

CURRÍCULO NA CONCEPÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

CAMARGO, Flora F — floracamargo@hotmail.comⁱ; GERMINE, Fellipe Rinco — SME-SP — felliperinco@gmail.comⁱⁱ; MARRA, Lauren C Torres — SMED/BH — lauren.marra@pbh.gov.brⁱⁱⁱ; NADJA, Eryka — UFMG — nadjaerykanv@gmail.com^{iv}; PEREIRA, Maria Inez R — FAFIJAN — mi.pereira01@uol.com.br^v; SGARBI, Antonio Donizetti — IFES — sgarbi.ad@gmail.com^{vi}; SOUZA, Fabiana Regis O — UFMG — fabiregis.oliveira21@gmail.com^{vii}; SPOHR, Isabelle S — isasspohr@gmail.com^{viii}; TEO, Carla Rosane Paz Arruda — Unochapecó — carlateo21@gmail.com^{ix}.

Resumo

A criação de um documento que norteie e oriente as políticas pedagógicas nacionalmente é almejada há alguns anos pelos atores e envolvidos na área educacional. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2017, a Base Nacional Curricular Comum servirá de referência para a formulação dos currículos dos estados e dos municípios. Tudo isto leva-nos a perguntar: a homologação da BNCC terá que ser cumprida de forma obrigatória? Em função disso, neste artigo abordamos o currículo à luz de uma concepção freiriana, propondo questionamentos críticos e preocupados com o impacto de tais mudanças nas relações de ensino e aprendizagem. Apresentamos brevemente os seguintes conceitos: ser humano; conhecimento; educação e metodologia do ensino em Freire. Também faz parte do nosso objetivo contextualizar e, de alguma maneira, revisitar alguns conceitos inerentes à Pedagogia Freiriana, insistindo por um currículo emancipatório.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Ensino.

Abstract

The creation of a document that guides and orientates pedagogical policies nationally has been sought for some years by the actors and involved in the educational area. Approved by the National Education Council in December 2017, the National Curricular Common Base will serve as a reference for the formulation of state and municipal curriculum. All this leads us to ask: does the BNCC homologation have to be complied with in a mandatory manner? As a result, in this article we approach the curriculum in the light of a Freireana conception, proposing critical and worried questions about the impact of such changes in teaching and learning relationships.

We briefly present the following concepts: human being; knowledge; education and methodology of education in Freire. It is also part of our objective to contextualize and somehow revisit some concepts inherent to Pedagogia Freiriana, insisting on an emancipatory curriculum.

Keywords: Curriculum. Education. Teaching.

1 Introdução e contextualização

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi homologada pelo presidente de república em dezembro de 2017, provocou e têm provocado muitas polêmicas. Uns a defendem porque a veem como algo necessário e que especifica direitos, outros a criticam porque consideram que tem uma visão fragmentada do conhecimento, visto que desconsiderou as questões de orientação sexual e gênero e incluiu, às pressas, de forma descontextualizada, o Ensino Religioso, que passa a ser uma área do conhecimento do ensino fundamental.

Tudo isto leva-nos a inúmeros questionamentos: a homologação da BNCC terá que ser cumprida de forma obrigatória? Será que existe consciência da importância desta temática e de que a aprovação da BNCC terá consequências que impactarão em várias ações educacionais como a gestão escolar, a formação dos professores, o tipo de avaliação, entre outras? Qual é o conceito de currículo das Bases Nacionais? É possível definir um currículo único para todo país? Qual conhecimento deve ser ensinado? Estas e outras questões são centrais nesta discussão, especialmente porque, em última análise, busca-se responder à outra questão, bem mais ampla, que, conforme Silva (2009, p. 15) enfatiza, “é saber qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.”

De fato, ao realizarmos uma análise da temática currículo como instrumento de ação política e pedagógica na educação brasileira, fica claro que, nos últimos tempos, a educação tem sido vista como uma mercadoria e que uma mudança de currículo, com todas as suas consequências (avaliações padronizadas, livros didáticos, pacotes educacionais...), tornou-se um negócio altamente valorizado, pois a educação é um nicho de mercado amplamente rentável, inclusive, para editoras e

corporações que oferecem ao estado “pacotes” educacionais que, uma vez contratados, são aplicados por coação. Assim, tem-se ampliado as escolas e universidades que ficam nas mãos das grandes corporações. O capital financeiro, a economia neoliberal, nutridos pela busca de novas fontes de mais valia¹, bem como das oportunidades de ação deixadas nos textos constitucionais, nos colocam diante da prática de um projeto neoliberal que perpassa toda política educacional brasileira. Nesse particular, e tendo em vista que este é um assunto que demanda um pouco mais de estudo e informação, sua análise ficará para outro momento.

Assim, dada a importância do tema e tendo por base as revisões de literatura sobre currículo, destacamos as ideias de Padilha (2003, p. 112) quanto às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96)

[...] ao se referir aos “currículos” ou a “componentes curriculares” o faz tratando diretamente de conteúdos escolares para os diferentes níveis de ensino. Além disso, o artigo 27 da referida Lei trata das diretrizes que devem ser observadas no estudo de tais conteúdos escolares, que se voltam principalmente ao tipo de valores que deverão estar presentes nesses estudos, às condições de escolaridade dos alunos que deverão ser consideradas, à orientação para o trabalho e, também, à promoção do desporto nacional, incentivando, neste particular, o apoio às práticas desportivas não-formais (artigo 27 da LDB 9394/96).

De acordo com o autor, a legislação estabelece o que o aluno deve aprender de fato, de como os conteúdos devem ser organizados, bem como a forma como a escola deve se adaptar às peculiaridades de cada região. Padilha ainda aponta em seus escritos que “quando discutimos sobre currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento” (PADILHA, 2003, p. 115).

O autor, em sua argumentação, sem se esquecer dos aspectos legais, se posiciona em busca de respostas a partir do pensamento freiriano, em sua tese de doutorado defendida em 2003, na Faculdade de Educação da Universidade de São

¹ Para Karl Marx, criador deste conceito de economia política ou sociologia, a mais valia significa, grosso modo, a diferença entre o valor que o trabalhador recebe por seu trabalho e o valor real, sempre maior, do trabalho realizado. O conceito que pode ser traduzido como “mais valor” – “trabalho excedente de um assalariado” (PRESTIPINO, G. in. LIGUORI, G; VOZA, P. (orgs.) *Diocionário Gramisciano*, São Paulo: Boitempo, 2017. p. 499.

Paulo (FEUSP), intitulada “Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente”. Porém, se utilizarmos o texto de Tomaz Tadeu de Silva (2009), concluímos que Padilha (2003) constrói um diálogo entre as teorias críticas e as pós-críticas de currículo. Nossa intenção, contudo, é manter a discussão dentro da teoria crítica de currículo, o currículo da Pedagogia do Oprimido, aqui nomeada como “perspectiva crítico-emancipatória do currículo”.

Sabe-se que Freire não publicou um texto específico sobre Teoria do Currículo, contudo entendemos que uma Teoria Curricular que tenha uma perspectiva freiriana contempla as questões aqui levantadas, já que no pensamento educacional de Paulo Freire vamos encontrar uma posição sobre: a concepção de ser humano que queremos educar; visão de conhecimento na prática educacional; o que é educação, além de reflexões sobre conceitos como dialogicidade, problematização, “de cultura (ou culturas?!) como arena de lutas e contradições, identidade, alteridade, poder, enfim, um vasto campo conceitual para se discutir questões de currículo” (BERTOLINI, 2004, p. 361).

Porém, mesmo sendo vasto o campo conceitual, existe um eixo central, que é o projeto humano de libertação. Paulo Freire afirma que o currículo deve se configurar como um projeto humano de libertação, de modo que a escola ensine a “pensar certo”. Nesse sentido, Bertolini faz destaque às ideias de Freire, ressaltando que

Para Freire, a escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, o que ensinar não poder (sic) [pode] estar desvinculado de outras questões que precisam ser feitas no ato de educar: quem educa? Por que educa? O que ensina? Como ensina? A quem serve, contra quem e a favor de quem? (BERTOLINI, 2004, p. 362).

A partir dessa concepção, o conceito de currículo abrange aspectos importantes que levem em conta a realidade sócio-político-histórica da comunidade, para uma educação voltada “para a justiça social [...] a fim de dar poder às pessoas por meio do conhecimento” (TORRES, 2008, p.49). Portanto, é de extrema importância ter claro para quem serve, contra quem e a favor de quem está o currículo escolar. Desta forma, entendemos que currículo é tudo o que precisa ser ensinado para a formação integral e humana do indivíduo que aprende.

Assim sendo, traçaremos neste artigo, além desta ampla contextualização introdutória e das considerações finais, uma reflexão sobre alguns conceitos-chave inerentes à Pedagogia de Paulo Freire e uma reflexão sobre “Currículo Emancipatório”.

2 Alguns conceitos-chave inerentes à Pedagogia Freiriana

A partir dos conceitos encontrados na revisão bibliográfica de nossa pesquisa, apresentaremos, brevemente, os seguintes conceitos: ser humano, conhecimento, educação e metodologia do ensino em Freire – compreendendo que a concepção de currículo, na perspectiva freiriana, pode ser encontrada nestes conceitos.

Que é o homem para Freire? A concepção de ser humano, em Freire, é de que ele é um “ser de relações” e este é o seu modo de existir. Estas relações ele trava no mundo com o mundo. Afirma Freire: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1981, p. 39). Já, nas palavras de Calado,

Para Freire o ser humano é também entendido como um ser que faz em suas relações **no mundo com o mundo e com os outros** pelo trabalho livre, graças ao exercício de sua condição de ser curioso/crítico/criativo. Faz parte da condição de quem **existe, tornar-se** continuamente para **ser mais**, afinal de contas afirma Freire, “*Não nasci... vim me tornando*” (CALADO, 2001, p 20. Grifos do autor).

Gadotti, ao discorrer sobre a “concepção antropológica de Paulo Freire” num vídeo gravado na Escola Rural Jaguaquara – Bahia, destaca, em primeiro lugar, nesta concepção antropológica de Paulo Freire, a “curiosidade” como categoria fundamental. Em segundo lugar, que o homem é um “ser inacabado, incompleto e inconcluso”, já que está se fazendo continuamente e que se constrói em relação consigo mesmo, com o mundo e com os outros, portanto é alguém que precisa do outro para o seu desenvolvimento enquanto ser humano. Em terceiro lugar, Gadotti destaca que se o homem “nasceu como ser de ligação, conectivo com o mundo”, se ele “compartilha com o outro o mundo que está em transformação, este ser também

está em constante transformação”, assim o homem é um ser em constante transformação.

Sendo o homem um ser curioso, a primeira coisa que ele busca é o conhecimento, o “ler o mundo”. Assim, diz Gadotti (2015): “a leitura do mundo é um princípio fundamental em Paulo Freire”. Dois elementos aqui são importantes: a concepção de conhecimento e a leitura do mundo como forma de conhecer.

Pode-se perguntar: qual é a concepção de conhecimento que se encontra nesta compreensão de ser humano em Paulo Freire? Lendo seus escritos, observa-se que o conhecimento se dá na relação com o mundo. Ele emerge através da invenção e reinvenção, por meio do questionamento que deve ser contínuo, inquieto, esperançoso dos homens no mundo, com o mundo e com os outros na mesma esteira do que foi dito acima. Costa (2015), que catalogou e analisou algumas passagens de Freire sobre o conhecimento, resumiu a resposta a esta pergunta da seguinte forma: “o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade” (p. 76).

Nesse processo em particular, temos as recomendações de Carlos Alberto Torres (2008, p. 45) que fala de uma teoria do conhecimento, ou de uma “epistemologia da curiosidade, aquela que pergunta constantemente, que não se contenta com as respostas”. Entende-se, assim, que o conhecimento, reduzido a uma relação de um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível, é equivocada quando rompe com a “estrutura dialógica” que é própria dele mesmo. Fica claro, assim, porque é equívoca a concepção do “quefazer” educativo como ato de transmissão ou extensão sistemática do saber.

Qual seria, então, a forma de se trabalhar com este conhecimento? Qual o método? Note-se que seu método está ligado a sua teoria do conhecimento e a sua antropologia. Se o homem é um ser curioso, a primeira coisa que ele vai fazer é ler o mundo. A leitura do mundo é um princípio fundamental em Paulo Freire. A partir desta leitura, parte-se para a tematização: “pegar as palavras geradoras, os princípios geradores e descobrir o que significam”. Vem, a seguir, o momento culminante deste caminho freiriano, que é a problematização.

Qual é a concepção de educação segundo Paulo Freire? Freire responde a esta questão de forma muito direta à luz da sua própria concepção de conhecimento

quando ele afirma que “[...] a educação envolve sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (FREIRE, 1981, p. 44). No entanto, ao cruzar seus diversos textos sobre o assunto, Costa (2015, p. 72) especificou a resposta a esta pergunta, de forma sintética, da seguinte forma:

Para Freire, há duas definições de educação: uma geral e outra específica. A geral é: educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. A específica depende da concepção de conhecimento freireana (sic): [...] A definição de educação específica de Freire é: educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Segundo Freire, há duas espécies gerais de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. A dominadora apenas descreveria a realidade e transferiria conhecimento; a libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação da realidade. Os textos de Paulo Freire, como expressão da educação libertadora, teriam a finalidade de criar o conhecimento e de transformar-reinventar a realidade por meio da ação-reflexão do próprio Freire, da qual os textos seriam manifestação. (COSTA, 2015, p.72).

Desta forma, o professor José Junio de Souza Costa sintetizou, conforme os escritos acima, o artigo intitulado “A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica”, publicado na revista *Theoria* em 2015. Acredita-se que estas palavras são suficientes para dar mais um passo em busca do objetivo proposto.

Entendemos que os conceitos básicos de Paulo Freire aqui tratados, e que podem ser acrescidos de outras categorias, ou conceitos, como “diálogo”, “coerência”, pedagogia, etc, fazem parte da concepção freiriana de currículo que discutiremos a seguir.

3 Currículo emancipatório: o inédito viável em Paulo Freire

Pensar currículo requer, antes de mais nada, pensar a educação, a escola e sua função social. A partir de uma perspectiva emancipatória, a educação é um processo coletivo, intersubjetivo, que acontece no diálogo, categoria central do pensamento freiriano. Imbricada com o diálogo está a capacidade de escutar, de forma atenta e ativa, o que pressupõe respeito ao ser do educando e a sua dignidade. Nessa lógica, a educação é um processo horizontal, de humanização de educadores e educandos. Portanto, a educação não é algo que possa

absolutamente se fazer por transmissão de conhecimentos, de forma verticalizada. A verdadeira educação é crítica e problematizadora, movimento em que quem ensina aprende, e quem aprende também ensina. Movimento em que se promove a libertação do educando, instaurando-se um processo de *ser mais*, de tornar-se mais, para que – coletivamente, de forma solidária e dialógica – possamos (educadores e educandos) fazer do mundo um lugar melhor. Assim, a educação libertadora é um projeto de *ser mais*, com vistas a transformar o mundo.

Nesse particular, é importante ressaltar, nos escritos de Freire, a proposição de transformar o mundo: “A curiosidade como inquietação indagadora [...] ao desvelamento de algo [...] que nos move e que nos põe [...] diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2016, p. 33). Revela-se, aí, o objetivo maior do processo educativo: transformar o mundo para melhor. Essa missão transformadora começa por cada um, em busca de ser mais.

Nessa escola, em que se propõe assumir pelo exemplo, pelas *práxis*, cotidianamente, uma educação que possa contribuir para que cada educando se vá tornando mais, o currículo não pode ser visto apenas a partir de questões técnicas. Esse olhar não basta ao currículo de uma escola que se pretenda *lócus* de transformação, de emancipação.

Dessas acepções, podemos ressaltar as considerações de Abensur (2012), que destaca

[...] a importância do currículo como instrumento organizador da escola, entendido como um processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, os quais têm como ponto de partida o conhecimento cotidiano e as experiências de vida de todos os sujeitos educacionais e objetivam a partilha e a construção de um conhecimento elaborado, vislumbrando a emancipação do ser humano e a consequente transformação social (ABENSUR, 2012, p. 292).

Portanto, um currículo emancipatório precisa, necessariamente, traduzir o compromisso de promover o movimento de homens e mulheres para níveis superiores de consciência, da ingênua à crítica, de forma a que possam libertar-se e, juntos, transformar o mundo para melhor. O currículo deve ser instrumento para que todos, educadores e educandos, superem a coisificação, a massificação característica dos processos opressores, chegando a perceber a realidade não

como imutável, mas como instigadora de iniciativas para a mudança. Mudança que se tornará mais viável pela problematização, pela reflexão, pelo diálogo, pelo compartilhamento – atitudes que qualificam nossa leitura da realidade e nos fortalecem no percurso entre a ingenuidade (que cede espaço para a massificação) e a conscientização/criticidade (que liberta).

Nesse ponto, convém retomar o que Freire (2016) nos ensina quando afirma que a transição da curiosidade ingênua à criticidade passa, necessariamente, por densa formação ética e estética. Então, se “não há pensar certo à margem de princípios éticos” e se “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2016, p.35), é imprescindível que nossas práticas efetivamente confirmem corpo às nossas palavras.

Pondera-se, assim, que a ação pedagógica, na escola emancipadora, precisa ser promotora de conscientização, de desvelamento das relações de opressão, de trânsito da ingenuidade para a criticidade, de libertação dos oprimidos das lentes do opressor ao olharem para si mesmos. Esse é o processo de superação da autopercepção de inferioridade, de superação do medo de fazer enfrentamentos da opressão e de buscar a libertação. É o processo de construção da autonomia. Portanto, o currículo nessa e para essa escola precisa respeitar os saberes dos educandos, respeitar sua dignidade, reconhecer seu inacabamento e ser elemento de provocação, de inquietação.

O currículo, nessa perspectiva problematizadora, partirá da realidade do educando, desvelando aquilo que o incomoda, inquieta e indigna. Nesse ponto, importa considerar que se a educação pode servir a dois propósitos – a manutenção do estado de coisas ou a sua transformação para um estado melhor –, então é preciso reconhecer que nenhuma mudança será conquistada por meio da transmissão de conhecimento que faz do educando um ser passivo, objetificado e desumanizado. Por outro lado, ao se acreditar que mudar é preciso e é possível, a via para essa conquista só pode ser a construção coletiva e compartilhada de novos conhecimentos pertinentes.

Portanto, ter consciência da posição política que a nossa prática revela contribui para construirmos, progressivamente, coerência entre essa prática e aquela opção. Nossa prática revela nossa opção teórica e política de educação, refletindo a serviço de quem e de quê estamos. Precisamos estar atentos e vigilantes, pois nem sempre se tem consciência disso. É no diálogo que se pode

lançar luzes sobre essas questões e, coletiva e progressivamente, ir estabelecendo coerência entre a palavra (teoria/opção-discurso) e a prática (opção feita ação).

A esse propósito, Malta (2013) recomenda que a concepção de currículo precisa ser ampliada, o que significa que os atores do processo educacional tenham em mente um conceito de currículo que vá além do arranjo do trabalho escolar, abrangendo questões como o quê, para quem, como e porque ensinar? Segundo a autora (MALTA, 2013, p. 342), “o currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades [...]”.

Evidencia-se, dessa forma, o reconhecimento de que o currículo – assim como a educação – é ideológico. Sob essa perspectiva, segundo Freire (2016), as ideologias revestem de opacidade a realidade. Não que a realidade possa ser algo objetivo e que se nos mostre prontamente. Todavia, frente à realidade, há que se empreender um movimento de ‘ad mirar’ no sentido freiriano, de tomar distância para, de outro lugar, mirá-la, tecendo e sendo tecido na infinita construção dos processos de ensinar e aprender (TEO; ALVES; GALLINA, 2016):

Uma das características do homem é que somente ele [...] é capaz de tomar distância frente ao mundo. [...]. Os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 1979, p. 15).

Ainda na aproximação entre a perspectiva emancipadora de educação, a partir de Freire, e a reflexão sobre currículo, convém registrar que

Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas como prática concreta. (FREIRE, 2001, p.123).

Pondera-se, nesse sentido, que não bastam os movimentos de denunciar e anunciar o mundo. É essencial, para a educação emancipatória, que os educandos se tornem mais e pronunciem um mundo novo. No movimento de conscientização, é fundante que homens e mulheres reconheçam a realidade e a problematizem para,

a partir daí, conseguirem transformá-la. Assim, é preciso superar o nível da identificação de problemas e de reconhecimento de seus determinantes, pronunciando hipóteses para 'solucioná-los', em busca de produzir algum grau de transformação na realidade opressora.

Nesse paradigma, novas posturas surgem e se fortalecem, de forma que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. São saberes diferentes, aprendizagens diferentes, mas que acontecem no mesmo espaço-tempo de encontro pedagógico. A educação, portanto, é um processo de compartilhamento, dialógico, uma via de duas mãos, um processo solidário e de comunhão. Aprendemos juntos e não desconectados. Nessa perspectiva, é o educador quem tem a responsabilidade de instigar o educando à curiosidade, convocando-o ao diálogo. O currículo, reforça-se, deve ser coerente com esse novo paradigma, criando condições para que se realize.

Freire (1985, p. 48), inclusive, alerta que

Evidentemente, nesse momento, o papel da educação tem de mudar, mas a mudança não pode ser mecânica, como de fato não é. O caráter de classe da educação anterior, que atendia aos interesses da classe dominante, discriminando as classes populares e explicitado não apenas na concepção autoritária do currículo mas na prática de uma educação elitista, não pode continuar. Seus conteúdos e seus métodos têm de ser substituídos, com vistas à nova sociedade a ser criada. (FREIRE, 1985, p. 48).

Logo, é preciso debater os desafios da educação na atualidade, fortalecendo o compromisso de educadores e educandos uns com os outros e com a educação, como caminho para conquistarmos uma sociedade nova, em que a equidade seja a evidência da superação da opressão. Nesse cenário, um currículo emancipatório é o inédito viável a ser colocado no horizonte para movimentar nossa caminhada. E democratização é a base para que haja sucesso na educação.

4 Considerações finais

Na lógica do pensamento de Freire, somos convidados, por ele próprio, a reinventá-lo e não simplesmente repeti-lo. Assim, como um grupo de freirianos, que

vivem nos mais diversos contextos educacionais, nos quais emergem variados conflitos, consideramos que cabe uma palavra diante do cenário educacional que estamos vivendo. Diante das discussões sobre a BNCC e seus desdobramentos numa conjuntura de mercantilização da educação, somos levados a concluir, tendo em vista o referencial utilizado neste texto, que estamos diante de um retrocesso em termos educacionais no Brasil, pois a forma como vêm sendo tratadas estas temáticas vai na contramão do pensamento freiriano. Neste sentido, discutir currículo emancipatório, na perspectiva freiriana, passa a ser um ato de resistência, um projeto contra-hegemônico, já que o próprio sentido de educação e currículo em Freire não dialoga com propostas – por melhor intencionadas que possam parecer – que fragmentam o conhecimento, colocam o capital acima do ser humano ou tratam a educação como uma mercadoria. Pondera-se, assim, que continuar, de forma colaborativa, participativa e solidária, a discutir currículo na perspectiva crítico-emancipatória, e todos os elementos que o envolvem, é essencial para que haja uma educação emancipadora.

Referências

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeaux. Currículo: o jeito freireano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 289-310, nov. 2012.

BERTOLINI, Marilene A. Amaral. Construindo currículo para o ensino fundamental: uma perspectiva freireana. In: Seminários Paulo Freire: reflexões sobre currículo, formação de professores, educação de jovens e adultos e movimentos sociais, 2004, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2004. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-a.pdf>> Acesso: 26 nov. 2017.

BORGES, Helena. Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com a reforma do ensino médio. **The Intercept Brasil**. 20 de out. 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/>> Acesso: 14 jan. 2018.

COSTA, José Junio Souza. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, Pouso Alegre, v. 7, n. 18, p. 72-88, jan. 2015.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a libertação. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 34 - 52.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 15-27.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

GADOTTI, Moacir. **Concepção antropológica de Paulo Freire**. Jaguaquara. Escola Rural. Bahia. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=USDFi2_6x8o
Acesso em: 21 jul. 2017. Vídeo, 1 jul. 2015.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 395-402, mar./set. 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural - Por uma escola prazerosa, curiosa e aprendente**. 2003. 347p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; ALVES, Solange Maria; GALLINA, Luciara Souza. Nas trilhas da utopia: tecendo o projeto político-pedagógico em um curso de nutrição. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 723-745, set./dez. 2016.

TORRES, Carlos Alberto. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 41-56.

URBINI, Lia Fuhrmann. **Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. 2015. 269p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ⁱ **Dados da Flora**

ⁱⁱ Licenciado em Geografia pela UNESP – Rio Claro. Professor do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Secretaria Municipal Educação de São Paulo; felliperinco@gmail.com

ⁱⁱⁱ Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade Metodista Izabela Hendrix. Pós graduada no Ensino de Ciências pela UFMG, pós graduada em Educação Ambiental pela PUC/MG e pós graduada em Botânica pela UFLA/MG faz parte da equipe de apoio pedagógico na SMED/BH

^{iv} Fisioterapeuta (IEPO - Palmas - TO) Especialista em Gestão da Clínica (IEP Sírío Libanês), Especialista em Gestão Pedagógica nas ETSUS (UFMG), Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Atua desde de 2009 na gestão dos Cursos da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes como coordenadora de cursos, atualmente da Especialização em Saúde Pública.

^v Professora Pedagoga com habilitação em Pedagogia pela FAFIJAN; Especialização em Educação Especial pela FACINTER; Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR; Diretora na E.E.Vale do Tigre E.F.; professora PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) pela SEED/PR/IES-FAFIPA-UNESPAR; mi.pereira01@uol.com.br

^{vi} Doutor em Educação pela PUC/SP; professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes); coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Ifes *Campus* Vitória-ES. Desenvolve pesquisas na área do ensino de ciências.

^{vii} Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de MG; especialista em Gestão Escolar (Escola de Gestores - UFMG) e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UEMG. Atua desde 2004 na Rede Municipal de Ensino de BH como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

^{viii} Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de MG, especialista em Gestão Escolar (Escola de Gestores - UFMG) e, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UEMG. Atua desde 2004 na Rede Municipal de Ensino de BH como professora dos anos iniciais.

^{ix} Doutora em Ciência de Alimentos (UEL) com pós-doutoramento em Nutrição em Saúde Pública (USP). Especialista em Educação Básica (IBPEX), Docência na Educação Superior (Unochapecó) e Preceptoría no SUS (IEP/Sírío-Libanês). É docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (Unochapecó) e desenvolve pesquisas na linha de formação profissional e ensino na área da saúde.