


O CONCEITO SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO EM PAULO FREIRE: E SUA DIMENSÃO CRÍTICO FORMATIVA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n1-201>

Data de submissão: 24/12/2024

Data de publicação: 24/01/2025

Vinicius Melo de Freitas

Mestrando em Educação – PPGE/UFAM

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: Viniciusufam1993@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6725-0376>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1905654811053903>

Thaiany Guedes da Silva

Doutora em Educação – PPGE/UFAM

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: professorathaianyguedes@ufam.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9007-2467>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1605473259537850>

RESUMO

Defendemos que a diversidade sociocultural precisa compor a prática educativa, sendo este conhecimento parte indissociável da construção de conhecimento em uma perspectiva libertadora, por isso, crítica. Com a finalidade de pensar estas relações, buscamos em Paulo Freire, e mais precisamente no conceito de “saber de experiência feito” caminhos reflexivos e propositivos à construção de um currículo crítico transformador. É preciso levar em considerações autores como Silva (2012), Apple (2020), Paulo Freire (1993, 1987, 2001), Arroyo (2012) Ana Maria Saul (2000), em defesa de um currículo crítico e dialógico com os saberes e culturas dos povos. O caminho metodológico aqui adotado inclui o uso do método dialético com uma abordagem qualitativa e a realização de uma pesquisa bibliográfica com delineamento descritivo de caráter exploratório, analisando estudos empíricos e ensaios sobre o tema em questão. Este texto é composto por três partes, no primeiro momento, análise do conceito saber de experiência feito nos trabalhos de Paulo Freire, na segunda parte, a perspectiva do currículo crítico transformador em sua relação com o conceito saber de experiência feito, e por fim, na terceira parte, será tecida as considerações finais sobre o tema.

Palavras-chave: Paulo Freire. Dialogicidade. Criticidade. Saberes. Experiência Feito.

1 INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro é fonte de múltiplas realidades, sujeitos e identidades, saberes que adensam, materializam e significam a vida de educandos e educadores. Defendemos que a diversidade sociocultural precisa compor a prática educativa, sendo este conhecimento parte indissociável da construção de conhecimento em uma perspectiva libertadora, por isso, crítica. Com a finalidade de pensar estas relações, buscamos em Paulo Freire, e mais precisamente no conceito de “saber de experiência feito” caminhos reflexivos e propositivos à construção de um currículo crítico.

No cerne do debate acerca da construção de um currículo crítico no contexto da Educação é preciso levar em considerações autores como Silva (2012), Apple (2020), Paulo Freire (1993, 1987, 2001), Arroyo (2012) Ana Maria Saul (2000), por uma defesa do currículo crítico e dialógico com os saberes e cultura dos povos.

Diante do que foi dialogado até aqui, este ensaio teórico teve como objetivo de forma crítica investigar o conceito saber de experiência feito em Paulo Freire: e sua dimensão crítico formativa. O caminho metodológico aqui adotado inclui o uso do método dialético na construção de uma atualização crítica sobre a relevância do brincar como ferramenta de aprendizagem. Optou-se por uma abordagem qualitativa (GIL, 2017) e a realização de uma pesquisa bibliográfica com delineamento descritivo de caráter exploratório, analisando estudos empíricos e ensaios sobre o tema em questão.

Este texto é composto por três partes a princípio. No primeiro momento, análise do conceito saber de experiência feito nos trabalhos de Paulo Freire. Na segunda parte, a perspectiva do currículo crítico transformador em sua relação com o conceito saber de experiência feito. E por fim, na terceira parte, será tecida as considerações finais sobre o tema.

2 O CONCEITO SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO NOS TRABALHOS DE PAULO FREIRE

Este capítulo apresenta duas seções: no primeiro momento busca-se pelo pensamento freiriano no tocante ao saber de experiência feito e suas concepções sobre o conceito em suas obras; já no segundo momento optou-se por explorar o entendimento sobre a concepção de currículo crítico e sua aproximação com o saber de experiência feito.

Penso que concordamos quando falamos que as obras de Paulo Freire nos convidam a refletir sobre o processo de humanização das pessoas, partindo desta compreensão quando Freire (1981, p.52) no escreve que “somente homens e mulheres, como seres abertos, são capazes de realizar a complexa operação de captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora”. Com isso, podemos

compreender que homens e mulheres são sujeitos de sua história, seu conhecimento e sua cultura, sendo a educação um processo de formação humana.

A necessidade de uma educação crítica e progressista ancora-se na esperança de promover uma prática pedagógica “que possibilite aos sujeitos a discussão corajosa de sua problemática, ao invés de ser levado, arrastado à perdição de si próprio e submetido a prescrições alheias” (FREIRE, 1967, p. 157). Dessa maneira, a reflexão freiriana se relaciona com propostas críticas, advindas de experiências e tradições.

Precisamos aqui fazer uma reflexão sobre as obras de Paulo Freire e em como o conceito “saber de experiência feito” foi se construindo no decorrer de seus escritos, expressando-se de forma relevadora enquanto a compreensão do autor acerca das relações entre saber e ignorância.

Podemos destacar que em sua obra *Pedagogia do oprimido*, sem utilizar a nomenclatura saber de experiência feito, Paulo Freire crítica a ideologia opressora que, fundada na descrença dos sujeitos, considerando incapazes. Ainda sem especificamente citar o saber de experiência feito, na obra *Educação e Mudança*, o autor argumenta que, “não há saber nem ignorância absoluta; há uma relativização do saber ou da ignorância” (1993, p. 29). Em uma reflexão primária o conceito “saber de experiência feito” surge para distinguir de experiência narrada ou transmitida, pois o educador é tratado como o que sabe e os educandos como os que não sabem nada, no corpo da pedagogia tradicional.

Dentro de um pensamento amplo de educação o professor Lukesi apresenta a concepção de educação enquanto redentora da sociedade, enquanto reprodutora da sociedade, enquanto transformadora da sociedade. As tendências liberais tendem a ser redentoras e reprodutoras. Já as tendências progressistas vão entender a educação do seu ponto de vista transformador.

Os progressistas não tratam a educação apenas do ponto de vista escolas, e dessa forma falamos da tendência progressista libertadora. A essência desta tendência está na educação não formal, ou seja, a educação que se dá em ambientes extraescolares, o que vai envolver tudo aquilo que influencia na vida do homem. Assim quando pensamos em uma pedagogia escolar progressista e libertadora nos reportamos à relação que a escola possui com a sociedade.

O professor então vai fazer uso da realidade em que está inserido com seus alunos para elencar os conteúdos que serão estudados para que possibilite a compreensão dos aspectos que influenciam em suas vidas e, posteriormente transformá-los.

A pedagogia progressista libertadora é crítica já que apresenta uma análise sobre a pedagogia liberal tradicional, essa que se mostra como uma educação bancária, ou seja, uma educação em que as informações são depositadas nos alunos. Sendo a pedagogia progressista libertadora crítica também

as tendências renovadas tanto a progressista não diretiva e a tecnicista, pois tem como pressuposto de libertação psicológica e individual são entendidos enquanto domesticadores, visto que em nada instrumentalizam o sujeito para transformar a realidade social em que ele está inserido, mantendo então o status de opressão.

A educação libertadora deve então questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e do homem com sua própria espécie, tendo como objetivo sua transformação não somente do indivíduo, mas também de toda a sociedade, os conteúdos de ensino dessa tendência são extraídos da problematização da própria localização em que os indivíduos estão inseridos, sendo denominados de temas geradores. Para essa linha de pensamento os conteúdos tradicionais não são significativos o que importa aqui não é a transmissão de conteúdo, mas sim o despertar para uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Paulo Freire enquanto idealizador desta forma de se pensar a educação, deixando bem claro em seus escritos que a sua forma de pensar a educação é essencialmente política contudo não partidária. O autor afirmava que sua forma de pensar a educação política e crítica impediria que ela fosse posta em prática pelos sistemas oficiais de ensino, sem que antes houvesse uma transformação social. Deste modo, para Freire (1984, p. 89) “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais críticas”.

Nesse sentido, ação e reflexão são dois polos do movimento dialético do pensar, que juntos oportunizam o diálogo e o debate sobre o mundo. Pensar certo é o pensar crítico que deve fundamentar uma pedagogia da libertação, que problematizando as condições da existência humana no mundo, desafia para a luta e a busca de superação das condições de vida desumanizadoras.

Essa forma de pensar é muito mais extraescolar do que propriamente escolar. Porém, o fato de não haver um sistema de ensino essencialmente preocupado com a transformação da realidade social do indivíduo, nada impede que os professores possam pensar a educação a partir do ponto de vista crítico e libertador. É através do diálogo que o educador e o educando se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Paulo Freire partindo desse pressuposto faz uma crítica ao modelo de educação tradicional, a qual denominou como bancário, pois a prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, tornando-o um sujeito passivo e com isso, inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola e o aluno.

Freire também evidencia que, no processo de superação os educandos devem ser ativos dentro de sua própria mudança, superação do pensamento alienante e do autoritarismo de um educador “bancário”. Desse modo, se supera também a falsa consciência de mundo criada ou idealizada por um modelo alienante de educação.

Em Política e Educação, Freire reitera sua discordância com a visão científica que supervaloriza a ciência e menospreza o senso comum, afirmando a urgência de “desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (1993, p. 12). É neste sentido que o termo saber de experiência feito representa uma importante contribuição para a valorização do senso comum, ou seja, para que se perceba criticamente Freire (1992, p. 26) “o que nele há de bom senso”.

Respeitar os saberes prévios dos educandos, gerados em sua prática social, no diálogo da subjetividade com a objetividade e nas trocas conectivas entre as intersubjetividades dos sujeitos, não significa a idealização do saber popular por parte do educador, mas, precisamente, na percepção exigida pelo pensar certo de que não há estado absoluto de ignorância ou de saber. Todo mundo sabe alguma coisa do mesmo modo que ninguém ignora ou domina todo o saber. A respeito disso, Paulo Freire (1993) apresenta a seguinte afirmativa:

alfabetização como elemento de formação da cidadania”, aprofunda a reflexão sobre o saber de experiência feito e a prática do educador progressista. Evidenciando que o saber de experiência feito traduz a leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de partida na relação educador e educando. Partindo desse pensamento o autor esclarece que isso não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer supera-lo, especificando em uma reflexão em tom de crítica as situações em que “vamos às áreas populares com os nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que já sabem as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem (FREIRE, 1993 p. 58).

Esse movimento de procura da superação, no entanto só é válido quando se dirige ao “ser mais”, ou seja, trata-se de um desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização, dessa forma o homem está em constante busca pelo conhecimento do mundo e de si.

Freire trata de uma intervenção democrática e necessária na qual a ação do educador se dá por meio das relações com os sujeitos e os contextos em que estão inseridos e não de qualquer maneira, e que a partir de sua rotina cotidiana se cria conhecimento. Hage (2005, p. 61) enfatiza que:

a realidade amazônica apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade” que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam essa heterogeneidade, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

Enquanto realidade amazônica precisamos perceber que o conhecimento é múltiplo, e a heterogeneidade citada por Hage (2005) desafia os educadores aliados a epistemologia freiriana a pensar quais os saberes de experiência estão sendo construídos nos braços de rio, em meio as florestas, nos barracos, aldeias e comunidades, bem como de que modo a educação escolar pode dialogar e se apropriar destes saberes como elementos estruturantes do currículo. Reconhecendo nossos limites para responder este desafio, nos colocamos no sentido de alimentar sua relevância pedagógica e política, pois somos nós também sujeitos de direitos historicamente negligenciados. Neste sentido,

é preciso acolhê-lo enquanto construção histórica de sujeitos cuja consciência pode impulsionar outro pensar amazônico, a partir dos referenciais humanos que a constituem: caboclos, ribeirinhos, indígenas, terra firmeiros, quilombolas, pescadores, seringueiros, várzea etc. (VASCONCELOS, 2016 p. 112).

O conhecimento em si é de pura experiência feito, e desde modo a atividade docente da não pode recusar a importância da cotidianidade no processo educativo nos espaços escolares e não escolares. A prática pedagógica reflete a experiência e a perspectiva teórica que o profissional acumula. Essa prática, também é entendida como uma prática social, articulada a diversos elementos sociais e culturais, não tem como falar em prática do professor do campo sem pensar na realidade do campo e na diversidade de facetas que ali existe.

Trabalhar a diversidade amazônica principalmente no contexto de uma educação do campo é de certa forma enfatizar a expressão da cultura e as vivências locais, bem como evidenciar a interferência que imprimem no processo ensino e aprendizagem. Conforme Vasconcelos (2016, p.11):

por sua natureza diversa, torna-se imprescindível referenda-la nas práticas pedagógicas e nas relações curriculares que dialogam com os múltiplos significados da realidade vivida nas tradições culturais, nas lendas, nos mitos, e contos.

A valorização somente da visão científica aqui é criticada quando se prioriza trabalhar mais a fundo o saber de experiência feito da infância, pois ao mesmo tempo que se pode evidenciar a importância do conceito e explicitar o quanto o senso comum é menosprezado e para que não ocorra essa situação o saber de experiência feito chega pra contribuir na importância dos saberes do senso comum para que se perceba de forma crítica o que existe de bom senso nesse saber.

Podemos entender que não existe um saber único a ser considerado ou até mesmo a ser posto como padrão curricular, bem como o saber de experiência feito traduz a visão de mundo dos educandos, ancora sentidos partilhados pelas comunidades tradicionais, valoriza a produção secular

dos ritmos de vida e construção sociocultural. O que Boaventura (2006) descreve e esclarece como constelações de saberes.

Enquanto ponto inicial o saber de experiência feito da infância em um currículo crítico e agregador de conhecimentos necessários. O que se busca com este conceito? Pode-se dizer que se busca uma visão crítica da realidade e a superação da prática alienante da realidade do sujeito e, nesse foco, o sujeito do campo. O saber de experiência feito de certa forma acaba por ser também instrumento de luta contra a política urbanocêntrica de saberes.

Os sujeitos do campo são os agentes ativos dessa luta por um reconhecimento de suas culturas, saberes, fazeres enquanto sujeitos que em suas vivências e relações socioculturais constroem e reconstróem concepções de sua realidade. Principalmente partindo da Educação Infantil, pois quando as crianças já adentram o ambiente escolar trazendo consigo muitos saberes, construídos em suas relações socioculturais, da cotidianidade esses conhecimentos são imprescindíveis para a construção de novos conhecimentos. Quando o educador entende que esses saberes são construtores de novos conhecimentos uma questão se impõe.

A criticidade se constitui de consciência, quando se compreende que a história e as experiências socioculturais dão significados a uma prática reflexiva da realidade dentro de uma sociedade, saber que se é construtor de sua própria realidade para assim darmos significados a nossas vivências.

O ser humano por ser histórico, ele é criador e em suas relações com o cotidiano a sua volta e com seus iguais ele se torna não somente produtor de materiais, mas também construtor de ideias e conceitos. Isso somente é possível por meio dessas relações socioculturais estabelecidas, e enquanto ser dialógico compartilha suas concepções e esse diálogo se reflete nas práticas pedagógicas em espaços formais ou não formais de ensino.

O saber de experiência feito da infância é fundamental se for considerado enquanto parte estruturante em um currículo crítico, pois esse saber é oriundo de suas experiências próprias de mundo e de sua realidade, ritmo de amadurecimento e do contexto sócio cultural ao qual essa criança pertence.

Estes saberes são o ponto inicial na busca de sua superação, não quer dizer que seja desconsiderado o saber científico. É preciso que a maioria dominante não apague o crescer de uma maioria dominada. Deste modo, os saberes serão articulados, e quando se articula os saberes se possibilita assim uma consciência crítica.

Na atualidade do tema, é importante considerar as proximidades entre as proposições de Paulo Freire e as do Sociólogo Boaventura de Souza Santos. Uma primeira aproximação entre os autores pode ser encontrada na obra Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de

professores. Em concordância com Paulo Freire, Boaventura afirma, numa das teses sobre diversidades epistemológica do mundo: “Todo o conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam apenas numa forma de conhecimento” (2005, p. 97). Os autores coincidem na visão de que todo o conhecimento está relacionado a uma forma específica de ignorância, bem como no trabalho de valorização do senso comum enquanto um dos caminhos para a discussão da realidade.

Visando a ampliação e reflexão sobre o saber de experiência feito, um enfoque que precisa ser considerado é o de saber escutar, presente na obra *Pedagogia da Autonomia*. A aprendizagem da escuta é referida pelo autor como um caminho para transformar o autoritarismo do discurso de quem fala para os educandos na horizontalidade de quem fala com os educandos. Saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos.

O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam se constituir enquanto sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (FREIRE, 1997).

Na busca por um currículo crítico, onde se precisa entender que dentro desse processo de construção fatores como a escuta, o diálogo, e as questões socioculturais são de múltipla importância para que as transformações se construam nas práticas educativas.

3 A PERSPECTIVA DO CURRÍCULO CRÍTICO EM SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO

Nessa perspectiva precisamos entender que o currículo situa o homem em igual nível a sua época histórica, ou seja, é entendido enquanto conceito em contextos culturais, sociais e pedagógicos, de forma ainda recente tratado em campos com maior tradição em questões pedagógicas.

Quanto ao conceito de currículo, existem muitas definições que se contrapõem e isso ocorre porque às práticas humanas de construção de conhecimentos são interligadas por circunstâncias históricas, sociais e culturais, condicionantes externos e anteriores à existência humana.

Todos os conceitos existentes ao longo da história são de certa maneira contribuições para que se chegasse em muitos outros momentos de diálogo sobre o conceito de currículo o que de fato resultou nas compreensões que se tem nos dias de hoje, em sua compreensão na prática educativa e em suas funções sociais.

O currículo pressupõe uma concretização das intenções sociais e culturais de atribuição à educação e de estímulo de um reflexo do modelo educativo determinado. E por meio da instrumentalização que o currículo se relaciona com a escola, fazendo assim da escola um sistema

social. Embora historicamente e por especificidade de cada contexto o currículo adquire condicionamentos em cada sistema educativo.

É complexo esquematizar as funções e formas que o currículo assume em um único discurso, se levarmos em consideração cada sistema educativo, nível e modalidade escolar, sendo que são múltiplas em suas orientações sociais, pedagógicas e filosóficas que se articulam aos fenômenos educativos. Desta maneira,

quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretude das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-las num momento histórico e social, determinado para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. (SAUL; SILVA, 2000, p.20).

O currículo é a práxis como bem nos explica Ana Maria Saul (2000) em seus escritos concebendo o currículo como a prática do que-fazer na educação, sendo uma prática que estabelece entre o diálogo e agentes sociais, alunos, professores e comunidade, ou seja, é o contexto da prática, mas ao mesmo tempo contextualiza-se por ela. É possível entender que enquanto conceito de currículo, existem muitas definições que se contrapõem como já foi dito. E isso ocorre porque como nos ensina Severino (2001), as práticas humanas, dentre elas as de construção de conhecimento, estão sempre ligados a determinadas circunstâncias a partir das quais os seres humanos agem. Ou seja, como seres históricos, sociais e culturais, assimilamos todo um conjunto de elementos externos e anteriores a nossa existência que nos conformam a ver o mundo de determinada maneira e agir de acordo com esses condicionantes.

Nesse sentido, ainda que o termo currículo não tenha sido explicitado no surgimento da escolarização, nas teorizações pedagógicas, certas preocupações existentes já carregavam em si os problemas que mais tarde seriam entendidos como problemas curriculares na perspectiva educativa.

E quando pensamos no currículo escolar, pensa-se em organização, ordenação, quando? Como? o que compor? Saviani nos ensina em suas obras uma ideia sobre o que seria currículo. Assim, verifica-se que,

a noção de currículo desde a origem da aplicação desse termo à educação escolar liga-se as ideias de: controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação; coordenação; sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino (SAVIANI, 2003, p. 60).

Então o autor nos diz que a noção de currículo está ligada a uma construção, a que essa educação se propõe, quais os fins? Ele vai criando uma ideia gradativa que encontramos no currículo, então podemos compreender que a noção de currículo está estritamente ligada a isso. Partindo de uma

ampliação dada por Sacristán (2010, p.22) sobre essa noção de currículo explicando que o currículo vai além do já posto, além de ser a organização dessas finalidades, desses propósitos “o currículo em termos práticos é composto por tudo aquilo que compõe e ocupa o tempo escolar”.

Então quando pensamos em currículo podemos pensar de uma forma mais organizada e posteriormente podemos expandir por essa noção como Sacristán nos explica,

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, quando são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 12).

O currículo quando é pensado e organizado, essa seriação, as disciplinas, o que se ensinar nas disciplinas, quando ensinar, carrega em si um desejo de mudança. Isso nos potencializa a entender que o currículo, quando construído de acordo com a realidade histórica da sociedade, pode contribuir para a transformação da realidade sociocultural dos atores dessa realidade, quando não, pode ser visto apenas como um jogo de poder.

Quer dizer que, quem passar pelo currículo sai diferente, se pararmos pra pensar o currículo é como se fosse uma passagem, é um almejar por transformações e mudanças, entendendo que a mudança não carrega juízo de valor. E por isso, um currículo deve ser muito bem pensado, de onde se está e onde se deseja chegar. Esse currículo vai articulando as práticas educacionais e as teorias educacionais e assim ele vai se constituindo em um processo, sendo essa uma forma de ver o currículo.

Esse currículo quando ele é estabelecido, ele é sim uma relação de poder entre quem decide o que vai integrar o currículo e quem diz o que vai estar fora desse currículo, dessa forma nós podemos entender a importância de um currículo e o quanto se precisa ter cuidado quando se tratar de currículo, ele nunca é neutro, ele impõe uma escolha a quem realiza a atividade escolar dessa forma entendemos que de fato isso é relação de força.

De acordo com Sacristán (2000, p.10) “o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças de grupos dominantes na sociedade”. O currículo enquanto relação de poder reflete os anseios da classe dominante, em que prevalecem a produção de bens materiais e o currículo de riquezas por parte de uma maioria da sociedade. Isso implica apreender que,

o currículo modela-se de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 11).

Podemos compreender que o currículo sempre vai ser mediado, uma coisa é o documento posto e pronto, outra é como ele se dá, como ele acontece, entre o real e o percebido existe uma distância, pois ele é permeado, seja pelo livro didático, pelos professores, pelas relações, pelas instituições, pelo tempo escolar, e assim ele atinge o educando. Assim,

os meios não são meros agentes instrumentais neutros, pois têm um papel de determinação muito ativo, sobretudo em nosso sistema, ligado a uma forma de exercer o controle sobre a prática, as estreitas margens de decisão de que dispôs o professor, a baixa formação do mesmo e as condições de trabalho desfavoráveis (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Sacristán (2000) em um de seus textos nos traz uma proposta, que é a de perceber esse currículo não como uma prescrição natural, mas percebê-lo como um movimento e um processo entre o que sai do prescrito e que tem que ser feito e que vai ser mediado pelo docente, pelo tempo e pelo material, chegar ao educando. Esse processo deve ser pensado como um currículo que de certa forma vai se diferenciar em qualidade, substância do que foi pensado e do que foi apenas recebido, pois ele vai se construir nessa relação entre estudantes, professores e o real. Em vista disso, o currículo precisa ser pensado e estar em construção a todo momento, sobre tudo de forma crítica, e aqui encontramos as teorias do currículo. Diante dessa assertiva, podemos verificar a seguinte afirmativa:

isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu real significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 11).

Quando falamos em teorias críticas precisamos pensar que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, ao se sustentar em uma teoria sempre se vai ter um viés, um objetivo. As teorias críticas são muito mais preocupadas com o que ensinar? E por que ensinar? Diferente das teorias tradicionais, a preocupação não é só analisar e montar um currículo, mas também pensar sobre as consequências desse currículo.

Quando se tem um currículo implementado, o que esse currículo faz com quem passa por ele? E ao pensar assim de forma crítica e observar esse currículo com a criticidade e com os métodos que serão propostos por essa questão, podemos refletir, que sujeito será esse formado por esse currículo?

o que esse currículo carrega? Quais são as ideologias que estão presentes nele? a quem ele está a serviço? Quem ele valoriza e quem ele some? Essa é a base da teoria crítica e também vai estar nas teorias pós-críticas. E aqui nos lembramos do currículo em processo proposto por Sacristán, é perceptível a mudança de construção e análise desse currículo, e essa é a ideia de uma teoria crítica.

Autores como Apple (2020), Paulo freire (1993), Bourdie e Passeron (1964/1970), trabalham em uma perspectiva de que esse currículo que é implantado e dito como neutro, natural. Ele é um currículo que basicamente reproduz uma sociedade, que reproduz a exclusão. O currículo do pobre mantém o pobre, o currículo do excluído mantém o excluído na posição de excluído.

Passeron e Bourdie (1970) trazem a ideia dos excluídos de dentro, ou seja, se traz o estudante pra dentro da escola mas não disponibilizam as ferramentas pra ele se identificar, ele não se identifica no currículo que é colocado, as disciplinas não são feitas para incluir, mas sim para excluir, com o discurso de que é um conhecimento da humanidade então todos tem que “fazer a mesma coisa”, mas as pessoas são diferentes, possuem origens diferentes, possuem classes sociais diferentes, nível de renda diferente e se coloca todos no mesmo currículo.

Dessa forma, o resultado para com as pessoas que não se sentem pertencentes a um currículo é o sentimento de exclusão, então os sujeitos são excluídos por um currículo que é dito natural, mas que não é natural e sim social operando para as exclusões e a manutenção de alguns privilégios e é isso que os autores críticos vão nos apontar.

É preciso entender que currículo se trata de relação de poder entre saberes, culturas, e perpassa questões políticas e econômicas, entre uma classe minoritária que privilegia seus saberes em detrimento dos saberes de uma classe majoritária que dessa forma tem seu conhecimento recusado em práticas educativas.

E, partindo desse contexto entre privilégios e segregação e de muitas vezes do desligamento entre escola e mundo ao qual o currículo vive em disputa, é necessário construir um currículo pautado na criticidade sendo de fato necessário dentro da prática educativa, como nos assevera Paulo Freire (2003) quando diz que desligar a escola e sua articulação com o mundo, silenciar a crítica e impossibilitar que professores e alunos transformem seus conhecimentos escolares para possibilitar uma reflexão, e dessa maneira agir sobre suas vidas e sua realidade é uma ideologia autoritária, de quem quer que a passividade se instale entre alunos, professores e trabalhadores.

Também é preciso que a preocupação curricular se estenda para as escolas do campo, e esse fato viabiliza a possibilidade de se pensar uma escola do campo como um espaço de educação próprio para aqueles que residem em comunidades do campo. Ghedin destaca que:

[...] fortalecer um currículo crítico pautado na construção de projeto de caráter libertador exige um estar consciente de seu papel social, gerador de novas mentalidades voltadas para um pensar que só terá êxito fortalecido por um processo dinâmico mediado por uma gestão de caráter coletivo/participativo (GHEDIN, 2012, p. 136).

O currículo deve colocar o homem de igual nível a sua época, ou seja, e urgente que os povos do campo utilizem de estratégias para superação de problemáticas sócio educacionais e os políticos. Logo então, faz-se necessário um currículo que possibilite esse processo com a participação dos sujeitos envolvidos nessas problemáticas curriculares na educação do e no campo. Ghedin (2012, p. 140) afirma que o

[...] processo de globalização e do aquecimento global que apontam expectativas não muito animadoras para toda a humanidade e em específico às comunidades camponesas que habitam no interior da Amazônia.

Santos (2005, p.32) enfatiza aos educadores que eles “comecem a mudar as suas formas de pensar o currículo, olhar e sentir o presente como meio de reflexão para a construção do futuro”. Uma relação dialógica com os sujeitos do campo, em uma constante pratica reflexiva com relação as experiências socioculturais dos educandos não podem ficar a parte neste momento.

O ideal é desconstruir um modelo de educação que não contemple os reais interesses daqueles que vivem no campo. No momento em que estamos imersos em diferentes costumes, temos a capacidade de compreendê-los e dar-lhes um novo sentido. Assim, surge o problema de como constituir um saber que articule os conhecimentos globais essenciais da sociedade humana aos saberes locais das relações sócio culturais dos educandos. Com isso,

torna-se necessário ensinar os métodos que permitem o estabelecimento das relações recíprocas e as influencias mutuas entre as partes e o todo na complexidade do mundo. É diante desse desafio que se deve pensar em uma escola que forme um cidadão com conhecimento e consciência dessa identidade complexa e ao mesmo tempo de uma identidade comum aos seus pares (GHEDIN, 2012, p.155).

A educação ambiental abriga mecanismos capazes de oferecer aos educandos a oportunidade de desenvolver interpretação da própria realidade, assim torna-se viável a emancipação desses sujeitos via construção do próprio conhecimento por meio de atitudes e comportamentos relacionados a questões ambientais que por sua vez é uma questão que os educandos já trazem para a escola desde o convívio com os familiares.

No que se refere ao currículo os DCNEIs o definem que a articulação entre as experiências e saberes dos educandos é fator primordial enquanto patrimônio cultural, e ambiental na busca da promoção e desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2010).

Quanto a proposta pedagógica para a educação do campo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), apresenta flexibilidade e valorização as especificidades, o reconhecimento de que os povos do campo têm seu modo de vida próprio para a construção identitária das crianças do campo, das florestas, das águas. O vínculo com a realidade dos educandos suas tradições e assim contribuindo com a prática escolar mais contextualizada. Essa valorização dos saberes por intermédio também do diálogo contextualizado possibilita uma práxis transformadora de realidades.

Com base nas vivências e contribuições teóricas, uma educação do campo pautada no respeito e diálogo entre seus sujeitos, ou seja, com sujeitos coletivos e movimentos sociais do campo, visando romper por meio dessas experiências com a concepção bancária da educação. Neste âmbito, compreende-se que,

a educação do campo não deve se distanciar da cultura do homem do campo, deve preservar sua identidade e os seus valores humanos e sociais. A educação dos trabalhadores do campo deve estar atenta à particularidade dos sujeitos e seu tempo histórico, ajudando-os em um processo de humanização e nas suas tarefas específicas (GREDIN, 2012, p. 133).

A educação do campo nasce do próprio campo, de sua função no desenvolvimento equitativo e do reconhecimento dos seus diferentes sujeitos, de certa forma a escola do campo é um local privilegiado de construção e reconstrução de conhecimentos, contudo precisa-se de um norteamento com intuito de se conquistar um pensamento crítico para a transformação da realidade dos próprios sujeitos envolvidos nos processos educativos. Com isso, torna-se evidente que

a Educação Infantil ribeirinha anuncia um projeto compartilhado envolvendo a escola e a família, reconhecendo o direito de participação das crianças, por meio de ações que orientem a construção coletiva da organização curricular e do desenvolvimento das práticas pedagógicas, alicerçadas no diálogo contínuo com os sujeitos envolvidos no processo (SOARES, 2017, p.67).

Ao se assumir um compromisso por uma transformação da realidade social sabe-se que o fortalecimento das propostas pedagógicas de maneira crítica é de fundamental importância, com intuito do entendimento da realidade social.

Nessa perspectiva fortalecer a luta por um ensino significativo que possibilite a valorização dos saberes, culturas e relações do campo priorizando o contexto e a realidade campesina enquanto

diversidade de elementos é fundamental para um ensino democrático na busca de um pensamento crítico.

A partir de um olhar de Ana Maria Saul (2010) quando nos referimos a uma concepção freiriana de currículo propondo o seguinte entendimento a respeito desta concepção:

Paulo Freire refere-se a “currículo” como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado. Currículo é, na concepção freireana, a política e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora (SAUL, 2010, p. 109).

E nesse contexto é preciso que os educadores comecem a mudar as formas de se pensar um currículo, olhar e sentir através de uma reflexão para uma construção dialógica com os sujeitos que estão envolvidos nesse processo, fazendo uma relação com o saber de experiência feito dos educandos.

O que podemos entender enquanto currículo crítico e sua interligação com os saberes de experiência feito? É por meio da pedagogia crítica e dialógica freiriana, que os sujeitos são capazes de transformar a realidade da sociedade em que está inserido. É por meio da dialogicidade que os homens trocam conhecimentos e por essa forma podem construir e reconstruir conceitos e ressignificar suas realidades, somente dessa forma, por intermédio do diálogo que o homem é construtor de conhecimentos e experiências.

o sujeito que se abre ao mundo a aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, em permanente movimento de história (FREIRE, 2002, p. 50).

Em vista disso, o entrecruzamento de diferentes pontos de vista e culturas, viabilizando o processo dialógico entre o mundo e o sujeito, e dessa forma podemos compreender que o currículo sem o entrelaçamento com o saber de experiência feito é um currículo de práticas vazias, sem significados aos sujeitos pertencentes a certos contextos, nesse estudo os múltiplos sujeitos do campo.

4 CONCLUSÃO

São saberes como os construídos nas vivências que podem servir de ancoragem para um novo conhecimento e a partir disso possibilitar um conhecimento significativo para incorporar ao currículo crítico transformador no processo educacional das escolas. No cotidiano estão fortemente presentes saberes a serem dialogados e por isso possibilitando novas discussões e novos olhares sobre temas diversos, por muitas gerações que podem também ser trabalhadas dentro de sala de aula, pois está fortemente ligado ao convívio histórico que repassam constroem e reconstroem conhecimentos.

Muitos desses saberes de experiência feita não são levados em conta nas propostas curriculares o que acaba silenciando os sujeitos da comunidade, crianças ou adultos. Possibilitar um currículo em que os alunos façam parte de uma possível reconstrução da sua própria realidade por uma consciência crítica é de fundamental importância para a educação de todo um país, partindo dos saberes socioculturais locais para os globais, dentro de uma diversidade de identidades e de saberes é imprescindível para a educação e suas modalidades, que o currículo não silencie o indivíduo ao qual ele está abrangendo.

Essa educação para o desenvolvimento de sujeitos críticos só será possível por meio do diálogo e articulação dos saberes na perspectiva do currículo crítico transformador. E entendendo que o objetivo da educação é a cidadania, dessa forma sempre haverá desafios a serem enfrentados no decorrer do processo educacional e entre esses desafios está a dificuldade de se criar uma base cultural que respeite e considere as diferenças sejam elas culturais ou sociais.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A luta pela democracia na Educação: lições de realidades sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 65-86.

_____. Currículo território em disputa. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – Tempos Insatisfatórios. Educação em Revista, Belo Horizonte. v 31, n. 03, p. 15-47 Julho-Setembro, 2015.

_____. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 113, p. 1381 – 1416, out. – dez. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB_012002.pdf> Acesso em 06 jul 2019. _____.

Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da _____ Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/res_olucao0208.pdf>. Acesso em 06 jul 2019.

FREIRE, P. Educação e Mudança. 12º ed. São Paulo: Paz e Terra 2003.

_____. Partir da infância: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

_____. Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. 17º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Política e educação: ensaios. 5º ed. São Paulo: Cortez 2001.

_____. Professora sim, tia não: cartas à quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água 1997.

GHEDIN, E. Educação do campo: epistemologia e práticas. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMER, S. Infância e educação infantil. Campinas: Papirus, 1999.

_____ O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia e Leite, Maria Isabel (orgs.). Infância e produção cultural. Campinas: Papirus Editora, 2010.

PIMENTA, S.G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez 2000.