

A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA FREIREANA PARA TEORIA DO CURRÍCULO

THE CONTRIBUTION OF FREIRE'S PHILOSOPHY TO THE CURRICULUM THEORY

Waldir Ferreira de Abreu
Damião Bezerra Oliveira
Universidade Federal do Pará

Resumo

O problema da investigação constitui-se de duas interações interligadas: em que consiste as contribuições de Freire para uma teoria do currículo? Quais são os conceitos ou categorias fundamentais do pensamento freireano para referenciar esta teoria? Objetivamos explicitar e caracterizar essa contribuição, destacando os conceitos fundamentais que a configura em suas inter-relações. Elegemos como fio condutor no desenvolvimento da nossa problemática, a Pedagogia do oprimido, por considerarmos que nessa obra estão os conceitos mais importantes do pensamento político-educacional de Paulo Freire, reafirmados e ressignificados em obras como Pedagogia da esperança e Pedagogia da autonomia (FREIRE, 2005, 1992, 1996). O estudo desenvolveu-se a partir de fontes bibliográficas sobre as quais foram aplicados os procedimentos da leitura aprofundada das unidades de sentido previamente selecionadas, a análise do conteúdo textual – explicação, comentário e dissertação –, o que deu corpo a uma reflexão crítica (FOLSCHEID; WUNENBERG, 1999; COSSUTA, 2001). Pudemos destacar, após a apresentação da problemática, como se articulam as categorias de sujeito, liberdade, cultura e práxis, entre outras, e de que modo esse conjunto se constitui em relevante contribuição para uma teoria na qual o currículo não se restringe à escola, mas se constitui do conjunto de experiências existenciais de homens e mulheres, devendo observar a continuidade dessas experiências nas relações que se estabelecem entre a cultura escolar e aquela que constitui os sujeitos mais amplamente.

Palavras-chave: Currículo. Paulo Freire. Cultura. Sujeito. Liberdade.

Abstract

The research problem consists of two related questions: which were Freire's contribution to the curriculum theory? Which are the fundamental concepts and categories of Freirian thought referencing to that theory? We aim at elucidating and characterizing this contribution, by means of emphasizing the fundamental concepts that define it in its interrelations. We established as medium to the development of our research Freire's Pedagogia do Oprimido, for we consider that it contains the most important concepts on the political and educational thoughts of Paulo Freire, which were reaffirmed and had new meanings assigned to them in his other writings, such as Pedagogia da Esperança and Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2005, 1992, 1996). This study was performed on bibliographic sources over which were applied the procedures of profound reading of the unities of meaning previously selected and the analysis of textual content - explanation, commentary, and dissertation - which gave substance to a critical reflexion (FOLSCHEID; WUNENBERG, 1999; COSSUTA, 2001). After the analysis, we could observe how the categories, such as subject, freedom, culture and praxis, amongst others, articulate themselves and in which way they constitute a relevant contribution to a theory in which the curriculum is not restricted to the school, but constitutes an aggregation of existential experiences of men and women, being necessary to observe the continuity of those experiences in the relations established between school culture and that which constitutes the subjects in a broader form.

Key-words: Curriculum. Paulo Freire. Culture. Subject. Freedom.

Considerações iniciais

Transformou-se em verdadeiro truismo considerar o pensamento freireano uma das maiores contribuições para a pedagogia da segunda metade do século XX e que mantém ainda a vitalidade neste início de século XXI. Talvez o que não seja tão comum é se falar da importância das contribuições de Freire para a teoria do currículo.

O problema da investigação constitui-se, pois, de duas interrogações interligadas: em que consiste as contribuições de Freire para a teoria do currículo? Quais são os conceitos ou categorias fundamentais do pensamento freireano para referenciar esta teoria? O nosso objetivo é explicitar e caracterizar essa contribuição, destacando os conceitos fundamentais que a configura em suas inter-relações.

Como todas as teorias educacionais, a de Freire também pressupõe uma concepção de homem, de conhecimento e dos objetivos da ação educativa. Para o autor, o alcance do currículo e dos elementos que o constitui não se restringe à escola; uma das mais emblemáticas intuições de Freire foi compreender o currículo em múltiplas situações educacionais, numa clara valorização das experiências cotidianas vividas pelos sujeitos da educação.

Numa primeira aproximação, podemos dizer, portanto, que o currículo para Freire constituir-se-ia do conjunto de experiências existenciais de homens e mulheres, devendo observarmos a continuidade dessas experiências nas relações que se estabelecem entre a cultura escolar e aquela que constitui os sujeitos mais amplamente. Como o currículo escolar se constrói a partir de uma seleção mais ou menos arbitrária de experiências e significados, o autor elege aqueles significados existenciais reconhecidos como relevantes pelos próprios sujeitos da ação educativa como devendo ser os fios condutores das atividades curriculares. Sem excluir a relevância da chamada cultura escolar formal, entende que essa precisa ser situada e ressignificada pelos sujeitos nas ações educativas concretas.

Freire parte da referência à *vocação ontológica* do humano, sem, contudo, pressupor uma essência humana, uma natureza fixa e substantiva no homem. Mesmo recusando o relativismo, o autor reconhece a relatividade da condição humana, entendida como situada, de modo que podemos dizer que Freire possui um profundo respeito pelas singularidades existenciais dos sujeitos, o que favorece o ideal de pluralidade cultural que atualmente circula nas teorias educacionais.

Em suas contribuições para a teoria do currículo, Freire revela-se herdeiro dos sonhos iluministas de um homem emancipado, autônomo e crítico, aproximando-se, portanto, do ideal moderno de educação; no entanto, sob vários aspectos, supera e ressignifica essa posição de vínculo com a modernidade.

Elegemos como fio condutor teórico no desenvolvimento da nossa problemática a *Pedagogia do oprimido*, por considerarmos que nessa obra estão as principais teses e os conceitos mais importantes do pensamento político-educacional de Paulo Freire, reafirmados e ressignificados em obras como *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2005, 1992, 1996).

Nesse sentido, este trabalho não está tomado da preocupação de flagrar os conceitos do autor no momento da sua emergência histórica, mas de entendê-los na teoria do pensador quando já estão bem configuradas as suas próprias teses, quando seus argumentos estão consolidados e os com-

promissos políticos estão claramente assumidos.

O estudo desenvolveu-se a partir de fontes bibliográficas sobre as quais foram aplicados os procedimentos da leitura aprofundada das unidades de sentido previamente selecionadas, a análise do conteúdo textual – explicação, comentário e dissertação –, o que deu corpo a uma reflexão crítica (FOLSCHEID; WUNENBERG, 1999; COSSUTA, 2001).

Apresentando a problemática

Na compreensão das contribuições de Freire para a teoria do currículo, faz-se necessário interrogarmos sobre o lugar da cultura como ponto de partida da sua práxis político-pedagógica. A possibilidade de realização da liberdade é inseparável da assunção de si como sujeito. Como a liberdade e a condição de sujeito são atributos inalienáveis dos seres humanos, a educação e o currículo apresentam-se como importantes mediações no estabelecimento de uma relação de continuidade/descontinuidade dialética entre as experiências culturais cotidianas e a cultura escolar, nas relações dos seres humanos com a natureza e entre eles.

Diferentemente da tradição marxista, que reconhece a centralidade da infraestrutura na compreensão do que seja o social e no como proceder na ação revolucionária, Freire aposta na centralidade da cultura, naquilo que a teoria social marxista denomina de superestrutura (Bedeschi, 2006). Não se trata, contudo, de afirmar que Freire desconhecasse ou desconsiderasse a relação dialética entre as duas instâncias estruturantes da sociedade, mas de reconhecer que ele ressignifica a relação entre a infra e a superestrutura, o que não deixa de ter consequências na forma de conceder sentido à ação político-revolucionária.

Assim, a luta pela libertação e a criação de um ser humano novo passariam necessariamente pela conscientização que, na sua radicalidade, só se concretiza mediante a revolução cultural, justa reação à colonização cultural que se coloca na base da opressão. Evidente que essa revolução não se realizaria como ação apenas sobre as consciências em uma espécie de *guerra simbólica*. Não parece possível a conscientização do opressor e a sua libertação por meio somente do diálogo. Em qualquer que seja o caso, o essencial é pensar em uma ação revolucionária que tenha consciência de si, que se saiba meio inevitável de transformação social que não deve se estender indefinidamente, mas precisa ter um termo, pois deve ser apenas um meio doloroso que precisa se autoabolar, ao abolir o que a gerou. Daí porque a violência revolucionária só se justifica caso não sirva para que haja uma mudança de posição: os oprimidos virem opressores dos que oprimem (FREIRE, 2005). O que deve ser abolido não é uma forma ou outra de cultura, mas todas as expressões culturais de opressão.

Por isso se pudemos constatar que, na *Pedagogia do oprimido*, a cultura e a sua expressão pelos próprios sujeitos da educação mostram-se como uma ancoragem antropológica fundamental no processo de conscientização e de desalienação que devem ser concomitantes às práticas sócio-culturais de libertação.

Portanto, mesmo que falemos de uma “vocação ontológica” do homem a *ser mais* – apesar dos exemplos históricos que o rebaixa na sua dignidade intrínseca –, Freire (2005) insiste na compreensão situada das formas variadas de *ser-no-mundo*. Em razão disso, recusa-se em aceitar qualquer postura etnocêntrica, impositiva ou invasora das iden-

tidades em nome de práticas dialógicas, participativas e libertadoras, que passam pelo autorreconhecimento ontológico de que ser sujeito é, também, assumir-se pelo pertencimento sociocultural e histórico a determinado *ethos*, que não deve ser, por sua vez, aceito passivamente, mas compreendido, criticado e se necessário, transformado.

Freire sabe dos potenciais do *logos*, da necessidade de o ser humano pensar por conta própria e isso já seria uma primeira manifestação de um sujeito emancipado, não tutorado. Contudo, o ser sujeito e a liberdade, indispensáveis ao *ser mais*, não se esgotam e nem terminam no espaço privado da consciência de si individual, em algo como o *eu penso cartesiano* ainda presente em uma fenomenologia transcendental e idealista da qual Freire se afasta. Mais próximo de uma fenomenologia existencial e hermenêutica, o autor repete com insistência que entende o homem como *ser-com-o-outro-no-mundo*: o mundo social e público é o espaço da liberdade, de modo que a consciência solipsista e individualista perde o lugar de fundamento da ação ou do conhecimento humano.

O *logos*, a palavra, a voz, são atributos humanos que, quando autênticos, contrapõem-se ao silêncio ou à reprodução, como eco, de um discurso “hospedado”, assumido, alienadamente, como próprio. Deve-se recusar igualmente o monólogo, o discurso gerado por uma subjetividade isolada e que pretende impor-se como tal. O diálogo passa a ser o único meio apropriado para o encontro dos sujeitos que se reconhecem nesta condição.

Os pressupostos filosóficos que permeiam as contribuições de Freire para a teoria do currículo são da maior atualidade em um tempo em que se procura repensar o sentido da revolução, do socialismo, da democracia, das políticas educacionais e curriculares, levando em conta as diversas experiências culturais dos sujeitos e os mecanismos de participação na construção da vida política e socioeconômica. Freire não foi de nenhum modo insensível à diversidade e à pluralidade dessas experiências educativo-culturais não escolares dos variados grupos humanos, por isso critica com sincera veemência os paradigmas monológicos das práticas escolares existentes, destacadamente nos processos de ensino-aprendizagem de alfabetização de jovens e adultos.

Podemos constatar em Freire contribuições das filosofias existencialistas de Karl Jaspers e Mounier, particularmente no que concerne aos conceitos de sujeito e liberdade. Paiva (2000) defende com suficiente fundamentação histórica este vínculo. No entanto, já podemos verificar em *Pedagogia do oprimido* a influência da teoria crítica, como se evidencia nas citações explícitas de Erich Fromm. Não podemos negar, igualmente, a presença da filosofia hegeliana nos argumentos de Freire e mesmo a citação de Hegel, mas é do mesmo modo claro o esforço por ir além do idealismo, como verificamos na insistência com que o autor enfatiza que a libertação exige engajamento concreto, ação e reflexão e não apenas conscientização definida como resultado de uma ação educativa cognitiva.

Não poderíamos deixar de destacar que o conceito de práxis na teoria freireana não se confunde com uma simples prática teórica ou com mera atividade sensível, definindo-se, efetivamente, no sentido marxista de unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática (Marx, K.; Engels, F., 1986). Toda argumentação de Freire em *Pedagogia do oprimido*, assim como em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia*, é permeada pela categoria “práxis”: a palavra, o logos, só ganha força quando não se

separa o discurso do fazer, a sintaxe da semântica, a liberdade dos seus condicionamentos sócio-históricos, evitando, concomitantemente as visões voluntaristas e o reducionismo mecanicista na compreensão da ação humana.

Contribuições de Freire para a teoria do currículo

A obra de Freire permeia-se, do início ao fim, pelo conceito de liberdade. Essa é uma das categorias fundamentais do autor para referenciar a teoria do currículo. Não menos importante é o conceito de sujeito, que só pode ser entendido quando remetido ao de liberdade e vice-versa. Por fim, mas igualmente relevante, é a compreensão freireana de cultura, que aqui será pensada de modo orgânico com os dois conceitos anteriores, com a mediação do de *diálogo* e o de *práxis*.

Por fidelidade ao pensamento do autor, devemos destacar que as palavras e os conceitos só ganham sentido quando são compreendidos no interior da totalidade das vivências de sujeitos determinados. O engajamento em prol de vivências livres dos sujeitos da cultura como expressão de uma autêntica existência fez parte da luta teórica e prática de Freire. Esse era um dos meios de construção de uma democracia radical, buscada por Freire, tanto no seu país quando em diversos outros solos por onde passou este andarilho esperançoso e visionário atuante. Identificou-se com a luta de uma diversidade de oprimidos, como: operários urbanos, trabalhadores rurais, mulheres, desempregados e até com os párias indianos (ZITKOSKI, 2006).

É certo que foi muitas vezes criticado por ter preferido falar de relação opressor-oprimido e não ter adotado a terminologia marxista de luta de classes já suficientemente consagrada nos anos 1960, como instrumento heurístico e teórico-prático nos engajamento dos grupos político-revolucionários. Contudo, o seu pensamento converge com o marxista no que concerne aos fins da ação revolucionária: uma sociedade justa e igualitária em que os seres humanos, até então negados, tivessem a sua humanidade reconhecida teórico e praticamente pela superação dialética das contradições entre opressores e oprimidos, sem que, nesse movimento, a subjetividade fosse subsumida numa totalidade social, mas antes se mantivesse relativamente livre em uma forma de sociabilidade que a favorecesse.

Por não abrir mão de um núcleo de liberdade subjetiva que não se depravasse em subjetivismo ou em individualismo, Freire apostou na necessidade de conscientização como ocorrência simultânea à ação transformadora. Parecia inadmissível que a consciência do projeto, dos fins, só aparecesse após a consumação da ação. Contraria a ideia de que ser sujeito implica a capacidade de projetar-se, de antecipar o sentido da ação no pensamento e em modificá-la em função dos resultados daquelas, dialeticamente.

Freire deu ênfase à conscientização como um importante passo na efetuação de uma educação libertadora da alienação a que estão submetidos os oprimidos ao ponto de temerem a própria liberdade. Mas, como compreender essa categoria, uma das mais relevantes do pensamento de Freire e particularmente para a teoria curricular? Estaria a liberdade nele limitada às determinações do liberalismo, que Paiva (2000) reconhece ter sido herdado, por Freire, dos *isebianos* e que ainda poderia ser flagrado na gênese do pensamento freireano, especialmente no período que vai do final da década de 1950 a meados dos anos 1960? Ou Freire compreende

a liberdade como algo que transcende a simples ideia de uma possibilidade de mobilidade individual na sociedade?

William Westermann, citado por Arendt (1999), na obra *Between slavery and freedom*, define o que Aristóteles entendia como pressupostos da liberdade: “[...] *status*, inviolabilidade pessoal, liberdade de atividade econômica e direito de ir e vir” (p. 21, nota de rodapé). Observamos que a liberdade é compreendida, antes de qualquer coisa, por atributos públicos, relacionados à vida política. A escravidão, por sua vez, se configura pela ausência de todos ou de alguns desses atributos.

Em outro contexto, mas fazendo referência, recorrendo, aos exemplos históricos de que se quer herdeiro, sabemos que o capitalismo liberal sempre se apresentou como defensor da liberdade⁶¹ de fé, de expressão, de pensamento, do direito de ir e vir. Indissociáveis do atomismo social, tais direitos são entendidos como propriedades individuais básicas que seriam inerentes a todos os seres humanos às quais se junta a conservação da propriedade privada de bens materiais. O Estado e Governo só podem justificar a sua existência e legitimar o poder que exercem na medida em que trabalham em prol de tal liberdade. Sustentamos que essa compreensão de liberdade liberal não se identifica ou se assemelha à de Paulo Freire.

Muito embora seja inegável a influência do existencialismo de Jaspers e mesmo da *Fenomenologia do espírito* de Hegel, como lembra Paiva (2000), sustentamos que a visão de liberdade de Freire avança a posição clássica, liberal ou idealista, buscando inspiração no marxismo. Por isso, em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2005) desqualifica não o ideal liberal de liberdade, mas a impossibilidade de sua efetividade sob as condições do capitalismo. Tal ideal é ideológico e por isso não resiste ao teste da práxis: uma análise da “lógica” do real funcionamento do capitalismo mostra em toda parte a desumanização da maioria dos homens, a sua subserviência às necessidades da vida a condições alienantes de trabalho. O Estado liberal, ao invés de garantir a liberdade, a igualdade e a solidariedade efetivas, passa a ser o instrumento de opressão e injustiça legal.

Podemos deduzir do pensamento de Freire (2005, 1996) o seu reconhecimento de que o liberalismo e o neo-liberalismo não têm sido radicais na discussão da alienação do homem e da sua desumanização diante das relações de produção capitalistas concretas, assim como não questionam o axioma que é a sua condição de possibilidade: a prioridade do lucro econômico, da propriedade privada e da apropriação do excedente por uma minoria.

Sob o capitalismo, como falar, pois, de autêntica liberdade como valor ético-político, se as relações entre os homens e mulheres se baseiam na igualdade formal sem força para abolir a desigualdade real? O que significa fazer da liberdade o valor fundante, se a *igualdade e bem-estars* são negados, na prática, à maioria dos seres humanos?

Podemos dizer com Adorno (2006, p. 72) na sua crítica ao ideal liberal de liberdade, que

[...] o apelo à liberdade do indivíduo isolado tem algo de vazio, a liberdade não é um ideal, que se ergue de um modo imutável e incommunicável sobre a cabeça das pessoas – não é por acaso que esta imagem lembra a espada de Dâmocles –, mas a sua possibilidade varia conforme o momento histórico.

Também o pensamento freireano não entende a liberdade como livre-arbítrio ou qualidade interna e substancial da vontade individual, mas como construção humana, sócio-historicamente condicionada. Faz-se necessário que homens e mulheres, na condição autêntica de sujeitos, engajem-se na conquista e constituição concreta da liberdade. Por ser tomado de profundo respeito pelo outro, Freire (2005) não admite a consciência prévia do objetivo da ação – uma das condições da liberdade – seja atributo somente de uma vanguarda, que só seria compreendido pelas bases após a consecução do projeto.

Uma *Pedagogia do oprimido* deve ser entendida, portanto, como uma proposta curricular político-revolucionária que concede um lugar essencial aos processos educativos dialógicos com alcance que transcende ao âmbito da escolarização instituída, embora não deixe de considerá-la em tudo o que propõe.

Passamos, agora, à reflexão da noção de cultura, sem deixarmos de remeter essa categoria às de sujeito e liberdade, como vimos procedendo até o momento, ao fazermos mútuas remissões com o fim de explicitar as relações entre essas categorias.

Na elucidação do que seja a cultura, o pensamento freireano confronta e compara homem e animal. A humanização se realiza enquanto processo de tomada de consciência da condição de sujeito que, com a sua atividade de trabalho, transforma o mundo e a si mesmo como componente dessa totalidade mundana. É pela consciência de si que se procede à superação da animalidade, na medida em que essa é entendida como embrutecimento frente ao mundo e inconsciência dos objetivos da ação. Muito frequentemente, o autor explicita o comportamento de autodesvalia por um reconhecer-se e identificar-se dos seres humanos com a sua condição animal.

Embora se fale universalmente da cultura como marca do humano, não se desconhece a diversidade do existir e a sua pluralidade que se expressa em muitas manifestações culturais e estas são entendidas como formas de vida, modos de homens e mulheres se fazerem, constituírem as suas subjetividades. Assim, a ideia de *vocação ontológica do ser mais*, de acordo com uma ética universal (Freire, 1996), admite, concomitantemente, a legitimidade das maneiras ricas e variadas de singularização dos sujeitos no interior de uma totalidade dialética.

Não podemos pensar, no entanto, que as culturas, por si mesmas e na sua totalidade, representem uma positividade, pois o movimento de civilização e de inserção cultural e educativa pode voltar-se, e historicamente tem se voltado, contra o *ser mais* dos seres humanos. O ser consciente e o conhecer como atos meramente cognitivos não libertam e nem humanizam, uma vez que há sempre a possibilidade de alienação, de o produto subordinar e oprimir o produtor “reificado”. Ficam-se diante da “naturalização” do cultural, do medo à liberdade, da existência inautêntica, fenômenos em que o sujeito toma a história, a realidade econômica e socio-cultural por destino e fatalidade frente aos quais só restaria entregar-se ao porvir como processo inexorável (FREIRE, 2005, 1992).

Considerando essa complexidade, podemos dizer que a compreensão freireana de cultura emerge da análise da relação entre homem e natureza, da qual derivará formas

61 Os títulos de duas importantes obras inspiradoras do ressurgimento do liberalismo já indicam a centralidade do conceito de liberdade: *Capitalismo e liberdade*, de Milton Friedman e *Caminhos da servidão*, de F. A. Hayek, que contém ideias que antes foram publicadas em um artigo denominado “Liberdade e sistema econômico” (HAYEK, 1990).

diversas de existência. A cultura, por si só, possibilita tanto a humanização quanto a desumanização, dependendo do grau de liberdade e autorreconhecimento dos sujeitos como das formas de suas relações.

Desse modo, a constituição do mundo humano resulta das relações entre os sujeitos e desses com a natureza. Há uma ligação do cuidado com a natureza e o culto ao divino ou às forças que se sobrepõem ao ser humano. Esse tipo de consciência relaciona-se de perto a um tipo de *reificação* que consiste em minimizar as possibilidades de ação transformadora da realidade, por se pensar as relações históricas como submetidas a forças que transcenderiam a capacidade humana de interferência, de modo que a “fatalidade” e o “destino” assumem um lugar fundamental na forma de estar no mundo com os outros (FREIRE, 1982, 2005).

Não podemos esquecer que uma forma de cultura, a letrada, tem sido negada, historicamente, à parte da população brasileira pobre, especialmente no território do campo. Daí porque se tem considerado um sério problema a resolver para o estabelecimento de formas mais democráticas de relação social.

Freire realizou uma leitura fortemente política desse fenômeno: soube como ninguém conceder-lhe uma importância antropológica e político-cultural ao superar uma visão ingênua e técnica da alfabetização (FREIRE, 1982, 2005). Sem negar que se deva dominar as competências procedimentais de leitura e de escrita, ele procurou redimensionar o seu sentido.

Ao definir o ensino-aprendizagem – significativo e humanizante – próprio aos sujeitos em contraposição à forma animalésca de aprender no adestramento, Freire observa que “[...] estudar, no fundo, é uma atitude frente ao mundo. Esta é a razão pela qual o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto” (1982, p. 11).

Mesmo sem dominar as técnicas de leitura de escrita, é possível realizar uma importante leitura do mundo como campo existencial que contém além dos signos gráficos da língua natural e da matemática, uma enorme variedade de outros signos e sentidos passíveis de compreensão e expressão.

A supervalorização da cultura letrada provocava uma dificuldade essencial na aproximação dessa com outras experiências existenciais de indivíduos ou grupos em que aquela não se fazia presente, porque se partia da pressuposição de uma falta, da carência e da alteridade negativa do não alfabetizado, como se ele devesse ser visto pela ausência de um componente civilizacional que estaria na origem do seu embrutecimento e desumanização.

Para entendermos o real sentido da desumanização, fez-se necessário a redefinição do lugar do ler e do escrever e mesmo da escolarização de maneira ampla que não se restringe a ser somente uma nova forma de entender a ação metodológico-pedagógica dos educadores, mas implica também e de maneira mais profunda uma redefinição de caráter ontológico-antropológico da educação (Freire, 2005). A noção de leitura proposta por Freire é uma das chaves na compreensão dos homens no processo de educação, sendo mais, portanto, que a sustentação metodológica da alfabetização de adultos. O pressuposto curricular para o acesso ao campo de sentido não são as técnicas de leitura e escrita e os campos de inscrição e de interpretação que elas possibilitam, mas é antes a capacidade de pensar, de expressar esse pensamento e fazer da palavra experiência de liberdade.

Inegavelmente, o modo de Freire pensar as fontes

da educação difere da crença tradicional e esse respeito. O meio essencial da ação educativa já não é mais, preferencial e restritamente, os símbolos inscritos em livros e em outros campos semelhantes de fixação do sentido, mas passa a ser o mundo em que o homem se faz com os outros: é a experiência que nele se tem que deve mediar o processo dialógico entre as pessoas e deste resulta a formação.

O diálogo, contudo, não é uma simples conversa em que se trocam e reproduzem as ideias, reafirmam-se convicções arraigadas e apreendidas de modo espontâneo. Não se identifica, do mesmo modo, à tradição curricular do *disputatio*, do debate de ideias envolvendo uma diversidade de interlocutores em uma espécie de jogo que se contenta em permanecer no campo do rigor dos raciocínios, da tese e antítese, da comparação dos argumentos cujo julgamento é pautado pela consistência interna das assertivas.

Freire visa a algo mais que um ensinar a raciocinar, a se apropriar de conceitos e teorias e comentá-los com esmero retórico ou lógico-gramatical. As questões que interessam não são as formalmente levantadas pelos livros, pensadores e teóricos autorizados, mas aquelas que emergem da existência, das experiências vivenciadas e que tocam os sujeitos de modo profundo.

As questões relativas ao conhecimento e à verdade devem ser inerentes a concretude da existência, daí porque não podem ser decididas de modo sintático, por critérios de consistência lógico-discursivos, mas tão-somente na práxis, pela qual a palavra é remetida à ação e vice-versa. A sintaxe e a semântica só ganham sentido em referência às situações existenciais das quais emergem o discurso, pela sua força de mobilização e engajamento, enfim, por representar o feito e se dispor a fazer o que se antecipa como representação do futuro.

Os questionamentos, geradores dos diálogos, nascem de um processo de exame de crenças, de confronto amoroso de opiniões com relação às experiências compartilhadas do mundo: trata-se de uma experiência de “ad-miração” na qual está implicado o ser do ente humano na sua totalidade, o que concede importância à reflexão e à elaboração linguística.

O diálogo e a dialética em Freire, não são, portanto, fenômenos eminentemente lógico-linguísticos, mas implicam um movimento que vai do pensamento à ação e vice-versa. Mais que dialética conceitual, dinâmica de ideias, exige-se a materialidade do discurso, a consideração de um contexto, de uma situação espaço-temporal em que sujeitos localizados sócio-histórico e culturalmente existem de determinadas maneiras.

Sendo assim, todo ato de ensino-aprendizagem e de aprendizagem-ensino deve levar em consideração os sujeitos como dotados da capacidade de pensar e atuar, de refletir sobre uma situação em que vive no mundo, não somente com o fim de constatar que o mundo é assim, mas que por ser como é, necessita de mudar em um sentido determinado, coletivamente.

Embora os condicionamentos históricos e socio-culturais possam limitar as possibilidades de os homens exercerem a condição de sujeitos do seu discurso e da sua ação, todos estão potencialmente habilitados a expressar a sua existência. Faz-se necessário substituir a compreensão da consciência como *res cogita* pela de consciência-atividade. Nesse caso, mais importante do que acumular representações na memória e apreendê-las de maneira erudita como um tesouro cultural a guardar para exibir, seria a compreensão das

possibilidades de criar cultura e formas mais perfeitas de existência no mundo.

A cultura, como tesouro acumulado cuja referência principal seria a temporalidade passada, deve ceder lugar à construção coletiva de um mundo projetado como *inédito viável* (FREIRE, 2005) cuja concretização não se dará mecanicamente por uma dinâmica espontânea, mas pelo engajamento e pelas ações que apostem em um *ainda-não*, em um *dever-ser* antecipado intersubjetivamente e avaliado como *poder-ser*. O pressuposto antropológico-epistemológico dessa esperança-engajada é o de que há incompletude e inacabamento do homem que conhece, projeta e se constitui historicamente. O ente humano só pode ser compreendido por meio de uma ontologia da finitude, da incompletude, o que se reflete na sua forma de conhecer. Tal modo de posicionar o homem cria o espaço de exercício da liberdade, não como um lugar interno onde se situa o livre-arbítrio para decidir o que escolher entre as opções dadas, já existentes, mas como modos inéditos de *ser-com-os-outros-no-mundo*.

A carência de plenitude, tanto do saber quanto do ser, não é uma condição provisória e passageira, mas um constitutivo da condição humana. Daí porque se justifica a necessidade da comunicação, do encontro com o outro. Tais ações em direção ao outro e ao inédito viável são motivadas pela consciência da magnitude do não saber e da imperfeição da existência em meio a pequenez do que se conhece e se é provisoriamente. O diálogo faz todo sentido para sábios-ignorantes que estão sendo no mundo.

Experiência cultural dos sujeitos

Paulo Freire valorizou uma práxis educativa que se alimenta das experiências e necessidades dos sujeitos, fonte dos reais problemas em face dos quais eles são desafiados ao pensamento e à ação. A dissociação de experiência e pensamento gera a alienação, o distanciamento do homem de si mesmo, da sua vocação ontológica a ser mais.

Valorizamos, portanto, a cultura como condicionante do existir, mais especialmente como processo de construção de homens e mulheres. Longe de valorizar uma postura de imersão apassivadora dos sujeitos na natureza, consideramos indispensável a consciência de ser agente em face dos objetos, o que implica a responsabilidade ética e política pelas consequências das ações para o mundo humano ou natural.

Assim, a cultura seria um traço histórico comum central à compreensão do ser humano. Em qualquer que seja o momento ou o local, se é possível falar de um ser humano, o é em razão de ele poder apresentar-se culturalmente constituído e em processo de constituição. Por isso, as ideias freireanas antes apresentadas não se referem a uma condição ontológica específica, mas querem dizer respeito à condição humana em geral, que só ganha sentidos autênticos nas situações diversas vividas pelos sujeitos. Isso não significa, portanto, que se esteja operando a partir de ontologia da natureza ou essência fixa, universal e necessária do ser humano. A opressão e a liberdade, por exemplo, só adquirem sentido nas situações concretas que singularizam as experiências humanas como são vivenciadas.

Tendo isso em vista, podemos dizer que a humanização não começa com a educação escolar e nem com a cultura formal que marca historicamente a escolarização. O homem oprimido pode desconhecer diversas experiências valorizadas pela chamada cultura científico-tecnológica e fi-

losófica, assim como os ditos intelectuais ignoram uma infinidade de experiências culturais não escolares. Ambos sabem e ignoram, sem que o não-saber de cada um represente um estar fora do mundo cultural. Sensível a **violência simbólica** de todas as formas e graus de etnocentrismo, Freire sustentou com vigor a tese de que não devemos pensar o homem separado da sua cultura. As culturas são diferentes, mas a falta da cultura escolar, por exemplo, não deve ser interpretada, pura e simplesmente, como uma situação de incultura.

A teoria freireana trabalha com a ideia de que a educação desloca-se nas fissuras existentes entre saber e ignorância: ninguém se coloca em um dos dois extremos. Os saberes e as experiências culturais são diferentes, variadas e diversas. Por isso, nem incultura e ignorância, por um lado, nem saber e cultura, pelo outro. Trata-se de reconhecer a necessidade de trocas culturais, de complementação dos saberes, numa relação que visa à horizontalidade e evita a hierarquização.

Diante disso, a cultura pode se apresentar enquanto um componente de realização dos sujeitos em que eles devem assumir e reconhecer o pertencimento e expressá-lo existencialmente, inclusive nas suas contradições. Ou, ainda, a cultura pode representar “violência”, “invasão” em que os sujeitos são *assujeitados*, por assumirem ideologicamente e contra os seus próprios interesses, formas de representação, de existência impostas e, por isso, formadoras de consciências inautênticas.

Considerações finais

Sujeito e liberdade são noções correlatas, inseparáveis, e podem ganhar efetividade nas práticas de auto-constituição do humano por meio da cultura, entendida como livre e consciente expressão da existência nas diversas circunstâncias. A cultura, quando autêntica, representa o que o homem faz de si com a sua liberdade enquanto ser histórico e social. Essa maneira de definir a liberdade e a cultura não representa, contudo, a descrição do que tem sido as práticas culturais dos sujeitos, pois sempre é possível, em algum grau, a alienação, visto que a liberdade jamais se completa, em função de haver condicionamentos e determinações, situações-limites inexoráveis e outras históricas. As últimas são superáveis pela liberdade engajada.

Pensar a liberdade como plenitude, seria entender mal a vida humana na sua materialidade, desconhecer a resistência do real, que o homem faz a sua história sob determinadas circunstâncias coletivamente criadas, mas que se interpõem enquanto realidade instituída, portanto, não é eliminável por simples atos voluntários.

O término prático de toda alienação implicaria a identidade entre querer e poder, materialidade e idealidade, liberdade e necessidade. Desse modo, só do ponto de vista teórico o sujeito pode reconhecer a totalidade de suas possibilidades e impossibilidades. Parte da liberdade consistiria na consciência dessas impossibilidades.

Freire tem consciência de que ser sujeito é assumir a liberdade, mas também revela não desconhecer a dialética entre liberdade e necessidade, natureza e cultura. É nesse jogo que se define a sua ontologia da finitude, a ideia de inacabamento do ser humano e de persistência da dialética e do movimento das contradições.

Para além dos limites reais da liberdade, há as reificações autoimpostas, o medo à liberdade que inventa condicionamentos e cria situações-limites, mesmo quando se trata somente de uma circunstância difícil de superar e que exige

um engajamento efetivo e a assunção dos riscos implicados em todas as ações humanas, na medida em que toda escolha livre implica contingência.

Em nome dessa liberdade assim compreendida, Freire contrapõe-se às doutrinas que veem a história como determinada por leis inflexíveis que conduziriam os sujeitos, inexoravelmente, a determinados fins. A ideia de *vocação ontológica do homem a ser mais* não se confunde nem com destino nem com uma história mecanicista e pautada numa teleologia que fosse independente das decisões conscientes dos entes humanos.

Freire não desconhecia a importância dos antagonismos de classe e estava ciente das contradições entre os meios e relações de produção. Contudo, prefere construir o seu pensamento em torno da contradição entre opressores e oprimidos.

Assim, a ação cultural libertadora, sem excluir as relações de classe, mostra-a em círculos concêntricos que envolvem diversas outras relações de opressão: entre países pobres da periferia do capitalismo e os centros imperialistas, do confronto das classes que atravessam fronteiras e efetua interpenetrações, de modo que se descobre uma periferia no centro e vice-versa. Dentro dessa lógica, há, também, relacionamentos baseados na opressão no interior das regiões, dos países, das cidades, da área urbana em relação à rural, no interior desta, permeando os grupos sociais, as famílias e nas demais relações micros, como as existentes em instituições escolares.

O compromisso freireano com o oprimido na luta por liberdade se expressa no amor revolucionário e engajado aos “esfarrapados” e aos “condenados da terra” a que se refere Frantz Fanon (1979), uma das inspirações de Freire.

A busca de liberdade coloca-se como movimento contra a colonização objetiva e subjetiva em suas diversas manifestações e modalidades, sem esquecer as contradições materiais da existência em que a posse, o ter é um dos meios de humanização do ser mais.

Uma teoria do currículo em Freire só pode ser compreendida no interior dessa complexa rede conceitual. Ampara-se em uma pedagogia do oprimido, por ser essa indispensável em face da crença do autor na necessidade da mudança de consciência que não ocorre mecanicamente, como um efeito imediato de mudanças na infra-estrutura. Por isso, Freire enfatiza, com base no freudomarxismo de Erich Fromm, a necessidade de uma tomada de consciência dos condicionamentos

introjetados historicamente e solidificados como uma espécie de “inconsciente”. Esses processos objetivos e subjetivos atendem a uma dinâmica histórica e dialética só superável numa práxis socioeducativa em que o currículo é essencial.

A ação educativa dos sujeitos é incompatível com uma teleologia antevista como legalidade da história; mas essa concessão à contingência não leva a teoria freireana ao pessimismo, pois há perspectivas abertas pela esperança. Não se trata de esperar algo inscrito no destino ou em uma necessidade histórica, mas antes de se engajar em uma “esperança ativa”, de apostar nas capacidades humanas de agir de modo informado e consciente, visando a efetivação de um projeto coletivo que objetive o ser mais de homens e mulheres.

Liberdade e ser sujeito são atributos essenciais que contribuem para referenciar uma teoria do currículo de inspiração freireana. Contudo, essa teoria não pode ser definida como idealista, pois só enxerga a possibilidade de se criar uma subjetividade emancipada no caso de os seres humanos assumirem, consciente e efetivamente, a luta comum para atingir esse objetivo.

Fiel à sua ontologia da finitude e da incompletude do humano, o pensamento de Freire não estaciona e enfrenta as suas circunstâncias. Em obra como a *Pedagogia da autonomia*, o filósofo critica severamente o neoliberalismo e o seu projeto de sociabilidade humana, não apenas pela desumanização, injustiça e pobreza que promove – reatualizando e ampliando a opressão –, mas, principalmente, por tentar se constituir em teoria da história que fecha as possibilidades de mudança, a esperança de emancipação e da possibilidade de se ser sujeito. O que há de mais cruel no neoliberalismo é o seu fatalismo, o querer se constituir em única possibilidade de sociabilidade em uma negação brutal da liberdade dos sujeitos para se autoconstituírem e criarem uma nova realidade socioeconômica e cultural que seja pautada por relações realmente humanas e fraternas.

O neoliberalismo leva a educação e o currículo para o pragmatismo extremado, que sacrifica a ética do *ser mais* e os seus valores ao mercado, que passa a medir e determinar o que vale ou não, ou que tem ou sentido. Nega-se, enfim, a possibilidade de os sujeitos se realizarem como tal, na medida em que são desestimulados pela nova ideologia a acessarem outros sentidos da existência e a investirem em autênticos projetos de existência contrários à lógica estabelecida e às suas possibilidades.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ARENDT, H. **A Condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BEDESCHI, Giuseppe. **Marx**. Lisboa: Edições 70, 1989.

COSSUTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FOLSCHIED, D.; WUNENBERG, J-J. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

HAYEK, F. **Caminho da servidão**. Porto Alegre: Editora Globo, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã** (Feuerbach). 5ª. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Sobre os autores

Waldir Ferreira de Abreu

Professor de Didática da UFPA, Doutor em Ciências Humanas e Educação/ PUC-Rio, Pós-Doutor em Ciências da Educação/ UPE-Esp.

Recebido em: 11/05/2014

Aceito para publicação em: 20/06/2014

+

Damião Bezerra Oliveira

Professor de Filosofia da Educação da UFPA, Doutor em Educação / ICED-UFPA