

**CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: CONTRIBUIÇÕES  
TEÓRICO-PRÁTICAS DE FREIRE À GESTÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES  
DEMOCRÁTICAS**

Raimundo Nonato Moura Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO**

O presente texto resultou de uma pesquisa bibliográfica que se propõe a retomar a contribuição de Paulo Freire sobre a concepção de conhecimento e de educação problematizadora, o que faz, a partir da releitura de Pedagogia do oprimido e de Pedagogia da autonomia, no propósito de indicar elementos para uma gestão de práticas curriculares de democratização do saber escolar na educação básica. Nesse sentido, descreve-se e interpreta-se: a função social do conhecimento na experiência humana; a função da educação problematizadora; e os sentidos que ela suscita para uma gestão de práticas curriculares de democratização do conhecimento escolar. Por fim, buscam-se possibilidades de redefinir práticas curriculares, entendendo-as como fenômeno e educativo algo que se coloca a serviço do processo de humanização e como contraponto aos processos de desumanização presentes no contexto da sociedade capitalista, a qual produz uma cultura marcada pelo desprezo ao direito do ser humano à Educação como prerrogativa fundamental para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Conhecimento, educação problematizadora, gestão curricular, Paulo Freire.

**KNOWLEDGE AND PROBLEMATIZING EDUCATION: FREIRE'S  
THEORETICAL-PRACTICAL CONTRIBUTIONS TO THE MANAGEMENT OF  
DEMOCRATIC CURRICULAR PRACTICES**

**ABSTRACT**

This text results from a bibliographical research that proposes to resume Paulo Freire's contribution on the conception of knowledge and problematizing education, which makes, from the rereading of Pedagogy of the oppressed and Pedagogy of autonomy, in order to indicate elements for the management of curricular practices of democratization of school knowledge in basic education. In this sense, it's described

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional (PPGE) Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Prática Pedagógica. E-mail: [kairosrn@hotmail.com](mailto:kairosrn@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7038-8686> .

and interpreted: the social function of knowledge in human experience; the function of problematizing education; and, the meanings it raises for a management of curricular practices of democratization of school knowledge. Finally, we seek possibilities to redefine curricular practices, understanding them as something that is placed at the service of the humanization process and as a counterpoint to the processes of dehumanization present in the context of capitalist society, which produces a culture marked by the contempt for the human being's right to education as a fundamental prerogative for life in society.

Keywords: Knowledge, problematizing education, curriculum management, Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a luta por uma educação crítica é, na verdade, a luta pela democratização da Educação como necessidade histórica de direito do ser humano. Dizer que há uma necessidade histórica significa dizer que se trata da reivindicação de uma educação que promova o “ser mais” dos homens e mulheres, isto é, a sua humanização. Falar da educação como direito, por sua vez, é defender que ela se constitua como prioridade para todos, com acessibilidade universal, sem distinção de classe, gênero, etnia ou condição social. Essa tarefa tem sido um esforço histórico de disposições, a fim de que tal democratização possa ser vivida.

À luz da história da Educação brasileira, uma leitura das proposições da educação crítica permite-nos considerá-la como uma referência inovadora para pensar a educação como instrumento de exclusão social e de domesticação, que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, o acesso à educação escolar aos seus cidadãos. De outro lado, porém, esse viés crítico de leitura da Educação nacional também se expressa como uma possibilidade histórica de contraposição ao modelo de educação do passado e do presente que, intencionalmente, insiste na preservação das situações de dominação consideradas naturalizadas ou, mesmo, inevitáveis. Dessa forma, a educação crítica traduz uma nova realidade de concepções e de posições transgressoras em face dos problemas de exclusão vividos pela maioria da população brasileira, uma privação que ocorre tanto em relação à vida escolar quanto no interior dela e que é evidenciado pelos expressivos índices de analfabetismo no país, os quais

revelam a profunda desigualdade educacional (PAIVA, 1973; HADDAD e DI PIERRO, 2000; BEISEGUEL, 1974; 2005).

Além disso, essa perspectiva teórica reivindica a democratização da educação escolar sob múltiplos pontos de vista, como o da ampliação do acesso à escola para todos, contrapondo-se à ideia de educação e de escola restrita à elite, e o da transformação do sistema dual de ensino, em que escolas para a população mais pobre operacionalizam uma educação direcionada ao atendimento das necessidades de recursos humanos voltados, meramente, a satisfazer as demandas exigidas pelo modelo econômico concentrador de riqueza e negando, por conseguinte, a própria educação como direito de todos, a serviço do desenvolvimento humano (AZEVEDO, 2001; SHIROMA *et al.*, 2004; LOVISOLO, 1988; ROSEMBERG, 1998).

Ademais, ela também questiona o fato de a educação escolar constituir-se, ainda, como um privilégio de poucos, uma vez que, por ser um bem público, e por ser gratuita e obrigatória, é um dever do Estado fazer dela direito de todos (BRASIL, 2022). Para essa leitura crítica, portanto, esse processo de exclusão contribui para que a educação tenha qualidade duvidosa, a qual é caracterizada, na atualidade, por um ensino e aprendizagem restritos à formação de competências e habilidades individuais, ou seja: de preparação instrumental, em vista da nova ordem cultural econômica, situação que, na prática, significa o negligenciamento do direito a um conhecimento que se dê no sentido da humanização pelas ações sistemáticas de organização e desenvolvimento das práticas curriculares escolares.

Neste artigo, a partir dos fundamentos de conhecimento e de educação presentes em Paulo Freire, nas obras *Pedagogia do oprimido*, e *Pedagogia da autonomia*, buscamos pontuar sob quais condições a gestão de práticas curriculares de democratização do saber se efetiva na educação básica. Nessa direção, ocupamo-nos de duas questões fundamentais: o *que* se socializa, em termos de conhecimento escolar para o aprofundamento de uma experiência mais humana, e como esse se socializa no âmbito do conhecimento. São questionamentos que pressupõem, dentre outros aspectos, a qualidade do conhecimento escolar e a gestão problematizadora de práticas

curriculares, orientada de modo que elas sejam colocadas a serviço do processo de humanização, como contraponto aos processos de desumanização no contexto da sociedade capitalista.

## O QUE SE SOCIALIZA: CONHECIMENTO ESCOLAR DE QUALIDADE PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

A ideia de qualidade do conhecimento escolar, em sentido freiriano, compreende a possibilidade de promover o processo de humanização, isto é, a reunião de condições para que o ser humano viva a busca de seu aperfeiçoamento, tanto individualmente quanto coletivamente, e que experiencie, também, a liberdade que se faz na experiência humana, provando-a como um processo de múltiplas relações: históricas, culturais, políticas, éticas, intercomunicativas, pedagógicas e epistemológicas, sempre em busca de mais qualidade e de mais humanidade. Esses critérios que, para Freire, qualificam o conhecimento escolar, se colocam porque o homem, segundo ele, é um corpo humano que se torna *corpo consciente*:

[...] captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos. A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade. (FREIRE, 1997, p. 56-57).

Para Freire (1997), nessa experiência do homem tornar-se *corpo consciente* é que ocorrem as relações de consciência, de mundo e de vida, subjetividade e objetividade que possibilitam a cada um torna-se ser de compreensão, de conhecimento, de comunicação e de ação permanente. Essas relações que se fazem por meio do processo educativo, mediatizadas pelo conhecimento, se devem à condição do ser humano

como ser inacabado (imperfeito), incompleto (precisa do outro) e inconcluso, isto é, que está em processo de transformação. Sobre o processo de inconclusão, Freire (1997, p. 64-63) diz:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse, certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Desse modo, a qualidade que o conhecimento escolar deve ter para dar conta desses processos de inacabamento, de incompletude e de inconclusão, constitui uma base fundamental para se contrapor às possibilidades históricas de produção da desumanização, a qual, pelas ações e processos de injustiça, de poder, de opressão e de exclusão, proíbe os sujeitos de *serem mais*. Além disso, os determinantes da qualidade do conhecimento escolar, propostos por Freire, são uma condição também para a superação da produção histórica do *ser menos*, a qual se dá pelo tipo de educação que se estabelece como instrumento de dominação e de exclusão e que destitui o homem de sua capacidade de sujeito histórico, uma educação de condição precária, que historicamente se fez elitista, bancária, descomprometida com a humanização, reduzida à transmissão de certos conhecimentos, discriminadora, autoritária e produtora da cultura do silêncio.

Nesse sentido, a qualidade do conhecimento escolar caracteriza-se pela transformação que esses saberes podem produzir no ser humano, no sentido de contribuírem para que ele atinja níveis mais elevados de humanidade, em termos de novos modos de pensar e de agir na realidade-mundo. Mas, para alcançar tais propósitos, para além da posse do saber já conhecido, é preciso que seja operada a sua construção e reconstrução na relação dialética homem/mundo/humano, em sentido

de práxis. O apelo à busca pela apropriação do conhecimento de qualidade é um apelo que quer ensejar aos sujeitos experimentar a vida social como comunicação e como atividade teórico-prática, em nível filosófico, científico e artístico, e que, além disso, quer capacitá-los para que protagonizem um fazer histórico, político e transformador permanente da vida individual e coletiva.

A experiência, aqui, é entendida como relação e articulação entre pensamento e mundo. É o que nos inicia ao que não somos e, assim, é o que se abre também para a essência – esta, não uma síntese acabada ou a pura interioridade do ser, mas algo que se abre para o exterior e para o tempo (CHAUÍ, 2022). Desse modo, a experiência, entendida como busca pelo que ainda não somos não é um comportamento nosso e nem um acontecimento para nós, mas a abertura, para o qual o mundo é o objeto, uma matéria que exige de nós criação para que, dela, tenhamos experiência.

Na produção material dos homens, realizada em vista de sua sobrevivência pelo trabalho, e que é também uma forma de mediação dialética com a natureza e, desta, com os outros homens, o conhecimento adquirido é uma experiência *técnico-produtiva*, cuja ação e reflexão sobre as implicações das próprias técnicas de sua atividade constroem a consciência crítica de si mesmos e do mundo, enquanto agem e trabalham (FREIRE, 2006).

Nessa realidade, entendido como uma busca pela criação e pela apropriação do mundo como objeto cognoscível, de forma inteligível e compreensível em seu conteúdo entre os homens (FREIRE, 2006), o conhecimento é a experiência da comunicação que se faz na relação intersubjetiva entre os sujeitos. Ou seja: é a experiência de apreender a realidade e de comunicá-la como um processo que é feito em coparticipação, coprodução, coentendimento e comunhão.

O conhecimento é, também, uma experiência *científico-prática*, na medida em que a sua produção, partindo da realidade concreta como objeto cognoscível, é problematizada por meio da reflexão crítica e rigorosa, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. Para Freire (2006, p. 52), “[...] nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem

ter sido problematizado, desafiado, como condição fundamental para a constituição do saber”.

Além desses aspectos, o conhecimento é, ainda, uma experiência *histórico-política e transformadora*, o que se justifica pela sua inserção no tempo e pelo fato de sua instrumentalidade ter relação com o quefazer humano, com a vida. Entendido dessa forma, esse conhecimento permite aos sujeitos pensarem a si próprios tanto na relação passado, presente e futuro, mediados pelas suas histórias locais e globais, como em seus tempos e espaços, na condição de grupos oprimidos que, ao buscarem a libertação, criam um modo de agir e de pensar e, por isso mesmo, uma nova visão de mundo, resultando em uma nova filosofia criadora das bases para um novo modelo de sociedade (FREIRE, 2006).

O conhecimento como experiência comunicativa, técnica, científica, histórica, política, filosófica e transformadora não pode ser percebida como outra coisa senão como modo de ser e de existir no mundo, que nos dirige para aquilo que nos abre ao que ainda não somos. É desenvolver as potencialidades em curso, em uma posição de luta, para que os sujeitos não sejam apenas objetos, mas agentes da história que se quer fazer, como projeto alternativo de sociedade.

## **COMO SE SOCIALIZA: A GESTÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES PROBLEMATIZADORAS**

A formação escolar em uma sociedade de classes é sempre um projeto educativo em disputa. Esse projeto é uma política cultural, a qual tanto é selecionada e atualizada nos espaços de decisões políticas externos às escolas quanto é recepcionada e reformulada internamente a ela, estando, além disso, estreitamente ligada às estruturas econômicas e sociais mais amplas. E, justamente por ter sua construção nessas articulações, Apple (2006) compreende que essa política cultural, denominada currículo, não é um corpo de conhecimentos neutro nem inocente e, tampouco, é desinteressado, mas, evidentemente, trata-se de um conhecimento particular, que é



socializado na escola, sob um processo de seleção que reflete interesses específicos de classes e de grupos dominantes.

Assim, o currículo é uma realidade concreta e situada, que se faz num determinado estágio de desenvolvimento do conhecimento histórico e do desenvolvimento humano e, portanto, quando é compreendido fora dessa perspectiva, corre-se o risco de se ter, dele, uma visão abstrata e genérica, como:

[...] um saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder, em seguida, em cada ocasião concreta, responder vários estímulos do mundo exterior. (GRAMSCI, 2004, p. 57).

Embora não sendo um teórico da área de currículo, Gramsci busca o fundamental e critica o fundamento dessa política educativa. Nesse sentido, declara que tratar da ideia de currículo não pode significar falar de um saber enciclopédico em que os educandos sejam recipientes a serem preenchidos de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, mas, de outra forma, mostra que ele deve refletir um modo de ser de toda intencionalidade de relações, fundada na possibilidade de se fazer uma experiência daquilo que ainda não somos. Assim, longe de ser uma enciclopédia, é uma:

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres (GRAMSCI, 2004, p. 58).

Gramsci nos permite construir uma noção de currículo baseada em uma lógica ou epistemologia cujos cânones assumem a formação humana como um processo de construção permanente, no qual a socialização do conhecimento, isto é, a cultura filosófica, artística e científica, é um elemento fundamental.



Desse ponto de vista, argumentamos que o currículo é uma política cultural específica de “direção moral e filosófica de formação” (GRAMSCI, 2011) dos educandos porque age na constituição de nosso *ethos*, ou seja, do nosso modo ser. Em primeiro lugar, porque, se o currículo é uma cultura específica selecionada, ele é, indiscutivelmente, um campo de produção de significados que integra interesses de diferentes grupos sociais em posições de poder, quer dizer, em luta pela significação da sociedade (GIROUX, 1993).

Em segundo lugar, porque, se é na luta pela significação da sociedade que se afirmam, se constroem e se reconstróem os valores, hábitos e atitudes que formam a nossa identidade, ou melhor, a nossa personalidade, então o currículo é um espaço da disputa de significações. Nesse sentido, ele é sempre um jogo de poderes entre os desiguais: aqueles em posições reprimidas, oprimidas e controladas, que buscam reivindicar o acesso e o controle do processo de suas representações, dos seus direitos, e aqueles em posições de opressores, de controle, de repressores e de dominadores, que reproduzem o modelo de sociedade excludente (SILVA, 1995; 2007; GIROUX, 1997).

Em terceiro lugar, porque, se o currículo como política de cultura é um campo da luta de significações, então ele é uma práxis discursiva que quer e que pode alguma coisa, agindo e realizando uma experiência política, cognitiva e crítica. Dessa forma: como experiência de política, ele é um ato de dizer quais os significados (conhecimentos) que podem ser incluídos no currículo e excluídos dele; como experiência cognitiva, é o ato de produzir sentidos em relação ao que fazemos e, também, em relação ao que nos faz como pessoa, indivíduo e sociedade; e, como experiência crítica, é o ato de identificar e questionar as formas de representação e regulação presentes nos discursos curriculares, em seus códigos, convenções, artifícios, elementos por meio dos quais ele é produzido (SILVA, 1995; 2007).

Nesse sentido, Apple (apud PACHECO, 2001, p. 58) adverte que

A escola não controla só pessoas; ajuda também a controlar significados. Como conserva e distribui o que se entende como "conhecimento legítimo – o conhecimento que todos devemos ter –, a escola confere legitimidade cultural ao conhecimento de grupos específicos". Contudo, isto não é tudo, pois a capacidade que um grupo tem para converter o seu conhecimento em "conhecimento para todos" está em relação com o poder desse grupo na arena política e econômica mais ampla.

Na medida em que a escola pode ser um agente bastante significativo da reprodução cultural, econômica e social, pela referência que ela é e pela socialização de conhecimentos que ela faz, também pode ser instrumento de transformação dessa realidade, pela capacidade que tem de reunir condições e possibilidades para examinar, nas palavras de Apple (2006, p. 66), de que forma "[...] o sistema de poder desigual em uma sociedade se mantém, e é parcialmente recriado, por meio da transmissão da cultura".

Partindo dessas constatações e da compreensão de educação problematizadora como processo de humanização, cujo conhecimento é um instrumento fundamental, depreendem-se, à luz do pensamento freiriano, algumas contribuições teórico-práticas, pontuadas em termos de atividades, para se fazer a gestão de práticas curriculares de democratização desse conhecimento escolar, o que passaremos a discutir a seguir.

A primeira atividade consiste, como ponto de partida para significar o que ensinar e aprender e para organizar dos conteúdos programáticos, na realização de uma *leitura crítico-interpretativa* das necessidades históricas de aprendizagem dos educandos, isto é, dos elementos do mundo cultural, social, econômico e político que representam suas experiências vivenciadas.

Esse processo requer, inicialmente, que haja uma investigação temática junto à comunidade, a fim de que sejam escolhidos os objetos de estudo, os quais devem ser de caráter significativo, conflituoso e contraditório e, além disso, devem advir de situações existenciais e concretas que expressem necessidades, conflitos, contradições e desejos. Trata-se de resgatar as situações-limite desafiadoras, aquelas para as quais se exigem respostas no sentido de intervir em experiências de desumanização

vivenciadas na comunidade. Sobre esse processo, Freire (1987, p. 87-88) diz que é na realidade mediatizadora, e na consciência que nós, educadores, e os educandos tenhamos dela, que “iremos buscar o conteúdo programático da educação”.

Para Freire (1987, p. 87), esse momento é o que “inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”. Porém, adverte que o objeto de investigação temática pretendido “não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (p. 88).

Por essa compreensão, a *leitura crítico-interpretativa* do pensamento-linguagem dos homens em sua realidade, via investigação temática, consiste em debruçar-se sobre a “representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também [sobre] os obstáculos ao ser mais dos homens (FREIRE, 1987, p. 92-93). Isto porque, segundo Freire (1987, p. 99):

A temática significativa aparece, de qualquer maneira, com o seu conjunto de dúvidas, de anseios, de esperanças. É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implícitos na temática significativa, são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isto, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo. São tão históricos quanto os homens. [...] Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador.

A segunda atividade incide na *problematização dialogada*, que é proposta com a finalidade de significar os conteúdos programáticos de ensino e negociá-los no coletivo de educadores e educandos, a serviço da formação humana e da transformação da realidade social. Esse processo requer, inicialmente, o levantamento, feito sob

diferentes ângulos do conhecimento, de questões de análise problematizadora, as quais permitem a compreensão de situações-limite identificadas pelos educandos. São questões que devem desafiar a reflexão crítica e permitir uma nova compreensão da realidade, pois, de acordo com Freire (1987, p. 167), problematizar “não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema. Desse modo, ainda segundo o autor, a “tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1987, p. 102).

Na sequência a essa etapa, ocorrerá a problematização, ou seja: o momento em que se concretiza a análise das situações-limites, a qual deve ser orientada pelas questões problematizadoras. Aqui, busca-se, por meio do diálogo, a consciência das situações, em uma visão de totalidade. Nesse sentido, corroboramos a ideia de que

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização. (FREIRE, 2006, p. 81-82).

Esta atividade possibilita a colocação dos sujeitos da escola em posição de questionarem os tipos de critério, os interesses, as relações de poder e de controle que norteiam a produção e seleção dos conhecimentos distribuídos e consumidos como recursos simbólicos. Nesse caso, é imperativo o exame tanto do currículo oficial prescrito quanto do currículo oculto – o ensino implícito de normas, valores e proposições (APPLE, 2006).

A terceira atividade refere-se à *práxis coletiva de redução temática e seleção de materiais de aprofundamento*. É o momento de organização do conhecimento em unidades de aprendizagem, a partir de seus núcleos fundamentais. Trata-se, também, da seleção de subsídios para o aprofundamento da análise das situações-limite, com

aporte de diferentes áreas de conhecimento. Aqui, a práxis coletiva dos educadores requer múltiplos saberes para que sejam selecionadas, a partir da análise dos materiais da investigação temática, unidades de aprendizagem, o que deve ser feito sob diferentes dimensões, tanto políticas, quanto sociais, psicológicas, antropológicas, econômicas, filosóficas, artísticas, científicas e outras, as quais possam dar uma visão geral do tema reduzido. Além disso, os educadores trarão para os momentos de aula materiais que possam aprofundar/ampliar ou contrapor as análises anteriormente realizadas. Ao longo dessa atividade, diferentes linguagens poderão ser utilizadas (OLIVEIRA, 2014).

O propósito desta prática curricular é demarcar, por diferentes intencionalidades, os processos formativos, a fim de proporcionar um sólido e amplo repertório de saberes necessários para que os educandos construam uma práxis escolar de diálogo crítico e com capacidade de ressignificação do contexto de sua ação na vida política, social, cultural, histórica, econômica e na sociedade mais ampla.

A quarta atividade consiste no *engajamento coletivo dos educandos e da comunidade escolar na elaboração de atividades críticas e criativas*, visando encaminhar a superação de situações-limites, o que é uma das condições para o desenvolvimento dos educandos. Trata-se da sugestão de realização de ações concretas em que educadores e educandos discutirão e elaborarão propostas de ação (individuais e coletivas), no sentido de avançar na superação das situações-limite identificadas. Aqui, vislumbra-se o desenvolvimento dos educandos por meio dos conhecimentos necessários à sua formação, o que ocorre progressivamente, a partir do trabalho de elaboração de atividades de ensino e de aprendizagem.

Em face de todas as contribuições teórico-práticas do pensamento freiriano sobre a concepção de conhecimento e de educação problematizadora, essas proposições de gestão das práticas curriculares, ora discutidas, visam a democratização do saber escolar na educação básica e apontam para a compreensão da gestão de currículo, em uma perspectiva orientada por interesses emancipatórios, como uma práxis político-cultural que possibilita aos sujeitos escolares o

desenvolvimento de consciência crítica e de ação transformadora de suas condições históricas. Tal processo só é possível se forem reunidas e criadas tanto as condições para a produção de diferentes tipos de conhecimento como as habilidades para a luta contra todas as formas de dominação, subjetivas e objetivas, o que torna importante, no discurso curricular, a articulação “[...] tanto da linguagem da análise crítica quanto da linguagem da possibilidade”, como nos ensina Giroux (1997, p. 170).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a provisoriedade que caracteriza o saber, quanto às perguntas e às respostas, colocamos em evidência, neste texto, as contribuições teórico-práticas de Paulo Freire sobre o papel do conhecimento na experiência humana e sobre a função da educação problematizadora, como referências de análise, a fim de serem pensados os sentidos que elas suscitam para uma gestão de práticas curriculares de democratização do conhecimento escolar.

A partir da releitura dos escritos da Pedagogia do oprimido e da Pedagogia da autonomia, pontuamos algumas atividades teórico-práticas que podem efetivar a gestão de práticas curriculares, a serviço do processo de humanização, como contraponto aos sistemas de desumanização que vigoram no contexto da sociedade capitalista. Entre essas atividades, indicamos a *leitura crítico-interpretativa* das necessidades históricas de aprendizagem dos educandos, como um processo fundamental de captação e compreensão do pensamento-linguagem que os sujeitos têm de sua realidade concreta, esforço este que se inscreve como ponto de partida do processo educativo. Alinhado a isso, destacamos a *problematização dialogada* como atividade de significar os conteúdos programáticos de ensino e aprendizagem, sob diferentes ângulos do conhecimento, para que se tome consciência das situações-limites, em uma visão de totalidade.

Articulada à *problematização dialogada*, pontuamos a *práxis coletiva de redução temática e a seleção de materiais de aprofundamento*, como momento fundamental de organização do conhecimento em unidades de aprendizagem, a partir de seus núcleos

fundamentais e da seleção de referências de diferentes áreas do conhecimento para a análise das situações-limites. Para a efetivação do conjunto dessas atividades, recomendamos o *engajamento coletivo dos educandos e da comunidade escolar na elaboração de atividades críticas e criativas*, em vista da superação de situações-limites, como forma e condição para o desenvolvimento dos educandos.

No cenário atual, com forte influência de perspectivas educativas neoliberais, cujos conhecimentos ensinados na escola, sob as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), visam mais o preparo de indivíduos para se adaptarem às alienações das relações sociais do mundo da produção capitalista, esperamos ter conseguido demonstrar que essas atividades teórico-práticas podem abrir caminhos para a construção de outros currículos admiráveis, possíveis e inéditos, que façam da escola, entendida como espaço público, um lugar de construção coletiva de significados e de formas de ações, na busca da consciência dos modos de dominação e da superação das desigualdades sociais, de modo a contribuir para que os educandos se engajem com a libertação, realizem os sonhos acordados e, de maneira específica, desenvolvam novas sínteses culturais, como forma de vencer a própria cultura alienada e alienante e de romper com os poderes que oprimem, controlam e excluem.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BEISEIGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

BEISEIGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 ago. 2022.

CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento:** ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (org.) **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** v. 1. Organização e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em 2 jun. 2011.

LOVISOLO, H. A educação de adultos entre dois modelos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 67, p. 23-40, nov. 1988.

OLIVEIRA, R. N. M. **Práticas curriculares significativas para a educação de jovens e adultos:** uma construção a partir de suas histórias de vida. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PACHECO, J. A. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**: uma contribuição à história da educação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1973.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. *In*: AQUINO, J. G. (coord.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.