



**O SENTIDO DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR DE INSTRUMENTO DE ADAPTAÇÃO AO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIRIANO**

***EL SIGNIFICADO DEL CONOCIMIENTO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR DE INSTRUMENTO DE ADAPTACIÓN AL PROCESO DE HUMANIZACIÓN: APORTES DEL PENSAMIENTO FREIRIANO***

***THE MEANING OF KNOWLEDGE IN THE SCHOOL CURRICULUM OF INSTRUMENT OF ADAPTATION TO THE PROCESS OF HUMANIZATION: CONTRIBUTIONS OF FREIRIAN THOUGHT***

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

**RESUMO:** Este artigo analisa as dimensões e os significados menos evidentes do conhecimento que é previsto para a escola pública brasileira pelas reformas curriculares atuais. Ainda que a gestão desse conhecimento feita na escola pareça óbvia, dada a veracidade do diagnóstico, a análise de como se efetiva esse processo não parece clara. As discussões teóricas empreendidas na investigação resultam de pesquisa bibliográfica de caráter histórico-dialético, realizada a partir da leitura de documentos legais e da literatura que discute políticas curriculares de educação básica no Brasil. Os resultados apontam que o conhecimento escolar atua como mecanismo de controle e de adaptação dos educandos à nova ordem mercadológica de trabalho, marcada pelos imperativos do capital. Na contramão dessa proposta, discutimos, à luz do pensamento freiriano, a urgência de socialização do conhecimento no currículo escolar como uma força social de libertação a serviço do processo de humanização, com vista à superação da desigualdade socioeducacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire. Conhecimento. Currículo. Humanização.

**RESUMEN:** *Este artículo analiza las dimensiones y significados menos evidentes del conocimiento que se prevé para la escuela pública brasileña por las reformas curriculares actuales. Aunque la gestión de este conocimiento realizada en la escuela parezca obvia, dada la veracidad del diagnóstico, el análisis de cómo se lleva a cabo este proceso no parece claro. Las discusiones teóricas realizadas en la investigación resultan de investigaciones bibliográficas de carácter histórico-dialético, realizadas a partir de la lectura de documentos jurídicos y literatura que discute las políticas curriculares de la educación básica en Brasil. Los resultados indican que el conocimiento escolar actúa como un mecanismo de control y adaptación de los estudiantes al nuevo orden de trabajo del mercado, marcado por los imperativos del capital. En la contraparte de esta propuesta, discutimos, a la luz del pensamiento Freiriano, la urgencia de la socialización del conocimiento en el*

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Caxias – MA – Brasil. Professor do Departamento de Educação 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. Doutorado em Educação (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7038-8686>. E-mail: [kairosrn@hotmail.com](mailto:kairosrn@hotmail.com)



*currículo escolar como fuerza social de liberación al servicio del proceso de humanización, con miras a superar la desigualdad socioeducativa.*

**PALABRAS CLAVE:** Paulo Freire. Conocimiento. Currículo. Humanización.

**ABSTRACT:** *This article analyzes the dimensions and less evident meanings of knowledge that is foreseen for the Brazilian public school by current curricular reforms. Although the management of this knowledge made in the school seems obvious, given the veracity of the diagnosis, the analysis of how this process is effective does not seem clear. The theoretical discussions undertaken in the investigation result from bibliographic research of historical-dialectical character, carried out from the reading of legal documents and literature that discusses curricular policies of basic education in Brazil. The results indicate that school knowledge acts as a mechanism for controlling and adapting students to the new market order of work, marked by the imperatives of capital. In the counterpart of this proposal, we discuss, in the light of Freirian thought, the urgency of socialization of knowledge in the school curriculum as a social force of liberation at the service of the humanization process, with a view to overcoming socioeducational inequality.*

**KEYWORDS:** Paulo Freire. Knowledge. Curriculum. Humanization.

## Introdução

Os críticos das políticas educacionais neoliberais afirmam que uma das características centrais das reformas curriculares que reestruturam a educação brasileira é a implementação de um progressivo processo de destituição da dimensão ontológica da educação escolar. Ou seja, há um processo de corrosão da formação dos educandos, no que se refere à sua humanização, que ocorre a partir da socialização do conhecimento programado para o ensino e a aprendizagem, presente na *base* das diretrizes nacionais da educação básica. A reprodução desse projeto pela escola e suas consequências na vida dos educandos parece uma questão *óbvia*: os tipos de conteúdo e suas formas de socialização, dadas pelas práticas de ensino, negam o direito a uma educação de desenvolvimento humano, o que aprofunda a realidade histórica de desigualdade social. Todavia, apesar da veracidade do diagnóstico, a análise desse fenômeno não se apresenta de forma clara e transparente.

É preciso explicitar que um problema histórico se refere à incapacidade de a escola significar, para os sujeitos que a frequentam e que nela trabalham, tudo aquilo que dela se espera. Referimo-nos a sua idealização, isto é, a sua lógica de organização institucional, aos modos de pensar e agir de seus sujeitos, elementos que representam realidades inseparáveis. A idealização em que a escola é envolvida não é um equívoco de pensamento, mas uma disfunção intencionalmente produzida, a qual é decorrente tanto da cultura de mercado, que





incide sobre ela como produtividade programável, como das possibilidades da cultura da cidadania, que se apresentam como virtude ensinável. Para que haja qualquer mudança em suas práticas e, também, para que a instituição escolar seja capaz de analisar as consequências dessa disfunção que produz, é necessário haver clareza a respeito do arcabouço conceitual que sustenta a compreensão dos fundamentos do conhecimento curricular, os quais são socializados pela escola e atribuem significados a ela.

Com relação à metodologia, esta pesquisa, de natureza bibliográfica (GIL, 2008; PÁDUA, 2007) e atinente à perspectiva histórico-dialética, foi realizada a partir da leitura crítica de documentos legais que regulam e normatizam as políticas curriculares para a educação básica, entre os quais destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Além disso, dedicamos, também, uma leitura sobre os fundamentos do conhecimento, o que fazemos a partir tanto da literatura que critica a tendência ao pragmatismo pedagógico no Brasil (CASALI, 2011; FRIGOTTO, 2006; GENTILI; SILVA, 1996; LAVAL, 2019; NEVES; PRONKO, 2008), como, fundamentalmente, dos escritos de Paulo Freire que tratam dos fundamentos da educação humanizadora.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é, por um lado, analisar algumas das dimensões menos evidentes sobre os significados do conhecimento programado pelo projeto de educação capitalista neoliberal, o qual é implementado pelas reformas educativas para a escola pública brasileira. Por outro, busca-se pontuar os significados do conhecimento em sentido crítico, que se coloca a serviço do processo de humanização, como forma de produzir um pensamento outro, que seja capaz de avaliar a gestão de um tipo de conhecimento escolar específico, qual seja, aquele necessário para superar as limitações analíticas e políticas próprias de uma interpretação do conhecimento, interpretação essa que é reduzida a uma questão de desenvolvimento econômico, vinculada às questões da empregabilidade. Nesse sentido, busca-se, também, definir rumos distintos na execução de políticas e práticas educativas, capazes de orientá-las para a contramão do ideário neoliberal. O presente texto é constituído, além desta introdução, por três seções: a primeira delas discute o contexto escolar atual, no qual a escola está desafiada a promover o ensino obrigatório; a seção subsequente apresenta o conhecimento escolar no currículo como fator de produção na lógica instrumental capitalista; e, após isso, o artigo traz uma seção que aborda o conhecimento escolar no currículo a serviço do processo de humanização. Por último, seguem as considerações finais.



## O contexto atual em que a escola está desafiada a promover o ensino obrigatório

Os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (BRASIL, 2021) evidenciam que, no Maranhão, há índices elevados de desigualdade educativa, os quais vão desde a etapa de alfabetização até o ensino médio, tanto no que tange às questões do analfabetismo, quanto aos déficits de leitura e escrita e às taxas baixas de escolaridade da população em idade escolar. No leste maranhense, que é constituído por 44 municípios e que faz fronteira com o Estado do Piauí, essa problemática, quando observada no nível dos municípios, pode ser ainda maior, seja em termos de problemas de exclusão escolar, seja em termos de dificuldades de ensino e aprendizagem, ambos produzidos nos dois últimos anos, no contexto da pandemia da Covid-19.

É evidente que esse processo de desigualdade educativa tende a aumentar mais ainda com as mudanças provocadas pela continuada reestruturação produtiva do capital, a qual se dá sob a hegemonia do capital financeiro e sob a materialização do neoliberalismo, fenômenos cuja forma política atende aos determinantes da contrarrevolução burguesa ocorrida em âmbito nacional e internacional. Diante disso, a possibilidade de aumento da desigualdade educacional ocorre porque, no Brasil, avançam novas determinações do mundo do trabalho (ALVES, 2010), que se desenvolve mundialmente no interior de uma nova revolução tecnológica e científica, a qual atinge a produção de mercadorias (ANTUNES, 2020). Entre essas determinações, com a introdução do universo informacional-digital, emergem novos sentidos de trabalho que estruturam o capital de modo destrutante para a humanidade. Os desdobramentos dessa realidade, nesse conturbado século XXI, promovem o aumento da incerteza, da complexidade, da instabilidade e da insegurança da vida em sociedade, desafiando-nos a construir um novo modo de vida, a partir de um novo mundo do trabalho.

Os estudos de Laval (2019) enfatizam que a educação escolar avança para esse modelo que vem se impondo, que é pautado na sujeição à razão econômica e cujo axioma é o de que as instituições escolares só têm sentido e qualidade na prestação de serviços às demandas do trabalho em vista do desenvolvimento econômico e social. Trata-se da educação escolar neoliberal, cultivada como um bem privado e de valor econômico a ser adquirido pelos próprios indivíduos, por vontade própria e pela capitalização de recursos privados. Assim, a escola passa a ser vista como um investimento de mercado em relação ao desenvolvimento das tecnologias e da informação, e o sentido de socialização do conhecimento volta-se para os processos de individualização da relação com os saberes, adequando-se às demandas e à



fluidez das respostas aos ditames do mercado e assumindo-se, dessa forma, o modelo de empresa educadora (LAVAL, 2019). Nesse sentido, além dos sinais desse fenômeno de “privatização” em crescimento sobre a escola – dentre os quais, o desenvolvimento das tecnologias da informação nos processos de individualização da relação com os saberes e a pedagogização generalizada das relações sociais –, é preciso também, fundamentalmente, destacar o efeito desse acontecimento sobre o sentido do conhecimento escolar que as instituições socializam.

A análise da multiplicidade de aspectos em que a escola é chamada a socializar o conhecimento nos permite observá-lo não apenas como um bem de consumo que se coloca como apoio à produção material exigida para o mercado, mas como instrumento de transformação social, com possibilidades de fazer do direito à educação uma oportunidade efetiva para a maioria das classes populares que frequentam a escola. Por esse motivo, é fundamental admitir que:

a) Há um reconhecimento público da necessidade de democratização, que significa muito mais do que a oferta de vagas e a criação das condições objetivas para a permanência da população estudantil na escola. Essa constatação pública volta-se para a qualidade do ensino e aprendizagem e se dá em função da compreensão tanto de que é preciso democratizar o conhecimento científico escolar quanto de que isso deve ser feito por meio de políticas institucionais, nas suas formas de socialização, de acompanhamento e de avaliação com qualidade social.

b) Se é a população que sustenta a escola pública, então, esta, por questões éticas, tem maior compromisso social com o conhecimento que socializa. Nesse caso, uma democratização se faz pela compreensão de conhecimento orientada pela ética do bem comum, e não apenas pela realização pessoal dos estudantes. Assim, a relação entre escola pública e sociedade é uma relação de esforço político pela superação das desigualdades educativas que se reproduzem e se mantêm na estrutura social.

Apesar dessas evidências, há, na atualidade, dois fatores orientados a travar essas perceptivas, reconhecidas pela população, de que é preciso democratizar o acesso ao conhecimento escolar, isto é, tomar o processo de apropriação do saber historicamente acumulado em vista de sua aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O primeiro fator que contribui para travar a democratização do conhecimento escolar é a tendência, que está em curso, da formação de um “novo” homem, assim como ocorreu no passado, nas décadas de 1930, de 1950 e no ano de 1964, em meio aos fortes processos de industrialização e internacionalização da economia brasileira. Trata-se de uma nova reforma





moral e intelectual, voltada para um “trabalhador” a longo prazo, que se adapte aos requerimentos, às demandas e às expectativas da ordem socioeconômica estabelecida mundialmente. Para isso, recentemente, firmou-se um pacto intercorporativo entre Estado, elites políticas e setor empresarial, articulados a um projeto global de educação em torno das reformas curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), que expressam um ideário de competição, de flexibilidade, de eficiência e de produtividade de mercado.

A grande preocupação empenhada nesse pacto intercorporativo com a formação escolar é a de elevar as taxas de escolaridade dos trabalhadores e a qualidade de sua educação, evidenciando o reconhecimento do valor econômico da educação (SCHULTZ, 1971), um valor estritamente instrumental, isto é, a ideia de que “[...] trabalhadores mais bem formados aumentam a probabilidade de maior produtividade e rendimento dos negócios” (CASALI, 2011, p. 2).

O segundo fator é o desenvolvimento, nas ações educacionais do projeto capitalista de educação de caráter neoliberal, de uma gestão fragmentada dos sistemas escolares, direcionada à melhoria da qualidade de ensino, cujo programa inclui a formação instrumental de dirigentes escolares, em uma abordagem que os compreende como gerentes, a política de formação de professores, além do projeto pedagógico e das práticas curriculares. Sem dúvidas essas ações estão fundamentadas na teoria do capital humano, que subsidia a concepção neoliberal da relação entre educação escolar e sociedade (FRIGOTTO, 2006; SCHULTZ, 1971), e na pedagogia das competências, que comporta a dimensão pedagógica do projeto educativo-curricular. A gravidade da teoria do capital humano é a de que ela imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e, no caso da pedagogia das competências, ao submencionar o conhecimento teórico e historicamente acumulado produzido, e supervalorizar a dimensão técnica do fazer experiencial, subtrai da formação humana, ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir críticos autônomos (NEVES; PRONKO, 2008).

Dessa forma, graças à combinação desses dois fatores produz-se um significado de conhecimento escolar como fator de produção, marcado por uma concepção economicista instrumental que, longe de ampliar o desenvolvimento humano, restringe as fronteiras desse processo como um direito e uma necessidade histórica. Em contraposição à lógica de conhecimento como fator de produção, isto é, força de trabalho reduzida às competências indispensáveis para a empregabilidade futura, outra concepção de conhecimento escolar,



vinculada à perspectiva crítica de humanização, requer consciência e desenvolvimento nos currículos escolares, de modo que eles estejam voltados para a formação de um novo homem coletivo e de uma cultura na qual a consciência política ultrapasse os limites dos interesses econômico-corporativos, nos marcos de um capitalismo com justiça social.

### **O conhecimento escolar no currículo como fator de produção na lógica instrumental capitalista**

Não é novidade que, no Brasil, uma nova ordem educacional, colocada a serviço da economia, vem se impondo gradativamente, por meio de reformas curriculares, e assumido um ideário de competição, de flexibilidade, de eficiência e de produtividade de mercado, fundada em um pacto intercorporativo entre Estado, elites políticas e setor empresarial, articulados a um projeto global de educação.

Nesse sentido, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) quanto a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), cada uma a seu modo, expressam esse acordo entre tais “atores”, no sentido de orientar as escolas brasileiras na oferta de uma política de conhecimento eficiente e produtivo, em coerência com as demandas exigidas pelos novos padrões de competição no mercado nacional e mundial.

O que mais chama a atenção, no que se refere a essa maneira de ver, é o caráter fundamental desse novo pacto educacional, uma vez que ele é voltado à valorização extrema da condução da escola a serviço da economia e que tem sua orientação guiada, de um lado, pelo ideário da competição de mercado entre os sistemas sociais e educativos e, de outro, pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica.

Nesse cenário, a compreensão do que seja qualidade no campo empresarial tem influência na educação e, conseqüentemente, no conhecimento que a escola socializa. Nesse caso, o conhecimento passa a ser visto como instrumentação de inserção, de inovação e de adequação dos sujeitos à realidade socioeconômica em desenvolvimento. A qualidade desse processo assume, assim, uma lógica da necessidade de traçar estratégias de maior e melhor adaptabilidade, produtividade e competitividade em um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado. A euforia empresarial por essa lógica de qualidade, derivada de tais transformações, tem como elemento regulador, a “[...] necessidade de assegurar mecanismos favoráveis de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em mutação” (GENTILI; SILVA, 1996, p. 132).



A aplicação desses princípios de qualidade com valor econômico de educação nas políticas educacionais trouxe vários problemas e novos desafios aos sistemas escolares e aos professores que neles atuam. Dentre esses problemas, destaca-se a perda de autonomia da escola na gestão do conhecimento, ficando ela obrigada a se redefinir para dar respostas à sociedade competitiva e mercadológica, cada vez mais diversa, local e plural. Além disso, o ensino passou a estar centrado nos resultados de aprendizagem, tomados como medida de qualidade produtiva da escola. Com relação a esse caráter produtivo, ele, por sua vez, depende da qualidade da formação de professores, a qual, atualmente, ficou reduzida ao treinamento de competências e habilidades profissionais para o exercício de uma prática pedagógica, atividade que deve responder aos processos regulatórios do currículo, referenciados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e em associação às classificações dos sistemas de avaliação nacional e internacional.

Os desafios mais agudos dessa realidade envolvem desfazer os mitos dos direitos e dos objetivos da aprendizagem, estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), os quais estão ligados a atribuir ao desenvolvimento de competências e habilidades um valor de conhecimento educativo. O ensino de competências e habilidades via mera aprendizagem dos alunos, conjugada em uma matriz unificada, conduz-se muito mais à reprodução da sociedade, uma vez que se confunde com a oferta de processos educativos que se limitam à preparação para os indivíduos se orientarem no mundo, conformando-os à vida real, do que aos processos educativos de emancipação, isto é, aqueles que propõem socializar os sujeitos na sociedade, visando a ir além da adaptação necessária e criando condições para que eles saibam pensar por si mesmos, como sujeitos com autonomia e com aptidão para a transformação da sociedade, em suas condições e suas estruturas sociais estabelecidas (OLIVEIRA, 2014).

Na verdade, com essa falsa relação dos processos de ensino e aprendizagem, mediada pelo conhecimento instrumental presente no currículo escolar e derivada da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os educandos se transformam em “sujeitos” de adaptação ao mundo, o que ocorre sob duas perspectivas, as quais se desdobram e se colocam como predominantes atualmente: os estudantes passam a ser vistos como recebedores de informações e de “comunicados” e como consumidores produtivos da economia do mercado de trabalho. No que se refere ao viés ligado a serem recebedores ou depositários de conhecimento, ele deriva da concepção de educação como ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, a qual Freire (1987) chamou de educação “bancária”, em que a consciência do educando é uma “peça” passiva em relação ao conhecimento, ficando à espera





que ele entre nela. Ao tratar dessa ideia, diz Freire (1987, p. 63) que aos “[...] educandos não cabe outro papel que não o de disciplinar e de imitar o mundo. É encher os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos e comunicados – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber”.

A visão de educandos como consumidores produtivos para a economia se centra predominantemente na concepção de educação escolar de perspectiva “eficientista”, eficaz e de excelência, pautada no princípio de funcionalidade da sociedade capitalista que objetiva a formação escolar para o um futuro emprego. Aprender e se desenvolver significa se aparelhar para participar da globalização (ARROYO, 2011; KEMMIS; PETER; SUGGET, 2007), aspirar à produção, ao consumo, à mensuração e ao vocacionalismo de suas futuras profissões (KEMMIS; PETER; SUGGET, 2007), desenvolver capacidades para a concessão de oportunidades e para a seleção meritocrática, conforme a divisão do trabalho na sociedade. Associada ao consumismo e à competição, uma característica desse modelo de educação escolar é atribuir aos alunos o papel de catalisadores do conhecimento, como símbolo da felicidade humana, na direção da prosperidade do emprego, ainda que ilusório.

Sobre que racionalidade se funda essa visão de conhecimento? O conhecimento, sob a lógica da instrumentalização para a formação, se manifesta pelo primado da forma em relação ao conteúdo, no contexto da razão positiva, ou seja, “[...] no processo técnico, na operação, no saber aplicado” (PUCCI, 1994, p. 24). É uma razão que toma como base a troca de equivalentes do mundo das mercadorias, sendo que o seu parâmetro de avaliação do conhecimento é sua funcionalidade, sua precisão e sua unicidade.

Nessa perspectiva, Cardoso e Elias (2005) afirmam que o conhecimento se tornou mercadoria que confere valor a outra mercadoria: a educação escolar, cujo caráter instrumental, objetivo e mercantil da formação pode ser identificado por meio da tentativa de operacionalização dos mais variados conceitos, correspondendo, inclusive, à implementação calculada dos resultados esperados da escolarização.

Essa perspectiva instrumental de “realização social do pensamento”, segundo Adorno (2010), faz com que o sujeito perca a qualidade de refletir sobre si mesmo, limitando-se a aprender o factual e o isolado, criando as condições necessárias para que a sombra do conhecimento da semiformação se instale. Tratamos, pois, de um conhecimento que, dissociado da prática social, demarca objetivos, metas e finalidades disciplinares prescritivas. É moldado pelo esclarecimento fundante das modernas ciências que reforça os mecanismos geradores de adaptação e dominação, sedimentadores dos modos de aprender por meio da repetição, da memorização e da reprodução das ideias alheias.



Desse modo, o currículo, ao se fundamentar em uma visão de cultura como algo fixo e estável, toma o conhecimento como dado, como fato e como conjunto de informações a serem repassadas às gerações, cujos métodos de ensinar e aprender se configuram pela repetição e pela memorização. O objeto de aprendizagem, nessa perspectiva, se realiza em conhecimentos fragmentados como técnicas (GÍMENO-SACRISTÁN, 2002).

É uma racionalidade que, sendo de origem positivista, atua na educação pela objetividade, fortemente influenciada pela lógica matemática, em que tudo é previsível, mensurado e controlado a fim de que se obtenham melhores resultados. Nesse caso, a escola se define como lugar por excelência da reprodução de modelos, onde os conteúdos são apresentados para os educandos como prontos e acabados. A eles compete repetir e reproduzir o modelo de atitudes, habilidades e competências úteis e necessárias para que se integrem na máquina social, de forma receptiva e passiva, por intermédio de aulas expositivas e avaliadas na perspectiva de produto, regulada em dois momentos: avaliação prévia, para que se estabeleçam pré-requisitos, e avaliação dos educandos em relação ao que se propôs nos objetivos instrucionais ou operacionais (HADJI, 2001; KEMMIS; PETER; SUGGET, 2007; GIROUX, 1986).

Nessa perspectiva teórica, conforme Giroux (1986), é considerado conhecimento somente o que pode ser observado, de modo que outras formas que não podem ser universalizadas são excluídas e consideradas como sabedoria meramente especulativa. É um conhecimento linear, produzido livre de valores, e que, portanto, deve ser “objetivo e descrito de forma neutra” (GIROUX, 1986, p. 232), podendo ser transformado em “dados duros”. Em consequência, privilegiam-se, no ensino, os conhecimentos acadêmicos compartimentados em forma de disciplinas, ignorando-se a aprendizagem de atitudes, valores, procedimentos, como facetas da personalidade.

Para Arroyo (2011), o culto e a crença na ciência, na tecnologia e na racionalidade científica como salvadoras e libertadoras têm sacralizado o conhecimento, submetendo-o a padrões segregadores, tornando-o elitizado, excludente e controlador, como garantia do progresso e do bem-estar universal. Disso decorre que, na cultura social, política e econômica, assim como na mídia e no trabalho, essas crenças são hegemônicas e avançam com a revolução científica, pondo e impondo pressões para que as escolas e os seus profissionais sejam guardiões fiéis e competentes desses traços sagrados de conteúdos sacralizados. Na perpetuação dessas crenças redentoras da ciência, segundo Arroyo (2011, p. 49),



Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação, subordinação. A essa relação política são submetidas a produção, a acumulação e a apropriação, transmissão e aprendizagem desse conhecimento. [...] A sacralização dos ritos de passagem tão seletivos e segregadores são impostos à escola e à docência pela persistência de rituais e relações segregadoras na sociedade. [...] O campo do conhecimento foi submetido aos padrões segregadores. Perdeu a autonomia. Conhecimento sacralizado vira elitizado, segregador e controlador.

Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento pelos educandos implica o processo de transmissão que se faz acima da realidade social e dos relacionamentos interpessoais, desconsiderando sua historicidade. Enquanto tal, visa à formação de um repertório instrumental e estratégico que viabilize a ação finalista-racional do homem, possibilitando-lhe alcançar sucesso com relação a metas preestabelecidas.

Reiteramos que, dentre as várias características que podemos visualizar nesse modelo de educação, há a visão de educandos como aqueles que, em relação ao professor e ao conteúdo a ser ensinado, são vistos como os que não sabem e que, portanto, devem ser pensados, disciplinados, acomodados, autorizados a falar e a ouvir quando for permitido, bem como deve ser analisado qual tipo de conhecimento deve ser dito e/ou apreendido. É um processo que trata os educandos apenas como meros objetos e cuja compreensão de ensino e aprendizagem só pode se efetivar por meio das técnicas de repetição, memorização e reprodução das ideias produzidas por outros.

Na verdade, essa perspectiva de educação escolar baseada na ideologia capitalista, de cunho neoliberal, produz uma compreensão de competência como um discurso de conhecimento que institui divisões e exclusões sociais dos sujeitos da ação educativa (CHAUI, 2014). Nessa direção, a formação dos educandos produz a divisão classificatória dos alunos como competentes, aqueles que sabem, e incompetentes, aqueles que não sabem e obedecem – e que terminam sendo expulsos da escola.

Decorrente dessa lógica instrumental de transmissão do conhecimento, a avaliação da aprendizagem se reduz a simples técnica, relegando para segundo plano os contextos e as características dos formandos. Nesse sentido, Alves (2004) afirma que a avaliação se identifica, inevitavelmente, como um processo de controle externo e interno, como um mecanismo de observação e inspeção desse controle e de verificação de fiel implementação, utilização e realização da proposta de formação no modo como foi formalmente planejada e apresentada.



O autor considera, pois, que essa perspectiva técnica de avaliação no currículo de influência positivista se associa “aos fins a atingir”, traduzidos em desempenhos a serem observados nos alunos, no final da aprendizagem, e que garantem o investimento feito com a instrução. Para Alves (2004), em uma teoria curricular técnico-racional, a importância dos processos em fazer com que o aluno aprenda, a forma como o professor ensina desde os métodos, as estratégias, as técnicas, os materiais e os meios de avaliação utilizados para orientar todas as atividades, segundo os objetivos desejados, relacionam-se com uma visão funcionalista da democracia. Mesmo que conceba especial importância à igualdade de oportunidades, tal perspectiva realiza-se e tende a fortalecer a meritocracia pelo aproveitamento dos dotes individuais.

Assim concebida, “[...] a formação visa ao treino de competências bem delimitadas, traduzidas em condutas formais, e valoriza a imagem do professor como técnico” (ALVES, 2004, p. 39). O ato de avaliar passa a ser equiparado à medida, à certificação, em que os testes se tornam instrumentos de classificação, de ascensão no credo da lógica instrumental, no credo da racionalidade da eficiência (HADJI, 2001), cujos instrumentos de avaliação por excelência são os testes de papel e lápis (ALVES, 2004).

Essa perspectiva de avaliação burocrática e classificatória está baseada na concepção de currículo criticada por Arroyo (2011, p. 46):

Ser competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, de sua disciplina, levá-los a sério, ser exigente, cumprir com fidelidade todos os processos e rituais. Inclusive o ritual de avaliação/aprovação/reprovação, sacrificando a diversidade de culturas, de vivências, de processos de aprendizagem, quebrando identidades em uma fase tão delicada de sua formação, a infância, a adolescência e a juventude.

Portanto, nesse modelo de avaliação da aprendizagem do conhecimento, o que importa é o resultado dos desempenhos do alunado tomados como conhecimentos, habilidades e posturas reconhecidas em padrões científicos ou culturais socialmente aceitáveis e desejáveis, aferidos ao término de períodos letivos definidos pelos sistemas de ensino, ou mesmo pelos professores, ou, ainda, ao final de determinadas atividades. Essa é uma avaliação que tem como finalidade verificar as aquisições visadas na formação, com vistas a expedir ou não o “certificado” (HADJI, 2001). Atende muito mais aos critérios formais e classificatórios de comparação da aprendizagem do que ao aprendizado concreto, preocupando-se demasiadamente com o tratamento técnico e estatístico dos resultados.



Para Saul (2001, p. 16), uma das características dessa prática avaliativa é fortalecer a ideia de que o insucesso do aluno na escola é atribuído exclusivamente a ele, porque, na perspectiva neoliberal, “[...] quem se esforça vai bem; quem não se esforça, sai mal”.

### **O conhecimento escolar no currículo a serviço do processo de humanização**

Em razão do estreito vínculo entre educação e o projeto capitalista atual, podemos afirmar que o conhecimento selecionado para ser incluído no currículo escolar, pouco ou, talvez, nada, representa e intenciona em termos de promover formação de consciências e fazeres críticos dos sujeitos como potencialidades individuais e coletivas de intervenção social. Porém, isso não significa que o *corpus* inteiro de conhecimento escolar seja reflexo direto das ideias desse ideário capitalista. De qualquer forma, neste ponto, é preciso que haja o esclarecimento teórico e político do conhecimento a serviço da máxima humanização dos indivíduos.

Se levamos em conta uma formação que tenha em perspectiva as produções humanas mais elaboradas, que conhecimentos científicos importam ser ensinados, tendo em vista, também, o processo de humanização? Para responder a essa questão, para além da dimensão gnosiológica, isto é, do ato de conhecer o real, o objeto representado ou conhecido pelos sujeitos, nos dedicamos à questão onto-epistemológica, isto é, ao exame crítico da veracidade do conhecimento que importa para a formação de sujeitos mais humanos. Nesse sentido, por se tratar de um retroagir de modo interventivo na realidade, a construção e a socialização desse saber assume a dimensão política de luta pela superação das desigualdades educacionais e sociais concretas.

À luz dos escritos freirianos, sem desconsiderarmos o valor instrumental do conhecimento escolar, discutiremos: Qual a natureza da realidade social do objeto desse tipo de conhecimento? Qual o conhecimento que importa para a formação humana? Como se socializa o conhecimento escolar em sentido de humanização, articulando-o com o processo de transformação da sociedade?

A reflexão sobre o que é o conhecimento e sobre qual sua importância para a existência humana é o fundamento de uma visão onto-epistemológica que oportuniza o rigor e a fecundidade para se pensar o currículo escolar. A compreensão de conhecimento a partir da totalidade da própria vida humana no mundo, nos escritos freirianos, mostra-se como contraponto às abordagens dicotômicas e fragmentadas tradicionais do conhecimento, conforme formuladas pela filosofia moderna ocidental em seus dualismos sujeito-objeto.





O conhecimento, segundo Freire (1987), como realidade social, é também histórico, porque é uma construção que se dá na práxis histórica:

Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas percepções (FREIRE, 2006, p. 92).

Desse ponto de vista, a compreensão do conhecimento figura como uma produção cultural, a qual é resultante das relações entre as realidades material e humana, entendidas em sua totalidade, num processo que se dá a partir da experiência dos seres humanos como transformadores dessa mesma realidade concreta, em um permanente movimento de ações e reflexões, que se sucedem a fim de realizar suas necessidades tanto imediatas quanto históricas. Assim, o conhecimento é o conjunto das experiências culturais, tanto científicas, como filosóficas e artísticas, levando em conta sua riqueza simbólica, por meio das quais homens e mulheres conferem sentido às suas práticas sociais e, ao mesmo tempo, formam novas necessidades e potencialidades, que são ampliadoras de suas capacidades, de suas atividades e de suas relações com o mundo.

Partindo das condições históricas da realidade brasileira, precisamente entre as décadas de 1950 a 1980, Freire (1987, 2010) denuncia que, à época, as estruturas da “sociedade em transição” não atendiam às necessidades da maioria da população em termos de direitos básicos. Essa realidade, vivenciada pelos homens e mulheres que se encontravam em situação de oprimidos, os impossibilitava de realizar sua humanidade, pois, se por um lado os colocavam em situação de domesticação e opressão, por outro, a própria educação servia como instrumento de exclusão social e de domesticação, praticada pelas elites e por grupos dominantes opressores. Contrapondo-se a essa perspectiva de educação domesticadora, ele sugere a proposta de educação emancipadora, cujo conteúdo necessitaria ser constituído pelo conhecimento produzido coletivamente e historicamente e, portanto, ser significativo para os educandos no desenvolvimento de um pensar crítico de sua realidade.

Segundo Freire (2011b, p. 36), se na tarefa de pensar o mundo e comunicar o que se pensa sobre o mundo os seres humanos criam suas linguagens, o conhecimento, então, “se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações”. Nascido da ação dos homens e mulheres, o conhecimento é produto cultural e histórico, portanto, com razão, é inconcluso, tem diferentes



níveis e modos, e a sua apropriação está ligada a múltiplas formas de interação e organização sociais e educativas e aos tipos de linguagem que o expressam.

Sem dúvidas, por se tratar de uma categoria fundante da formação do ser humano que se sabe, que se conhece e que precisa transformar o mundo, o conhecimento curricular é imprescindível à vida individual e social, exatamente pela capacidade que pode proporcionar aos educandos no que se refere à ampliação de suas capacidades e potencialidades em vista do seu desenvolvimento humano, em cada nível de ensino. Desse modo, a sua socialização no contexto escolar, como *locus* da prática educativa intencional e organizada, determina sua característica e o seu papel social. Contrário à perspectiva de fator de produção na lógica instrumental capitalista, na qual o conhecimento é transmitido e reproduzido em sentido de adaptação dos educandos à vida em sociedade, o conhecimento escolar que importa para a formação dos educandos é aquele que se apresenta em sentido de humanização, como um direito, sobretudo das populações excluídas, e que, além disso, esteja organicamente articulado ao processo de transformação da sociedade.

Enquanto o conhecimento curricular socializado pela prática educativa-curricular assume o papel apenas de adaptação dos sujeitos à realidade posta, o que significa “subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo (FREIRE, 2011b, p. 76), o conhecimento significativo de humanização se define como um instrumento/força material e social de transformação e de superação da realidade política e das contradições sociais, contexto em que esse sujeito se situa e cujo nível ideológico orienta seu modo de ser no mundo. Esse conhecimento tem a função de fazer com que os sujeitos saibam pensar por si mesmos, assumindo a autoria de suas ações e aprendendo para governarem e se autogovernarem, a fim de que sejam soberanos.

Trata-se de um conhecimento que, por sua natureza e sua função histórica, cumpre um projeto ético-político e tem sentido de experiência libertadora e da promoção do novo modo de pensar e agir, em face da hegemonia dominante da sociedade vigente. Tal concepção diferencia-se, dessa forma, das políticas de conhecimento na perspectiva do determinismo (FREIRE, 2011a, 1987), cuja compreensão da realidade histórica independe das vontades, das condições humanas, da ação política e do idealismo, cuja produção e a apropriação do saber se dão na sua forma elitista, no nível do “pedantismo intelectual” e do “sectarismo”.

Por isso, conforme Freire (1987), é um conhecimento que, potencialmente transformador, não se faz sem uma ligação efetiva, ativa e propositiva com a realidade econômica, social, política e cultural, vínculo que torna possível aos sujeitos conhecê-la mais e melhor e, desse modo, superar os problemas que dela advêm. Essa compreensão implica que





a produção desse conhecimento é balizada por problemas que tornam a apreensão da realidade econômica e social em algo formativo. Nesse sentido, adquirindo o aspecto crítico e orgânico, a realidade torna-se menos formal, menos burocrática e mais concreta, visto que seus problemas surgem da dinâmica contraditória das relações sociais e concretas da vida.

Essa perspectiva pressupõe, primeiramente, que não existe a construção do saber fora de uma relação dialética de transformações recíprocas “homem-mundo-humano” (FREIRE, 1987), processo que deve incluir também uma compreensão desse saber, no que se refere tanto ao seu conteúdo quanto à sua forma. Deriva dessa perspectiva que o conhecimento escolar significativo requer ligação vital entre educadores e educandos, suas vidas concretas e seus sonhos, situados na realidade em que vivem, para que se constitua de fato como um instrumento de intervenção e de transformação social. Dessa forma, sua atualidade com relação à vida social se encontra estimulada continuamente pelos momentos de mudanças requisitados pela contemporaneidade, porque são produto e objeto da exigência de atuação e atualização na própria evolução cultural e econômica da sociedade.

Assim, Freire (2007) adverte que o conhecimento, como consciência sobre a realidade-mundo, como prática social, não pode ser compreendido e produzido em uma relação dicotômica entre objetividade e subjetividade, mas na sua unidade dialética, porque a realidade concreta nunca é apenas o dado real, mas é também a percepção que temos dela. Isto posto, vale compreender que a “educação como prática da liberdade”, que se dará pela apreensão do conhecimento curricular (objeto cognoscível), “não é apenas a transferência do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada” (FREIRE, 2006, p. 78), mas precisa “ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens e mulheres enquanto agem, enquanto trabalham” (FREIRE, 2006, p. 76).

Se consideramos a educação como prática de liberdade, em que o ato de conhecer não termina no objeto cognoscível, mas caminha na direção de transformar-se em práticas sociais de enfrentamento das experiências desumanizadoras, o que supõe níveis mais elevados de novos modos de pensar e agir na realidade-mundo, não é suficiente a posse do conhecimento já conhecido, mas é preciso que seja operada sua construção e reconstrução, na relação dialética homem/mundo/humano em sentido de práxis. Ou seja, o ato de conhecer tem sentido de vivenciar, experimentar, conceituar e ganhar consciência tanto na dimensão do *quefazer* comunicativo, quanto na técnico-produtiva, na científico-prática e na histórico-política transformadora.







Como um *quefazer comunicativo*, o conhecimento se faz na relação intersubjetiva entre os sujeitos, a propósito do objeto cognoscível, na relação de compreensão, inteligibilidade e diálogo, expressando-se por intermédio de um mesmo sistema de signos linguísticos, ou seja, “[...] só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável” (FREIRE, 2006, p. 68-69). A visão freiriana é a de que os sujeitos, tendo a mesma intenção, na busca pelo conhecimento sobre o objeto de seu pensar e de seu conhecer, comunicam seu conteúdo.

Ao contrário, enquanto a significação do objeto cognoscível não for compreensível e não for apreendida no nível da expressão, para ambos os sujeitos, não há um alcance de conhecimento como busca dialógica da significação dos significados do mundo cognoscível. O conhecimento escolar é algo que possui significado e sentido e, nesse caso, o processo de aprendizagem significa a mudança, a transformação de sujeitos que se comunicam dialogicamente. Isso, por sua vez, é feito com a mediação de uma realidade, a qual deve ser pronunciada em atos criados, motivados pela necessidade de sua própria existência.

Gutiérrez (1988), ao se referir à educação como um processo de comunicação dialógica, sustenta que aquele que comunica, codificando a realidade, aprende tanto quanto aquele que descodifica, o qual, ao realizar essa operação, faz a experiência de aprender, também, essa mesma realidade, já que se trata de um processo que é feito em coparticipação, coprodução, coentendimento e comunhão.

Em sua dimensão *técnico-produtiva*, o conhecimento faz do trabalho ou da atividade experimental, no âmbito da prática cotidiana, a primeira formação dos sujeitos de si mesmos, a primeira forma de mediação dialética do homem com a natureza e desta com os outros homens e, assim, agindo e refletindo 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).

Com respeito ao conhecimento presente no âmbito das atividades ligadas à dimensão *científico-prática*, ele ganha, nesse caso, os contornos de uma ciência e, como tal, necessita ser problematizado. Assim, a produção do conhecimento, tendo como base material a realidade como objeto cognoscível, tem, na problematização, uma das formas fundamentais para sua apreensão, haja vista que “[...] 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” (FREIRE, 2006, p. 52).

Desse modo, trabalhar o conhecimento em sua dimensão *científico-prática* como uma das formas da produção do saber é um processo de reflexão crítica e rigorosa sobre o “[...]”





conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2006, p. 52). Dessa perspectiva advém o fato de que o educando, como um cientista experimentador, é também um trabalhador, um profissional, cujo pensamento e cujas ideias são continuamente verificados pela prática – e vice-versa –, até se tornarem uma unidade teoria e prática.

Quanto à dimensão *histórico-política e transformadora*, segundo Freire (2006), sua inserção no tempo e sua instrumentalidade têm relação com o *quefazer* humano, com a vida. Essa dimensão opera a mediação entre as histórias locais e o contexto global, em que os grupos oprimidos, 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.

A partir dessas considerações podemos analisar que, no pensamento freiriano, o sentido onto-epistemológico do conhecimento, como expresso nessas dimensões, constitui a realidade física e humana (objetiva e subjetiva), construída (e em construção) nas mais diferentes formas, condições e linguagens que refletem a maneira como os sujeitos estabelecem relações com o mundo e a natureza (FREIRE, 1987). Sua função social é desenvolver as potencialidades dos educandos, que procuram, com os meios que têm à disposição, desenvolver uma compreensão de mundo, tanto em sentido global quanto no sentido do conjunto de ações existentes dentro do contexto em que vivem, visando à construção de um projeto alternativo de sociedade.

Essa perspectiva onto-epistemológica está imbricada com o ato gnosiológico, que é, em si mesmo, um ato pedagógico e/ou curricular. Desse modo, a apreensão do conhecimento curricular é um processo que está presente no movimento humano de estar e de agir na realidade, por isso, mais do que um produto da ação humana, é uma construção social, um fenômeno em constante movimento, que se faz como uma relação pedagógica e, que exige, entre outras coisas, um programa de educação problematizadora, feita dentro de um contexto teórico-prático e conduzida por um autêntico diálogo de reflexão crítica.

A problematização, a rigor, visa à emancipação dos educandos quanto às suas condições históricas opressoras, e se contrapõe à educação “bancária”, mantenedora da ingenuidade dos educandos. Essa compreensão da problematização,

[...] respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma (FREIRE, 1987, p. 67, grifos do autor).

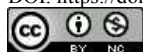


Desse modo, a problematização é um processo metodológico, portanto, pedagógico, que permite ao indivíduo conhecer sua realidade, refletir a respeito dela e promover, sobre ela, intervenções, de forma crítica e criadora, ao mesmo tempo em que se faz sujeito crítico e politizado. É um processo que se faz por meio de codificação e descodificação da realidade. A codificação, sendo “[...] uma situação existencial tal ou uma situação existencial construída pelos alunos”, é “[...] objeto cognoscível que mediatiza os sujeitos conhecedores” (FREIRE, 2001, p. 36). A descodificação – como composição “do código em seus elementos constituintes – “é a operação pela qual os sujeitos conhecedores percebem as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta e as relações que antes não eram percebidas” (FREIRE, 2001, p. 36).

Compreendida assim, importa dizer que o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre a realidade e, desta, a uma nova ação. Tal dinâmica que se constitui como um caminho em que o educando, engajando-se no processo de abstração, tanto das formas de “orientação no mundo” quanto das situações (codificações) representativas da maneira como ele se orienta no mundo cotidianamente, é desafiado pelos educadores a analisá-las criticamente. Nessa perspectiva, afirma Freire (2001, p. 42):

[...] a educação problematizadora está fundada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos se não quando se comprometem na procura e na transformação criadoras.

Na trilha desse caminho metodológico para a apreensão do conhecimento, dois contextos são fundamentais, segundo a ótica freiriana: o concreto e o teórico. O contexto concreto refere-se à realidade social em que os fatos se dão e em que se encontram os educandos (FREIRE, 2001). O contexto teórico diz respeito ao autêntico diálogo entre educadores e educandos como sujeitos de conhecimento. Operacionalmente, o contexto prático significa o *locus* real de onde se retira o dado concreto (objeto cognoscível) para submetê-lo ao contexto teórico, a fim de que seja refletido de forma crítica. A perspectiva é de garantir a dialética consciência-mundo, a qual nos remete para o fato de que o mundo – a consciência sociocultural – é formado intersubjetivamente e, portanto, historicamente, resultando da própria atividade humana em permanente interação sociocultural, na comunicabilidade. Segundo Freire (2006, p. 65), “[...] o mundo social e humano não existiria como tal, se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano”.





O contexto teórico significa o processo de objetivação da realidade e, também, a intencionalidade da consciência, elementos que nos impulsionam a adquirir uma capacidade crítica de reflexão e de ressignificação da visão de mundo construída pela razão de ser dos fatos. É nesse contexto que se efetiva a descodificação da realidade, conceito que pode ser entendido como o ato de conhecer o objeto da realidade, numa relação de autêntico diálogo entre educador e educando. Trata-se de um processo que se dá por meio de exercícios empenhados, de um lado, em esclarecer as relações dos seres humanos com seu mundo e, de outro, em aclarar, tanto os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo, quanto o condicionamento que esses produtos exercem sobre os próprios seres humanos, e, ainda, o papel da prática na constituição do conhecimento (FREIRE, 2007). O esforço empreendido nesse processo consiste em sair da *doxa* para o *logos*, isto é, da percepção meramente sensível para alcançar a inteligibilidade da realidade.

A apreensão do conhecimento, como postula a concepção freiriana, se dá numa realidade que se apresenta tanto na relação do sujeito-objeto-sujeito – o *locus* dos objetos e das percepções, das ad-mirações e abstrações – quanto como *locus* da relação dos sujeitos em coparticipação no ato de conhecer o objeto. No que se refere a essa prática de coparticipação, ela é conhecida como atividade de comunicação e se coloca como fundamentos da vida em sociedade e da produção do sentido humano válido.

Em síntese, o processo de educação problematizadora como ação gnosiológica, isto é, como ato de apreensão do conhecimento, se realiza na instigação de novas fases do saber, tendo como suporte o mundo e a vida em existência concreta. A implicação desse conhecimento no currículo escolar é a possibilidade de reelaboração da visão de mundo, de forma crítica e rigorosa, capaz de conduzir os educandos a perceberem, ao longo de sua formação, mais precisamente em sua vivência escolar, profissional e cotidiana, o sentido do saber como uma busca permanente. Nas palavras de Freire (2006, p. 54):

[...] se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar.

Assim, depreende-se que a educação problematizadora, com vistas à superação da contradição entre educador e educando, afirme a dialogicidade e a reflexão crítica, mediatizadas pelo mundo, com vistas a pronunciá-lo, transformá-lo, criá-lo e recriá-lo de



forma solidária, num trabalho de reflexão, de colaboração, de coparticipação e num caminho em que ganham significados, “existenciam-se” como sujeitos (FREIRE, 1987).

Por fim, o conhecimento escolar, em sentido crítico de humanização, é o que valoriza os educandos como sujeitos em sua potencialidade: histórica (identificando-se com a própria ação, o indivíduo temporaliza sua vida em atos); ético-política (porque faz escolhas, opções e ações); e cultural, entendida aqui, na máxima freiriana, “[...] como aquisição da experiência humana” (FREIRE, 2010, p. 109).

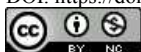
### **Considerações finais**

As discussões, neste artigo, tiveram como objetivo analisar as dimensões menos evidentes sobre os significados do conhecimento que é programado pelas políticas educativas curriculares voltadas para a escola pública brasileira de educação básica. As reflexões empreendidas a partir dos documentos legais, mais precisamente a BNCC, aprovada em 2017, e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), autorizam-nos a afirmar que os significados do conhecimento reforçam o caráter pragmático e reducionista do currículo e da formação dos educandos e, conseqüentemente, induz a formação de professores ao retorno a um modelo de formação por competências, o qual reflete uma lógica pedagógica da educação suprimida do conjunto de saberes fundamentais ao desenvolvimento profissional mais amplo.

Na contramão dessa proposta, pontuamos, como alternativa para pensar o currículo escolar, o conhecimento em sentido crítico a serviço do processo de humanização, idealizada no pensamento freiriano.

A compreensão de Paulo Freire sobre o conhecimento no currículo escolar adquire, cada vez mais, importância na atualidade histórica da educação escolar. Isso se dá quanto ao seu papel social, em sentido crítico de humanização, em relação às condições sócio-históricas, culturais e políticas complexas que vivemos na realidade brasileira, sobretudo, quando se trata do modelo de formação assumido nas configurações curriculares, cujo axioma é o de que todo e qualquer processo educativo só faz sentido e tem qualidade se atender aos serviços demandados pelo mercado de trabalho, em vista do desenvolvimento social e econômico.

Enquanto o conceito de conhecimento, sob a ótica neoliberal economicista, se afirma como fator de produção e evidencia uma formação reduzida às competências e às habilidades para uma futura empregabilidade, a compreensão de conhecimento no pensamento freiriano elucida as possibilidades que tem o ser humano de passar das condições de adaptação passiva





no mundo para transformá-lo, à medida que dele vai tomando consciência crítica e que o vai reelaborando. Esse processo, que se dá por meio do conhecimento no currículo escolar, apresenta-se como unidade teórico-prática, isto é, como força social de leitura e de transformação intencional da realidade histórica e social, na qual o indivíduo está inserido e em que passa a ser sujeito, e não mais objeto.

Nessa direção, o não acesso ao conhecimento no currículo escolar, sob a ótica crítica de humanização, impossibilita a escola de elaborar um projeto de educação contra-hegemônica para os educandos das classes populares e impossibilita, também, os trabalhadores de se humanizarem, apropriarem-se da sua realidade social e histórica de forma crítica, sobretudo, no momento avançado da sociedade capitalista, marcado pelo avanço de determinados conservadorismos, contexto que exige, cada vez mais, que a luta hegemônica não aconteça somente nos níveis econômico e político, mas, substancialmente, na esfera cultural.

Assim, o conhecimento no currículo escolar, em sentido crítico de humanização, assume importância decisiva no processo de as classes populares se libertarem da opressão das velhas narrativas das classes dirigentes e se elevarem das condições de silenciamento. O conhecimento tem uma função educativa não só na forma instrumental, na qual se afirmam e se desenvolvem competências indispensáveis para a empregabilidade futura dos educandos, mas também de ser uma força social e um instrumento para possibilitar o processo de humanização e superação da condição de sujeitos oprimidos e silenciados, a fim de que se possa alcançar uma nova e mais alta forma de práxis social, em vista de uma sociedade democrática, justa e cidadã.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Lukács e o século XXI**: Trabalho, estranhamento e capitalismo manipulatório. Bauru, SP: Editora Práxis, 2010.

ALVES, M. P. C. **Currículo e avaliação**: Uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **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. **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Censo da educação básica 2020**: Resumo técnico. Brasília, DF: Inep; MEC, 2021.

CARDOSO, E. M.; ELIAS, E. O. As aporias do projeto moderno: Considerações à luz do pensamento de Adorno. **Educação em Revista**, Marília, v. 6, n. 1, p. 23-36, 2005. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/596>. Acesso em: 22 nov. 2012.

CASALI, A. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, C. (org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília, DF: UNICEF; CONANDA, 2011.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Autêntica, 2014.

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

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÍMENO-SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**: As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: Para além das teorias da reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.





HADJI, C. **Avaliação desmitificadora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KEMMIS, S.; PETER, C.; SUGGETT, D. **Hacia una escuela socialmente crítica: Orientaciones para el currículo y la transición**. Valência: Nau Llibres, 2007.

LAVAL, C. **A escola não é uma mercadoria: Neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

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) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9771>. Acesso em: 13 maio 2022.

PÁDUA, E. M. M. O processo de pesquisa. *In*: PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAUL, A. M. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. *In*: CAPPELLETI, I. F. (org.). **Avaliação educacional: Fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

SCHULTZ, T. **O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.







### Como referenciar este artigo

OLIVEIRA, R. N. M. O sentido do conhecimento no currículo escolar de instrumento de adaptação ao processo de humanização: Contribuições do pensamento freiriano. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022015, 2022. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1182>

**Submetido em:** 23/06/2022

**Aprovado em:** 02/08/2022

**Revisões requeridas:** 11/09/2022

**Publicado em:** 26/12/2022

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Correção, formatação, normalização e tradução.

