, a quem cabia apenas a definição de objetivos mais operacionais e comportamentais, característicos do Currículo tecnológico. Fez assim parte do grupo de educadores que, nos estudos curriculares, provocou uma mudança do paradigma tecnicista para um paradigma crítico.

Em segundo lugar, porque no âmbito das teorias críticas do Currículo, não ficou apenas pela reflexão crítica, mas partiu para a ação, conseguindo restaurar a esperança e o otimismo nas potencialidades da Educação, como instrumento de mudança e de empoderamento dos mais frágeis no espectro político, social, económico e cultural. Ao paradigma crítico dos estudos curriculares, Paulo Freire acrescentou a dimensão emancipatória.

Referências Bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Araújo Freire, A. M. (1998). *Nita e Paulo: crônicas de amor*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Araújo Freire, A. M. (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.

- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: PUF.
- Beyer, L., & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- Bloom, B. S., *et al.* (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Dewey, J. (1900). *The absolute curriculum*. Champaign Illinois: Leopold Classic Library.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P., & Shor, I. (2008). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Educación y Concientización*. Salamanca: Sigüeme.
- Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez.
- Freire, P. (1991). *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993, ed. orig. 1970). *Pedagogy of Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, P. (1995). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (1999, ed. orig. 1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2019, ed. orig. 1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980) *Conscientização*. São Paulo: Moraes

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Giroux, H., & Simon, R. (1995). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedades*. (pp. 93-124). São Paulo: Cortez.

Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay Co., Inc.

Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II. Affective domain*. New York: David McKay Co., Inc.

MacDonald, J. (1995). *Theory, practice, and hermeneutic circle*. In B. MacDonald (Ed.), *Theory as prayerful act. The collected essays of James B. MacDonald* (pp. 173-186). New York: Peter Lang.

Mager, R. F. (1977). *Medindo os objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.

Mager, R. F. (1983a). *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.

Mager, R. F. (1983b). *Medindo objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.

Moreira, A. F. (Org.). (2000). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus.

Schwab, J. J. (1969). *The practical: A language for curriculum*, in D. E. Orlosky & O. B. Smith (Eds.), *Curriculum development: Issues and insights* (pp. 18-27). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Silva, T. T. (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Sousa, J. M. (Org.). (2016). *Revista Tempos e Espaços em Educação. Número Temático: Currículo, Ortodoxia e Transgressão*. Universidade Federal de Sergipe.

Taba, H (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Hartcourt: Brace and World. Inc.

Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper and Bros.

Toffler, A. (s.d.). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Univ. of Chicago Press.