

## **Pesquisando a flexibilidade curricular: um outro jeito de fazer educação, currículo e ensino na perspectiva freireana**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Regina da Costa Aguiar

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP

Este texto deriva-se de estudos realizados durante a pesquisa que deu origem à minha tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, trabalho este que também integra o projeto de pesquisa amplo e coletivo, desenvolvido na Cátedra Paulo Freire, sob a coordenação da Professora Doutora Ana Maria Saul e que tem como proposição o estudo da influência e contribuições do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira a partir da década de 90, estudo este em desenvolvimento em diferentes regiões do país.

Em toda a sua obra, Paulo Freire propõe a construção de outro paradigma curricular, o crítico-libertador, que supere e transforme o dominante paradigma curricular técnico-linear inspirado em Ralph Tyler, instituído fortemente na educação brasileira.

Para Paulo Freire, não existe dicotomia entre ensinar-aprender, teoria-prática, consciência-mundo, pensar-fazer, política-pedagogia, sujeito-objeto de conhecimento.

A tradicional escola organizada pelo regime seriado fundamenta-se no paradigma positivista dentro de uma racionalidade instrumental técnica, e estrutura-se numa concepção tecnicista de currículo, no paradigma curricular técnico-linear.

O currículo no paradigma técnico-linear é limitado e estático, definido a partir de grades curriculares hermeticamente fechadas, com conteúdos determinados oficialmente, ordenados por listas e estabelecidos linearmente por bimestres, anacrônicos e descontextualizados da realidade sociocultural concreta dos alunos.

Para Freire, *não há dicotomia entre o conteúdo e a forma histórica de ser do homem*. (2004, p.52). Não há dicotomia entre conhecimento e realidade, entre metodologia de ensino e processo de aprendizagem. Tais dicotomias retratam uma determinada concepção epistemológica, ou seja, o caráter autoritário e opressor que vem constituindo o currículo técnico-linear.

Para Freire,

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. ( 2003, p.97).

No paradigma técnico-linear, o currículo padrão é elaborado e prescrito oficialmente por “experts” em educação, legitimando uma dicotomia pedagógica entre os que pensam (experts/secretarias/opressores) e os que fazem a proposta (professores /escola/oprimidos). Segundo Freire, nesse contexto, a única mediação possível é a imposição pela prescrição:

Um dos elementos básicos na mediação opressor-oprimido é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. ( 2004, p.34).

Pode-se afirmar que os instituintes da proposta, educadores, educandos, pais, comunidade escolar, são meros executores externos à construção da proposta instituída. Participam, apenas, como espectadores e cumpridores de tarefas programadas para serem executadas, com qualidade, eficiência e eficácia.

Para Freire, trata-se da *absolutização da ignorância*, ou seja, alguém decreta a alguém o que fazer, o que pensar, o que ensinar, o que dizer, roubando-lhe o direito à palavra, o direito de ser e estar no mundo, reificando-o. ( 2004, p.131).

Ainda para Freire,

Não há absolutização da ignorância, nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco. É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. ( 2006, p.47).

O ensino bancário, na concepção fundada no paradigma curricular técnico-linear, caracteriza-se pela exacerbação do indivíduo, pelo incentivo à competitividade, pelo “depósito de conteúdos” nos educandos, pela narração dos conteúdos, pelo ensino carregado de verbosidade, completamente descontextualizado, com conteúdos sem significado, desconectados da totalidade da realidade concreta e alheios à experiência

existencial dos educandos. A escola bancária ignora a polifonia de vozes dos sujeitos e a pluralidade cultural existente.

Nesse sentido, Freire pontua que

(...) conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. ( 2004, p.57).

A expectativa é a de que o conhecimento seja consumido pelo aluno como um produto, destinado a ajudá-lo a dominar uma determinada cultura, um saber científico irrefutável, um conhecimento absoluto já elaborado e definido, a priori, por um currículo oficial, para que, a posteriori, o aluno ocupe uma determinada função social que atenda às necessidades do mercado de trabalho.

O ensino bancário estrutura-se numa relação antidialógica e opressora, competindo ao aluno apenas a escuta silenciosa, como objeto ouvinte, sem poder de participação e de autonomia, no seu próprio processo de construção do conhecimento.

Para Freire: *Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.* ( 2004, p.59).

A educação bancária, além do depósito de conhecimentos no educando, fundamenta uma educação moral, estabelecendo o dever, a norma, a conduta moral, *atitudes e valores* comuns, necessários a todos os alunos para a adaptação social, para a submissão de “corpos dóceis”, para o silêncio das vozes, para o bom convívio na sociedade capitalista.

Assim, para a ideologia do mercado neoliberal, não importa se o educando, em seu processo de escolaridade, construiu conhecimentos, “apreendeu” conteúdos significativos, valores como o respeito, a solidariedade, a justiça social, mas, sim, se aprendeu a ser “um ser do ajustamento”, a se comportar e a se submeter à obediência, às normas e a condutas desejáveis para a manutenção da sociedade opressora. O importante é a escola cumprir o seu papel de domesticadora e manipuladora de conhecimentos e valores.

Além disso, a escola inculca o conceito de *autodesvalia* no educando, pois ele se sente incapaz de aprender, de criar, de inventar, de desafiar-se, de ser curioso, capacidades estas inerentes ao próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Portanto, na educação bancária, o educando se sente incapaz de ser

humano, de *ser mais*, de constituir-se como um ser inacabado, inconcluso, curioso, em processo permanente de busca e de formação.

Na concepção bancária, as salas de aulas são organizadas de forma homogênea, normalmente com alunos “classificados” de fortes, médios e fracos e/ou pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, para que, a partir de seu mérito, de seu esforço individual, cada aluno consiga evoluir e ser aprovado.

Caso seja reprovado, a escola cumpriu sabiamente seu papel, o fracasso é do indivíduo, do aluno. Os alunos reprovados são tratados como casos individuais e isolados. O fracasso é exclusivamente dos alunos e das famílias, não da escola, nem da sociedade.

Todos os alunos têm liberdade para estudarem onde quiserem e escolherem o caminho a ser percorrido, por isso, o fracasso ou sucesso depende de seu mérito, da sua individualidade.

Na escola seriada, o aluno reprovado ou evadido, não é apenas “expulso” do direito à educação, é “expulso” do direito à vida, da capacidade de aprender, que é inerente ao ser humano.

As crianças populares brasileiras são expulsas da escola. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a “expulsão” e a reprovação dos meninos populares. (FREIRE, 2001, p.35).

Buscando entender as razões internas de *expulsão* dos educandos das camadas populares, observa-se que a escola não faz um uso bem-feito do tempo escolar. Há uma duração rígida da aula, pois o tempo cronológico prevalece sobre o tempo e o ritmo de aprendizagem do aluno. Desenvolve-se uma prática educativa totalmente anacrônica e descontextualizada, sem estímulo à criatividade, sem ser provocadora da curiosidade, da pergunta e da invenção.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é classificatória, mensura o resultado, o rendimento do aluno, prevalecendo o produto sobre o processo, desconsiderando-se totalmente o processo de ensino-aprendizagem.

Tal práxis educativa é alienante e reificante, coisifica os educandos e educadores, um *quefazer* opressor, que mata a vida, no lugar de desenvolvê-la. Ignora os sonhos, as utopias, os textos, os contextos, os tempos históricos, a vida na existência

concreta dos educandos, os sujeitos éticos e decentes. Nas palavras de Paulo Freire, *é isto que nos leva à crítica e à recusa ao ensino bancário*. ( 2001, p.27).

Portanto, é preciso superar a educação bancária nas suas ações e características antidialógicas, ou seja, a relação verticalizada e autoritária entre secretarias/educadores/educandos; a relação antidialógica entre os sujeitos cognoscentes; o currículo técnico-linear e fragmentado; a avaliação desvinculada do trabalho cotidiano e classificatória no aspecto cognitivo; o trabalho pedagógico, sem um planejamento feito pelos envolvidos no processo; o trabalho pedagógico individualizado não coletivo; o caráter homogêneo e individualista da sala de aula.

Em Freire, tal superação se dá por uma educação dialógica e crítica, com flexibilidade curricular e numa práxis libertadora.

### **A proposição de uma educação dialógica, crítico-libertadora**

A educação dialógica e crítico-libertadora proposta por Paulo Freire funda-se na ética humana. Todo seu pensamento está comprometido com a defesa rigorosa da dignidade da vida humana e com uma prática coerente, em prol dessa dignidade.

Paulo Freire estruturou sua obra e dedicou sua vida em favor da libertação dos oprimidos e de uma ética universal do ser humano. Esta ética é inseparável da prática educativa, como Freire propunha: (...) *me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana* ( 2001, p.19).

A educação crítico-libertadora torna-se necessária para a superação das injustiças sociais e das práticas desumanizantes, tanto dentro, quanto fora dos muros da escola.

Freire busca na ação humana concreta e histórica a construção de uma sociedade mais justa, menos feia, mais solidária, menos discriminatória e menos violenta.

Entende o ser humano como um sujeito social, construtor e transformador da realidade histórica, em que vive, o que significa que a história é uma construção humana, é um tempo de possibilidades e não de determinismo de uma ideologia dominante. A história não é inexorável.

Para Freire, a possibilidade de construção de uma sociedade mais solidária está também na possibilidade de construção de uma educação crítico-libertadora, pois, em seus dizeres: *se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a*

*sociedade muda*. (2000, p.67). Esse pensamento se complementava, quando afirmava que *mudar é difícil, mas é possível* (2000, p.55).

Paulo Freire propõe uma educação crítico-libertadora como defesa de um projeto de ser humano, na perspectiva de *ser mais*, da ética universal do ser humano, que a define como uma ética maior, de vocação ontológica *do ser mais*, em contraposição à ética do mercado, à ética neoliberal, imposta pela sociedade capitalista, *a ética menor*.

Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional, começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da nova ordem mundial, como naturais e inevitáveis. (...) A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória, de raça, de gênero, de classe. (FREIRE, 2001, p.17).

Nesse contexto, a educação crítico-libertadora parte da situação-limite, ou seja, de uma situação de opressão da realidade social concreta, objetivando a reflexão consciente da situação pelos oprimidos, para uma nova ação, o ato-limite. A busca da superação da situação-limite e da opressão, expressa a luta pela superação do não ser e pela assunção da vocação ontológica do *ser mais*.

Ao situar a questão da situação-limite dentro da escola, verifica-se que a educação ministrada pelos educadores aos educandos, até então, tem contribuído para legitimar o status opressor e a sociedade opressora.

A educação como prática da liberdade tem o compromisso histórico de denúncia de um mundo opressor e de anúncio de um mundo mais solidário e mais justo, pela produção de uma consciência ético-crítica.

Para Freire *os homens são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se*. (2004, p.62). A ética humana é a essência da educação crítico-libertadora, por isso, educadores e educandos devem se orientar no sentido de efetivar sua vocação para a humanização.

Freire utiliza-se de um conceito proposto por Erich Fromm para explicar que a educação deve provocar o desenvolvimento da *biofilia*, ou seja, o desenvolvimento pleno da vida humana.

Todo ser humano é incompleto, inconcluso, por isso, é inerente à vida humana um permanente processo de busca, de conscientização de sua inconclusão, de conhecimento de si mesmo, de reconhecimento do outro na relação eu-tu e de conhecimento do mundo, para a formação da vocação ontológica de *ser mais*.

Na educação bancária, o educador “disciplina” o conhecimento do mundo nos educandos, como se fosse possível depositar “o conhecimento da realidade” no educando, conhecimento este do mundo que se transforma em conteúdos. Educadores e educandos são compreendidos, nesse processo, como meros espectadores da realidade.

Na educação libertadora, educadores e educandos são sujeitos do processo histórico, são sujeitos do mundo, no mundo e com os outros. Não existe a dicotomia entre o conteúdo e a forma de ser histórica, entre consciência e mundo. O processo de conscientização não dicotomiza a consciência, de um lado, e o mundo, do outro.

O homem só pode ser compreendido em sua relação com o mundo, *um ser-em-situação*, o homem é um ser da práxis, da ação-reflexão-ação.

A educação bancária impede a ação e a reflexão dos sujeitos, a problematização, a conscientização, a práxis dos sujeitos em suas relações com o mundo.

Nas palavras de Freire,

Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o propósito da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma. (2004, p.67).

A educação, como prática da liberdade, problematizadora, tem a intencionalidade do desenvolvimento da consciência crítica de si mesmo e/ou do mundo. A conscientização produz a desmitologização da liberdade e da igualdade, a desmistificação da realidade opressora e de suas ações antidialógicas. A conscientização não pode existir fora da práxis humana, da ação-reflexão crítica sobre o mundo e a realidade. A conscientização é uma operação humana que parte do confronto com a realidade, para objetivá-la e, ao objetivá-la, há uma percepção dos condicionantes dessa realidade.

Segundo Freire,

A posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (2006, p.31).

Assim, o educador e o educando se conscientizam, na convivência, na comunicação, na participação, na ação-reflexão crítica, para a superação de uma situação opressora ou de uma situação-limite.

Para Freire, *ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão*. (2004, p.52).

Educadores e educandos se libertam em comunhão, não há libertação de uns para outros, pois *apreendem* o mundo em comunhão, para transformá-lo.

O processo de libertação é a humanização em processo e se dá por meio da práxis, ou seja, *implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo*. (FREIRE, 2004, p.67).

A educação libertadora, problematizadora, exige a superação da situação de contradição opressora entre educador-educando. O objeto do conhecimento, ao invés de ser a finalização de um ato cognoscente do educando, é o elemento mediatizador entre o educador-educando, ou seja, entre sujeitos cognoscentes.

Nas palavras de Freire, *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*. (2004, p.68).

Na educação bancária, o educador educa o educando numa relação verticalizada, mantendo, assim, a contradição educador-educando, numa relação de dominação, sendo a essência da educação a prática antidialógica.

A educação problematizadora supera a contradição educador-educando, afirma a dialogicidade e se faz dialógica, numa relação horizontal entre educador-educando, mediatizados por objetos de conhecimento. A quintessência da educação problematizadora se faz numa ação dialógica.

Para Freire, a epistemologia está intimamente imbricada com a humanização, na busca da realização da vocação ontológica de *ser mais*.

Toda epistemologia é um ato político e expressa intencionalidades e valores: *a favor do que, a favor de quem, para que, por quem e para quem* é produzido o conhecimento científico. Assim, a diretividade da prática educativa explicita um sonho, uma intencionalidade, uma opção política e de valores, sem neutralidade.

Na epistemologia crítica, a construção do conhecimento ou o ato cognoscente humano intenciona a conscientização da realidade na totalidade concreta, uma reflexão crítica no mundo, com o mundo e sobre o mundo, em interação com os outros, num processo de (re)construção permanente, criando possibilidades novas de ações para transformar a realidade social, que está situada num determinado tempo e espaço.



A educação problematizadora considera como exigência existencial e como essência da práxis transformadora a ação dialógica.

A palavra é um elemento constitutivo do diálogo e só pode ser verdadeira na práxis libertadora, ou seja, na ação e reflexão crítica sobre o mundo para transformá-lo.

Nas palavras de Freire, *existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.* (2004, p.78).

Dizer a palavra para pronunciar o mundo é um direito de todo o ser humano, é inerente à vida, não é um privilégio de uns sobre outros. Da mesma forma, não há palavra verdadeira de uns para os outros, mas o diálogo, numa comunidade discursiva intersubjetiva de um com o outro, numa relação horizontalizada e comprometida com a emancipação humana.

Para Freire, o diálogo *é o encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.* (2004, p.78).

O diálogo é um encontro entre sujeitos, mediatizados pelo mundo, para transformá-lo, é um encontro de intersubjetividades, mediatizado pela objetividade da realidade concreta. É um ato de criação e recriação da realidade concreta.

O conhecimento científico é histórico e se encontra em permanente processo de construção. Todo ato educativo, num *quefazer* crítico-libertador, pressupõe o conhecimento do conhecimento existente produzido pela humanidade, para a construção de outro conhecimento novo e não necessariamente inédito.

Nas palavras de Freire, *ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.* (2001, p.31).

Para Freire, há dois momentos que determinam o ciclo gnosiológico, *o, em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o, em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.* (2001, p.31).

Uma situação gnosiológica de construção de conhecimento se dá na tríade, de A com B, mediatizados por objetos de conhecimento, ou seja, entre educadores e educandos mediatizados por objetos de conhecimento com temáticas significativas.

A educação autêntica, repetamos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2004, p.84).

Não há dicotomia entre a objetividade da realidade e a subjetividade humana, mas uma unidade dialética entre ambas, de acordo com o contexto histórico-cultural e a unidade espaço-tempo.

Da mesma forma, não há dicotomia entre educador e educando, pois ambos são sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos cognoscíveis, que realizam atos cognoscentes na criticidade, no pensar certo, na educação autêntica.

O educador refaz a sua cognoscibilidade através da cognoscibilidade dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica. (FREIRE, 2003, p.124).

Ensinar e aprender, portanto, é um processo indissociável, pois *ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar* (FREIRE, 2001, p.26), ou seja, o ato de aprender historicamente precedeu ao de ensinar. Ao mesmo tempo, quem ensina aprende, ao ensinar, e quem aprende ensina, ao aprender. É nessa relação dialética e dialógica que existe a possibilidade de se estruturar uma prática educativa inovadora e uma lógica escolar diferenciada.

O processo ensino-aprendizagem é resultado da interação, numa relação horizontal, entre intersubjetividades, numa relação de dialogicidade entre educador-educando e educando-educando. Educadores e educandos são sujeitos do processo, autônomos, curiosos, críticos, criadores e conscientes de sua história, de sua cultura e de sua humanidade. Todo ser humano é *programado para aprender* e não para submeter-se.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza, deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 2001, p.26).

Pensar uma prática educativa nessa totalidade, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, requer um novo sentido e uma ressignificação radical da lógica escolar, da concepção curricular técnico-linear, visando à superação do ensino bancário.

## **A flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem: uma mudança estrutural na educação bancária.**

A organização curricular em ciclos apresenta-se como uma possibilidade de alternativa à lógica escolar seriada, à concepção curricular técnico-linear e ao ensino bancário, um outro jeito de se fazer educação, currículo e ensino.

O currículo em ciclos consolida-se por meio de uma metodologia dialógica considerando os estágios de desenvolvimento e de aprendizagem dos educandos.

Nessa perspectiva, o currículo em ciclos fundamenta-se numa concepção de educação popular, numa perspectiva de uma educação como prática pedagógica e política de construção de conhecimento significativo e crítico, de um *saber-fazer ou quefazer crítico*, que permite a transformação da situação-limite existencial da realidade desumanizante, em que vive a comunidade excluída.

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. [...] Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE, 2002, p.19).

A organização da escola em ciclos caracteriza-se como uma *pedagogia em movimento*, de mobilização participativa e democrática, escrita e reescrita criticamente, com compromisso e intencionalidade política, por todos os sujeitos envolvidos no processo: educadores, educando, pais, comunidade e secretaria de educação.

Para Saul (2008, p.120) *o currículo é na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.*

O currículo em ciclos é um conjunto de práticas culturais e sociais com intencionalidades éticas e políticas, que se inter-relacionam com o tempo histórico e o espaço escolar. Nesse sentido, sua construção se efetiva no conhecimento que percorre os caminhos da prática educativa, vivenciado pela comunidade educativa, no limite de uma situação existencial situada de necessidade e de conflito.

O fazer e o pensar currículo, pela comunidade escolar rompe com o currículo técnico-linear imposto, vertical e autoritariamente, pelos programas oficiais das secretarias de educação e supera a pedagogia da transposição curricular e da transferência de conteúdos.

Na organização curricular em ciclos numa acepção freireana, há a construção de uma proposta curricular crítica, a partir da realidade imediata, em que cada comunidade se insere, negando a possibilidade de transposição de uma proposta curricular.

A organização da escola em ciclos, na perspectiva crítico-libertadora, permite a comunidade escolar assumir-se como uma comunidade curricularista efetiva, como construtora de sua própria prática pedagógica, o que requer a assunção de um trabalho coletivo para problematizar e analisar a realidade, em que a comunidade se insere, e para superar os obstáculos impostos pela tradição epistemológica do currículo técnico-linear. (Saul, 2010)

Além disso, a organização da escola em ciclos possibilita a flexibilização curricular, o que permite o respeito ao educando, à heterogeneidade, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem, considerando seu saber de experiência feito, seu conhecimento prático, sua cultura, respeitando-o como sujeito, num processo contínuo de construção de conhecimento.

O currículo em ciclos implica uma reformulação do trabalho da escola e uma nova forma de trabalho do educador. Requer a ressignificação das contradições teoria/prática, educador-educando existentes no ensino bancário e a reinvenção da relação educador-educando e da práxis educativa, no processo de construção do conhecimento, em sala de aula.

O currículo em ciclos é estruturado, a partir de conteúdos significativos emergentes da problematização, dos conflitos e necessidades, da realidade concreta e existencial da comunidade escolar, com o objetivo de superar toda a forma de discriminação humana, de gênero, de raça, de classe e cultural.

Nesse sentido, o educador problematizador inicia o diálogo pelo levantamento preliminar da realidade local, para a construção do programa curricular. Assim, o programa curricular será construído, a partir da problematização da realidade concreta, da situação existencial, da relação objetividade-subjetividade, da relação educando-mundo, considerando as necessidades e conflitos da comunidade educativa.

Ao realizar o levantamento da realidade local, os educadores buscam a escolha das situações significativas, das *situações-limite*, para ruptura do conhecimento, no nível do senso comum. O aprofundamento do estudo pelo conhecimento científico e pela reflexão teórica crítica sobre a prática possibilitará à comunidade educativa superar a compreensão ingênua que tem sobre essa realidade.

O trabalho com o tema gerador tem a intencionalidade de garantir a todo cidadão a realização dos direitos sociais numa sociedade verdadeiramente democrática e humana, um nível utópico possível de ser atingido, na sua verdadeira acepção, ou seja, *u-topus*, o lugar que está adiante, o ainda não.

Outro objetivo do trabalho com o tema gerador é o de possibilitar à comunidade educativa a organização de uma ação política imediata de enfrentamento, de *atos-limite*, de respostas para a superação e negação da situação-limite desumanizante já problematizada.

Para Freire, no processo de aprendizagem crítico-libertador, só aprende verdadeiramente *aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações reais concretas.* ( 2006, p.13).

Assim, educadores-educandos exercitam-se em seus *quefazeres* cotidianos como seres da práxis crítico-libertadora, seres de reflexão e ação para a transformação da realidade concreta desumanizante.

Educadores e educandos, então, constituem-se como sujeitos históricos, numa existência situada, num determinado tempo e espaço, podendo tridimensionar o tempo – passado, presente e futuro -, o que permite a (re) construção e a continuidade da história humana, a (re)construção e continuidade do conhecimento científico, numa determinada unidade epocal.

Freire define uma unidade epocal, como

(...) pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com os seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. ( 2004, p.92 - 93).

O conjunto de ideias, valores, temas de uma determinada unidade epocal constituem a temática significativa ou os temas geradores que explicitam motivações humanas e serão trabalhados pelo coletivo de educadores de cada escola, de acordo com a materialidade concreta da realidade situada.

Tanto os homens, como o conhecimento não estão prontos ou acabados, e, assim, a escola é um espaço histórico de (re) construção de conhecimento.

O tema gerador, como objeto de estudo, representa a história humana vivenciada e reflete o objeto de conhecimento que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática.

É através dos homens que se expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos. [...] É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implícitos na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isso não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo. (FREIRE, 2004, p.99)

A partir da definição da codificação-descodificação dos temas geradores, cada educador, em diálogo com outros educadores e com seus educandos e com os saberes de experiência feito de cada educando, considerando os diferentes ritmos de aprendizagens e o conhecimento científico acumulado pela humanidade em cada área do conhecimento, elabora o programa curricular interdisciplinar para sua turma.

O tema gerador se constitui num ponto, em que as áreas de conhecimento se relacionam interdisciplinarmente. O trabalho com o tema gerador exige uma nova organização curricular da escola, requer a experimentação do trabalho coletivo, a mudança de postura do educador, em sua relação com o conhecimento e com as interações em sala de aula.

A partir da elaboração do programa curricular interdisciplinar com temáticas significativas, o educador inicia o preparo das atividades para desenvolvimento em sala de aula, o que implica o planejamento das aulas e da metodologia dialógica, pelo coletivo dos educadores, com rigorosidade metódica.

O desafio posto para o educador, após a definição dos temas geradores, é problematizá-los de maneira curiosa e instigante, de modo que leve o educando à percepção do contexto sócio-econômico e cultural de sua existência, à observação dos fatos, à conscientização crítica de sua realidade, ao *des-velamento* do mundo desumanizante.

Para isso, o educador deve conhecer profundamente a área do conhecimento científico a ser trabalhado e o espaço externo, o local, o bairro, as ruas, etc. Todos esses locais serão investigados e debatidos, por meio de visitas, conversas informais com moradores locais, registros fotográficos, videográficos, notícias de jornais, registros no caderno de campo, com observações sobre a forma de ser das pessoas, a linguagem, os valores, e outras dimensões que se fizerem necessárias.

O observado e registrado pelo educador será discutido, no coletivo com os demais educadores da escola e com a comunidade escolar, para a apreensão do conjunto de contradições e escolha de algumas contradições, para a elaboração da codificação na

investigação temática. Para Freire, o educador precisa ter conhecimento, objetivos, competência técnica para o desenvolvimento do trabalho.

(...) no momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro em termos de conhecimento, depois em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele. ( 2003, p.128).

Então, em aula, o educador parte de uma situação codificada, de uma situação existencial concreta, de uma situação que pode ser representada por desenhos, fotos, vídeos, cartazes, textos de leitura, por alguns elementos constitutivos em interação, que remete, por abstração, à situação da realidade concreta.

O educador provoca a descrição da situação dialeticamente, uma abstração da realidade concreta de reconhecimento do educando no objeto e do objeto como situação concreta, em que se encontra o sujeito.

O educador dialetiza o ato de pensar na análise da situação, indo do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, o que permite a descodificação, ou seja, a análise crítica da situação codificada, para superá-la.

Nesse sentido, pode-se dizer que o educador, ao trabalhar com a situação codificada, trabalha com os temas significativos para aquela comunidade e, ao propor o *des-velamento* da realidade, necessita criar contratemas para que a descodificação se efetive.

Os educadores, no coletivo, elaboram questões geradoras para problematizar os temas geradores e gerar conteúdos que favoreçam o desocultamento das contradições da realidade implícitas na temática e que possibilitem os educandos de interagirem com o conhecimento, construindo-o.

O encaminhamento do contratema ou questões geradoras será feito para toda a escola. As questões geradoras serão elaboradas pelo coletivo dos educadores e de acordo com a faixa etária de cada turma.

Após o processo de descodificação, os educadores elaboraram a redução temática, buscando sintetizar as temáticas significativas para aquela turma, buscando estabelecer as unidades de aprendizagem, numa sequência lógica, de modo a desenvolver toda a temática, de maneira contínua e articulada, ou seja, provocar a construção do conhecimento em espiral.

No processo de redução temática, Freire destaca a possibilidade de o educador estabelecer um tema dobradiça, ou seja, acrescentar temas importantes, que, por

ventura, não tenham sido sugeridos pelos educandos, mas que são fundamentais para o trabalho com aquela temática.

Nessa dinâmica, o educador precisa preparar atividades para o trabalho, em sala de aula, que sejam criativas, desafiadoras, curiosas epistemologicamente, instigadoras, de acordo com a realidade do educando e seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

A aula caracteriza-se como espaço e tempo de ação cultural, como círculos de investigação temática, de desenvolvimento da problematização, da curiosidade epistemológica, de construção do conhecimento coletivo, a partir do saber de experiência feito do educando e do conhecimento científico, das questões emergidas, das curiosidades, da pesquisa e das dúvidas levantadas sobre a temática significativa.

A aula caracteriza-se como um espaço de desenvolvimento da autonomia, da apreensão crítica da realidade pelos educandos, para a transformação radical da realidade social, para o que Freire denomina de empowerment<sup>1</sup> social de classe social.

A aula deve motivar o reconhecimento de que o conhecimento tem significado para o educando. A motivação é inerente ao ato de aprender.

Nos dizeres de Freire, *nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. [...] A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação.* (2003, p.15).

A aula, portanto, deve provocar o educando para a pergunta, o risco intelectual, o pensar crítico e o agir, a reflexão e a ação, a criação do conhecimento, a motivação de aprender.

O currículo em ciclos exige do educador, no coletivo, o planejamento de atividades diferenciadas, curiosas, desafiadoras, com uma lógica seqüencial, de acordo com a faixa etária e com os diferentes ritmos de aprendizagem.

O trabalho, dentro da organização da escola em ciclos, está imbricado com a continuidade e articulação, por meio de retomadas constantes dos conteúdos e temáticas significativas, relacionando-os e considerando os conhecimentos que devem ser construídos dentro de cada ciclo.

---

<sup>1</sup> A palavra empowerment significa dar poder a, ativar a potencialidade criativa, desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, dinamizar a potencialidade do sujeito. ( 2003, p.11). Para Freire, o processo de aprender é um processo individual, no entanto, se faz no coletivo, no social. Aprender criticamente a realidade é um processo individual, de cada sujeito, um empowerment individual, no entanto, transformar a realidade opressora é um empowerment social.



Além disso, a escola requer uma organização diferenciada, com rotina pedagógica da escola e da sala de aula que ressignifiquem o tempo de aprendizagem para o uso bem-feito do tempo escolar, superando a rotina anacrônica e descontextualizada da escola seriada.

A organização da escola em ciclos exige a ruptura com a organização tradicional da sala de aula, com carteiras enfileiradas, que caracterizam o trabalho individual. Há necessidade de uma organização espacial diferenciada, que favoreça o trabalho coletivo entre os educandos, em grupos.

Na organização da escola em ciclos, as turmas de educandos são organizadas heterogeneamente, respeitando-se e valorizando-se a diversidade cultural e a multiculturalidade existente.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deve ser considerada como um instrumento importante para a aferição do saber e para o diagnóstico dos avanços e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem deve ser diagnóstica, contínua, processual, emancipatória, qualitativa e utilizada para ressignificar o uso bem-feito do tempo escolar, para indicar intervenções, a fim de superar possíveis dificuldades, como aponta Freire.

Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e meninas populares. E na avaliação do saber das crianças, quer quando recém-chegam à escola, quer durante o tempo em que elas estão, a escola de um modo geral não considera o saber de experiência feito que as crianças trazem consigo [...] Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber, a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiências das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer. (2001, p.22).

Além da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a organização da escola em ciclos requer a avaliação contínua da instituição escolar, ou seja, do trabalho coletivo realizado pelos educadores e funcionários, da elaboração e implantação do projeto político pedagógico, das ações de diferentes agrupamentos da escola, como grêmios, grupos de pais, reuniões de pais, momentos de formação, horários coletivos, entre outros.

Todo processo de avaliação associa-se ao registro das atividades, registros estes que devem favorecer a organização e sistematização do conhecimento trabalhado, visando à totalidade do conhecimento planejado para cada ciclo e a avaliação do

processo ensino-aprendizagem em relação ao educando, ao agrupamento-turma e ao educador.

### **Conclusão**

A proposta da flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem numa perspectiva freireana, crítico-libertadora, caracteriza-se por um projeto em permanente construção, em que *mudar é difícil, mas é possível*, porque provoca a ruptura e superação da organização da escola seriada numa concepção de educação bancária voltada para a seletividade e expulsão, sobretudo das camadas populares ao acesso ao conhecimento e a permanência na escola com qualidade social, enfim, ao direito à educação e ao direito à vida.

É uma possibilidade de fazer do processo ensino-aprendizagem um processo permanente de formação humana, um processo mais justo, articulado e contínuo, de apreensão crítica de conhecimentos significativos e de valores éticos universais.

A organização da escola em ciclos pressupõe o respeito ao aluno, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Para Freire, *educar é substantivamente formar*, formar o ser humano, um sujeito histórico-social, consciente da sua realidade, capaz de valorar, escolher, refletir, ler o mundo, criticar, mudar.

O objetivo dessa organização é assegurar ao educando o desenvolvimento de sua autonomia, a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem, respeitando seu ritmo, o seu saber de experiência feito, suas experiências, o conhecimento que o educando traz, sua história de vida.

O regime em ciclos implica uma nova forma de trabalho do professor, com articulação coletiva, adequando os conteúdos, a metodologia e uma nova concepção de ensino-aprendizagem, vinculando a aprendizagem de cada educando, a partir de um conhecimento significativo. Implica também um constante estudo e planejamento com muita rigorosidade metódica.

A proposta dos ciclos de aprendizagem busca ressignificar o processo de construção do conhecimento pelo educando, a partir do paradigma epistemológico crítico-emancipatório, que articula as características sócio-culturais, considerando a realidade de cada escola e dos educandos com a dimensão do processo ensino-aprendizagem.

Tal proposta educativa articula teoria-prática por meio da ação-reflexão-ação sobre as práticas e experiências curriculares, objetivando uma análise crítica do currículo, para localizar pontos vulneráveis, que precisam de modificações e, a partir da fundamentação teórica crítica, rever práticas para superá-las.

Por fim, a flexibilização curricular em ciclos requer acompanhamento, avaliação e aperfeiçoamento constante da proposta de flexibilização curricular.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Que Fazer**: Teoria e Prática em Educação Popular. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Definição de currículo. In: STRECK, Danilo e outros (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.