

**AS CONTRIBUIÇÕES DA
EDUCAÇÃO POPULAR
PARA UM CURRÍCULO
CRÍTICO: EDUCAÇÃO PARA
EMANCIPAÇÃO E O(A)
EDUCANDO(A) COMO
CENTRO DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

**THE CONTRIBUTIONS OF POPULAR EDUCATION TO A CRITICAL
CURRICULUM: EDUCATION FOR EMANCIPATION AND THE LEARNER AS
THE CENTER OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS**

Ciências Humanas • 04/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788392656](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788392656)

Jullyana Cristhina Almeida de Freitas¹

Marcos Moreira Lira²

Valéria Neres Leal³

Irisvando da Cruz Xavier⁴

Betânia Oliveira Barroso⁵

RESUMO

O artigo analisa as contribuições da Educação Popular, fundamentada na perspectiva freireana, para a construção de um currículo crítico e emancipador na educação básica brasileira. Parte-se do pressuposto de que o currículo não deve ser compreendido apenas como documento prescrito, mas como espaço de produção de relações sociais, permeado por disputas ideológicas e determinações do sistema capitalista. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva, utiliza análise documental e revisão bibliográfica, tendo como objetos centrais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio (DCT/TO-EM). Examina-se criticamente elementos como flexibilização curricular, protagonismo juvenil e projeto de vida, identificando sua articulação com demandas do mercado de trabalho e influências de organismos multilaterais. Argumenta-se que a Educação Popular, ao promover a dialogicidade, a conscientização e a autonomia dos sujeitos, oferece caminhos para ressignificar tais categorias, superando sua apropriação neoliberal. Conclui-se que a práxis educativa, orientada pelos princípios da Educação Popular, é fundamental para a efetivação de um currículo em movimento, que contemple as especificidades e necessidades históricas dos sujeitos, rompendo com modelos mecânicos e tecnicistas e fortalecendo a participação social e política no processo educativo.

Palavras-chave: Educação Popular; Currículo Crítico; Emancipação; BNCC; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of Popular Education—grounded in the Freirean perspective—to the construction of a critical and emancipatory curriculum within Brazilian basic

education. It proceeds from the premise that the curriculum should not be understood merely as a prescribed document, but rather as a space for the production of social relations, permeated by ideological struggles and the dictates of the capitalist system. Adopting a qualitative approach and a theoretical-reflective nature, the research employs document analysis and a literature review, focusing on the National Common Curricular Base (BNCC) and the Tocantins Curricular Document for High School Education (DCT/TO-EM). It critically examines elements such as curricular flexibility, youth agency, and "life projects," identifying how they align with labor market demands and the influence of multilateral organizations. The study argues that Popular Education—by fostering dialogicity, critical consciousness (*conscientização*), and individual autonomy—offers ways to redefine these concepts, thereby transcending their neoliberal appropriation. It concludes that educational praxis guided by the principles of Popular Education is essential for realizing a dynamic curriculum—one that addresses the specificities and historical needs of individuals, breaks away from mechanical and technocratic models, and strengthens social and political participation in the educational process.

Keywords: Popular Education; Critical Curriculum; Emancipation; BNCC; New High School Model.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação pública brasileira apresenta um cenário marcado por múltiplas determinações ligadas aos desdobramentos do modo de produção capitalista. Este, marcado por desigualdades educacionais, distintos interesses, relações de poder e de disputas. Nesse contexto surge o currículo enquanto o campo que circunscreve quais caminhos devem ser percorridos na educação

básica. No entanto, é necessário ponderar que este não pode ser tomado apenas como um documento prescrito, mas como um agente que produz relações sociais e que precisa ser analisado criticamente.

O caminho para a superação da sociabilidade capitalista junto a disputa pela hegemonia só pode ocorrer por meio de uma educação emancipadora, fundada nos princípios da conscientização e da autonomia, bem como uma prática pedagógica que atue para além da dominação ideológica que atinge o contexto educacional das construções curriculares, mesmo estando dentro dele. Numa perspectiva dialética, o sujeito deve ser educado para lidar com as contradições do sistema capitalista, bem como o currículo também precisa ser um aliado.

Nesse sentido, a presença da iniciativa popular -autônoma e consciente- enquanto elemento fundante da Educação Popular contribui diretamente para que o currículo atenda às necessidades não somente educacionais, mas também históricas da classe trabalhadora, na medida em que ela pode ser instrumento de mediação na produção de saberes por parte de grupos sociais que vão da escola pública aos movimentos sociais. Estes, no decorrer do processo de construção de saber popular se reconhecem enquanto produtores e sujeitos de conhecimento, valores, culturas, e, conseqüentemente, promotores de um currículo autônomo e crítico de modo que possibilite processos de transformação social. A mediação, nessa perspectiva, opera a partir de sua dimensão ontológica e é fundamental para processos de conscientização, bem como na saída da aparência e na busca da essência em processos educativos que objetivam a transformação.

Para tanto, Freire circunscreve o ato de ensinar como ato de currículo priorizando o ensino como uma dimensão que precisa estar condizente com interesses de classe. Freire colocou em prática a ação curricular como um movimento aproximado da realidade concreta que se inicia com a problematização da mesma, o levantamento das palavras geradoras a fim de que sejam centrais na ação político-educativa (Freire, 1999, p. 120-130).

Por meio de uma perspectiva crítica e emancipadora, o presente artigo busca apresentar as contribuições da Educação Popular para a construção de um currículo crítico e autônomo por meio da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do Documento Curricular do Tocantins – Ensino Médio (DCT/TO-EM, 2021), considerando a questão da flexibilização curricular, do protagonismo juvenil e do projeto de vida dos educandos. Embora sejam elementos atravessados pelas mudanças do sistema produtivo, também podem ser ressignificados por meio da perspectiva praxica da Educação Popular freireana. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada em análise documental e revisão bibliográfica.

Tratando-se de currículo, embora a BNCC (2017) nos discursos oficiais, seja tratada como uma diretriz para trazer mais qualidade e equidade para a educação, observa-se que ela se manifesta por meio da incisiva presença de representantes do empresariado e pouca participação efetiva de educandos e educadores (Macedo, 2014). A qualidade na educação só se concretiza em sua dimensão política como prática da liberdade de forma que os estudantes alcancem a reflexão das relações contraditórias entre teoria e prática:

[...] prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a ensinar. A de aprender a própria prática, isto é, a de tomando a distância dela, dela se aproximar para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre teoria e prática. A prática de sua formação teórica permanente (Freire, 2001, p. 205).

Assim, é necessário partir da premissa de que a dimensão política deve integrar as diretrizes de uma educação de qualidade, mesmo quando atrelada a normas e referenciais curriculares normativos. As múltiplas determinações, marcadas por contradições, precisam ser apresentadas aos estudantes como ponto de partida para a compreensão da realidade social, sobretudo no que tange ao mundo do trabalho. Nesse cenário, parte-se de determinações em que diretrizes curriculares e o financiamento educacional sofrem influências e condicionalidades de organismos multilaterais, a exemplo de agências de crédito e financiamento, o que confere à educação, em sua dimensão contraditória, a função de atender a demandas de formação de força de trabalho alinhadas aos interesses de reprodução do sistema capitalista.

Para Branco et al. (2019) as interferências externas na Educação se consolidam por meio da ação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre muitos outros. Essas organizações atuam por meio da ação empresarial vinculada a organizações, como por exemplo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional

de Secretários de Educação (CONSED), ambos presentes da elaboração do DCT-EM/TO (2021).

Partindo da premissa de que o estado e suas entidades operam por meio de políticas neoliberais que, como já mencionado, buscam um ideal formativo voltado para a manutenção do status quo e por conseguinte, produção de mão de obra barata e precarizada. Essa atuação pode ser encontrada especialmente na educação básica dos países em desenvolvimento que possuem uma posição subalterna na Divisão Internacional do Trabalho. Para atender a essas questões, “[...] a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (Saviani, 2005, p. 22). Ela passou a ser tida como uma ferramenta útil para o capitalismo.

Em busca da superação da condição de valor econômico, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 2007, p. 14), uma vez que a necessidade de construir técnicas é colocada pelo próprio processo educativo que demanda uma proposta de superação da condição de oprimido com uma pretensão revolucionária, que emerge da realidade concreta e da situação existencial do sujeito e do coletivo que pertence, porque ao objetivar a realidade o sujeito a admira no sentido de torna-la objeto de sua ação e reflexão (Freire, 1985, p. 19).

A proposta freireana dissocia as construções curriculares de seu aporte tradicional e mesmo não tendo um modelo institucionalizado de currículo, traz um sistema de educação que o tem ressignificado sobretudo desde quando se inicia a

reconceptualização do currículo (Silva, 2007, p. 27), sendo este o movimento que colaborou para a superação da visão burocrática e técnica do currículo. São movimentos que emergem da demanda do grupo social que desenvolve o currículo, que, por sua vez, é reelaborado, sistematizado e passa a contar com um material didático próprio. Nasce aí um currículo que contempla especificidades, particularidades.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de caráter qualitativo com base em Minayo (2001), partindo dos pressupostos de que é uma discussão subjetiva que não depende diretamente de dados quantitativos, mas engloba-se numa dimensão do social, cultural, político, econômico e principalmente pedagógica, que se pauta em dados com marcadores de contradição, interesses sociais, dos quais, a educação nesse ensejo é um instrumento de disputa entre projetos de desenvolvimento e exploração capitalista.

Nesse trajeto foi realizado um levantamento bibliográfico a partir dos conceitos de Educação Popular, Currículo e Ensino Médio, com objetivo de compreender suas diferentes dimensões quando materializados nos documentos oficiais, a exemplo da BNCC (2017) e DCT-TO (2021). Utilizou-se assim, teses, livros, capítulos de livros, artigos e documentos oficiais para um processo de articulação e análise documental, buscando verificar projeções e limitantes para a construção de uma educação para emancipação do(a) educando(a).

A análise dos documentos oficiais partiu de uma Análise Crítica do Discurso (ACD) a partir de Fairclough (2012), justifica-se por sua capacidade de investigar como a BNCC e do DCT/TO-EM, operam

não apenas como prescrições neutras, mas como elementos ativos na produção e reprodução de relações sociais e ideológicas.

A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas (Fairclough, 2012, p. 309).

Portanto, nessa perspectiva os discursos oficiais que estruturam o Novo Ensino Médio são materializados em termos de "protagonismo juvenil", "flexibilização" e "projeto de vida", dos quais, não constituem termos neutros ou meramente técnicos, mas traduzem na linguagem as demandas de organismos multilaterais e do capital. A articulação da ACD com os fundamentos da Educação Popular freireana opera, portanto, como ferramenta teórico-metodológica indispensável para desvelar essas contradições, permitindo que a práxis pedagógica transgrida a reprodução ideológica dominante e ressignifique tais categorias a partir dos interesses históricos da classe trabalhadora.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Para que o currículo possa ser apreendido em sua dimensão praxica, é necessário que o compreendamos a partir do seu movimento dialético, bem como isso implica nas diferentes perspectivas curriculares construídas no decorrer da história. No entanto, na presente reflexão, prioriza-se a noção de currículo circunscrita num

campo progressista, materialista, histórico e dialético, bem como na perspectiva de constituição do sujeito histórico-cultural.

Em 1960 a pesquisa qualitativa surge nas Américas, revolucionando a perspectiva metodológica da pesquisa em Educação. Nesse aspecto, o currículo não ficou de fora, uma vez que ele reflete uma compreensão sobre as relações sociais, institucionais e populares não somente no campo da Educação, mas em outras perspectivas de análise. Bogdan e Bilken (1994), relatam que a pesquisa qualitativa em educação foi a responsável por pensar a questão da subjetividade, bem como a relação do sujeito com objeto de pesquisa.

Assim sendo, Silva (2007), pontua que precisamos compreender que as teorias do currículo estão situadas tanto num campo epistemológico quanto no centro de um território contestado. Diz-se contestado por estar no campo das contradições, presente no sistema capitalista de produção. Desse modo, em Apple (2005) vemos que o currículo é “produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (p. 59).

Nessa perspectiva, é importante frisar que a escola também é um espaço contraditório e marcado por relações de poder muito bem definidas. Assim, Silva (2007, p. 33), pontua que, num “primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou mais especificamente, do local de trabalho capitalista”. No entanto, a escola, o currículo e as práticas pedagógicas também podem contribuir para processos de transformação social, pois estes não são somente aparelhos de reprodução social, mas de produção.

No entanto, para que o currículo seja transformador, é necessário que o mesmo esteja submetido a uma proposta educacional libertadora, centrada na práxis e no compromisso emancipatório, tendo em vista que são elementos importantíssimos para a transformação social. Tal perspectiva que abarcaria isso, segundo Silva (2007), possui base histórica fenomenológica:

A perspectiva fenomenológica de currículo, é em termos epistemológicos, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional... o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (p.40).

Assim sendo, sob o enfoque da fenomenologia, os sujeitos são orientados a relacionar e aplicar suas experiências e práticas de vida, suas leituras de mundo e constituições históricas culturais, num ato de ação-reflexão e indagação epistemológica. No entanto, essa é uma abordagem que requer um tratamento rigoroso, para que “a experiência, não seja sobreposta demais na fenomenologia” (Silva, 2007, p. 40).

Voltando-se ao Brasil, Silva (2007) e Bogdan e Bilken (1994) chegam a dizer que Paulo Freire é um dos representantes da perspectiva fenomenológica no país, pois ele coloca em centro a realidade e leitura de mundo dos sujeitos, para compreender a relação destes com outros sujeitos no mundo. Paulo Freire a partir dos anos 60 traz então uma discussão sobre Educação Popular e sua relação prática com a pedagogia, política e ideologia, nos processos de construção entre educação e poder.

Hoje, nas pesquisas curriculares, já é consenso a premissa de que o currículo não pode ser pensado de maneira estática e engessada, mas como orgânico e adequável a cada realidade social a qual ele está inserido. Nesse aspecto, a cultura local e a produção de saberes de um determinado contexto devem ser sempre centralidade nos processos de organização curricular. Ademais, é necessário que o currículo seja sempre pensado em sua dimensão prática, a partir do lugar de onde o mesmo está situado.

Em Giroux e Simon (2005), professor, educador deve ser pensado como um intelectual orgânico e transformador, e, para tanto, a categoria resistência é quem faz frente à imposição curricular. Nessa perspectiva, existe possibilidade de ressignificação a partir do contexto de onde o currículo opere. Na Educação Popular no campo, a literatura existente indica que a perspectiva prática freireana de trabalho apresenta grande contribuição para contextos em que a educação opera a partir da resistência de movimentos populares.

Pôr o currículo em cheque, nos convida, inclusive, a refletirmos acerca de que concepção de educação temos, se é uma educação voltada ao conformismo ou à transformação social. A presente reflexão acredita que a educação deve estar sempre voltada às necessidades de seus educandos, independentemente do contexto de onde eles estejam inseridos. A discussão curricular não pode se eximir de tais necessidades. Nesse aspecto, por suas próprias condições de existência, a Educação Popular opera em consonância com as situações-problema-desafios vivenciadas na comunidade em que faz parte.

Assim sendo, o currículo, assim como a Educação Popular, é uma construção permanente e só se efetiva coletivamente, sendo estes

os responsáveis pela organização das bases da subjetividade e capacidade humanas. O currículo, apesar de ter sido pensado historicamente como um instrumento de regulação social, também pode ser usado em benefício das necessidades humanas e para a liberdade. A experiência em Educação Popular no campo, enquanto um espaço privilegiado de pensar a produção da existência humana em todas as suas dimensões, contribui para pensarmos, por exemplo, de que maneira a educação e o movimento podem dialogar.

4. O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS E A EDUCAÇÃO POPULAR

O DCT (Documento Curricular do estado do Tocantins, 2021) está fundamentado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), Etapa Ensino Médio e na oferta de diferentes Itinerários Formativos, com foco em Áreas de Conhecimento e na Formação Técnica e Profissional do estudante do Ensino Médio, que foco com Novo Ensino Médio, que, segundo o mesmo, tem como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar as aprendizagens, sendo capaz de assegurar uma formação integral que atenda às necessidades e interesses dos estudantes, de forma que possam construir e realizar seus projetos de vida (DCT/TO-EM, 2021, p. 15).

Numa perspectiva dialética, é importante ressaltar que o conceito de formação integral não está relacionado somente a uma formação que prepare o sujeito para um projeto de vida voltado apenas para o mercado de trabalho, mas traz uma dimensão integral do desenvolvimento pleno das capacidades humanas e da compreensão crítica da sociedade, incluindo suas contradições.

De acordo com a perspectiva freireana, a Educação Popular traz um movimento de construção curricular que faz com que o currículo seja mais do que apenas um documento prescrito. Isso ocorre principalmente por meio da formação de autonomia nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, onde, em Freire (1996), a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser, o que acompanha o movimento histórico e dialético da sociedade. Assim,

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (Freire, 1996, p. 31).

Portanto, transgredir os limites colocados por uma dimensão engessada do currículo é fundamental. Essa missão só pode ser desempenhada por educadores e educandos. Estes, os verdadeiros construtores do próprio conhecimento. Esse movimento é necessário para que se transgrida um currículo impositivo, onde os conteúdos são definidos de cima para baixo, desconsiderando a autonomia e os conhecimentos prévios dos estudantes. Como já mencionado, é uma tarefa que cabe a educandos e educadores.

A fim de evitar a falta de diálogo, a transmissão dos conteúdos, a desconexão com a realidade dos problemas concretos vivenciados em comunidade, a negligência aos saberes populares e uma formação acrítica que reproduzem desigualdades sociais, a

Educação Popular apresenta a transgressão para que os sujeitos não só conheçam a realidade, mas a questione e a transforme. Contudo, não é tarefa fácil. Recentes diretrizes, como por exemplo o Novo Ensino Médio retira ainda mais as possibilidades de uma formação humana em totalidade. Este, oferece uma formação voltada ao mercado de trabalho, reduz conteúdo da formação geral básica e traz uma noção de responsabilização individual, onde, o sucesso ou fracasso depende do estudante, não levando em consideração questões estruturais.

A presença do Novo Ensino Médio, conforme o documento DCT, apresenta “uma nova organização curricular que está possibilitando o desenvolvimento da autonomia juvenil no que se refere à escolha de seu percurso formativo de aprendizagens e, também, a ampliação das ações voltadas à construção do seu projeto de vida” (DCT/TO-EM, 2021, p. 15). Este, para César et al. (2024) está ligado a fundações, institutos e setores vinculados a iniciativas de empresas privadas que, muitas vezes, articula-se à ação de promoção do empreendedorismo que acabam moldando a relação dos estudantes com o mundo do trabalho.

A proposta de formação da Educação Popular pode contribuir para enfrentar tais contradições do Novo Ensino Médio ao defender uma educação dialógica, crítica e comprometida com a realidade dos estudantes, valorizando seus saberes e experiências e promovendo uma formação humana integral, que não se limite às demandas do mercado de trabalho. Para tanto, de acordo com Freire (1967, p. 35), “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”. Portanto, é necessário que os estudantes estejam

conscientes das múltiplas determinações que os cercam, onde o mercado de trabalho como um todo precisa ser radicalmente transformado para que todos e todas possam estar incluídos de forma justa e democrática. Precisam da consciência de que os próprios estudantes são sujeitos da transformação, transgredindo a conformação e adaptação ao sistema.

Outro fator a ser apontado no Novo Ensino Médio é a presença da disciplina de projeto de vida. Embora seja uma noção que pode ser ressignificada, para Belleza (2025), o conceito tem sido apropriado pelo neoliberalismo, sendo usado para cooptar e inserir a juventude, principalmente a juventude pobre nesta ordem socioeconômica. Portanto, é importante estar atenta às concepções e sentidos presentes nos referenciais curriculares da política pública educacional, a fim de superar a condição mercadológica e da competição que concerne as relações de trabalho contemporâneas.

Se as contradições sociais não forem levadas em consideração, a presença dessa disciplina pode ser muitíssimo perigosa para a autonomia e criticidade dos estudantes, pois ela não abrange as condições sociais e econômicas que podem acabar limitando um projeto de vida, principalmente de jovens em situação de vulnerabilidade social. Questões como pobreza, desigualdade, desemprego e falta de oportunidades precisam ser refletidas principalmente nos conteúdos que tragam o empreendedorismo, a flexibilização e os riscos destes, devem ser cuidadosamente analisados a partir da perspectiva dos estudantes. Na perspectiva da Educação Popular, o projeto de vida deve ultrapassar a dimensão individual e profissional, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade e a participação dos sujeitos na sua transformação.

Contudo, o DCT/TO-EM (2021) documento curricular do Tocantins, contou com a parceria do Instituto PORVIR, onde foi realizada escuta pública com foco nos estudantes, objetivando colher informações acerca do perfil e interesses destes, para subsidiar a escrita do Documento da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. A complexa noção de estudante protagonista, recorrentemente mencionada no documento, necessita superar a condição de ser uma simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica (Ferreti et al., 2004, p. 422).

A concepção apontada pelo autor demonstra que este é um ponto que requer atenção, pois o jovem do discurso do protagonismo não é sujeito, mas, sim, objeto de políticas e medidas governamentais e não-governamentais (Souza, 2006, p. 15-16). Trata-se de um posicionamento decorrente da premissa de que os referenciais curriculares atendem a princípios mercadológicos e a diversas empresas que gerenciam a educação básica pública e tendem a precarizar o trabalho. Em sua dimensão contraditória, assim como o projeto de vida enquanto um eixo estruturante da BNCC, a noção de protagonismo também pode ser reformulada rumo à uma compreensão mais crítica e emancipadora. Por exemplo, em vez de perguntar somente “Qual profissão você deseja exercer?” poderíamos perguntar: “Quais condições sociais, econômicas, educacionais e territoriais favorecem ou dificultam que você alcance essa profissão?”

Outro aspecto importante a ser verificado é o do percurso formativo fundamentado na flexibilização curricular, que, conforme o documento, abrange a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, relacionando o básico-comum ao diverso, promovendo o engajamento e o protagonismo dos estudantes, articulando os

saberes de cada componente com os saberes de cada Área de Conhecimento (DCT/TO-EM, 2021, p. 17). Flexibilização curricular é a possibilidade de organizar o currículo de maneira mais flexível, permitindo diferentes percursos, componentes, itinerários e escolhas dos estudantes. No entanto, numa interpretação crítica, tais escolhas geralmente são reduzidas a escolhas profissionais.

Sobre a flexibilização apresentada como agente de modernização do ensino, é importante ressaltá-la como estando a serviço das demandas contemporâneas do mercado, que conforme Oberherr e Fávero (2024) não resolve os problemas e as disparidades sociais, podendo ainda agravar as desigualdades sociais, uma vez que um sistema educacional fragmentado não atende as necessidades dos estudantes mais vulneráveis. Uma escola limitada e restrita, não contribui para o engajamento e muito menos um protagonismo efetivamente transformador dos estudantes.

Uma proposta de ressignificação para a flexibilização se inscreve na dialogicidade, uma vez que é essencial ouvi-los enquanto sujeitos ativos do processo:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Se é dizendo a palavra com que, 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial (Freire, 1987, p. 45).

Assim, em vez de simplesmente oferecer escolhas, a escola deveria perguntar: quais são os problemas vividos por essa comunidade? Quais conhecimentos são necessários para compreendê-los? Como os estudantes podem participar da transformação dessa realidade? A partir de tais perguntas se ampliam as possibilidades de formação humana, participação e transformação social. Esta última só ocorre coletivamente. Não se trata do espaço profissional individual daquele estudante, mas de refletir, estruturalmente, como as condições atuais de trabalho podem suprir as necessidades da classe trabalhadora e não da sociabilidade capitalista?

Ainda sobre a flexibilização curricular, a articulação dos saberes de cada componente com os saberes de cada área de conhecimento também requer problematização, uma vez que conteúdos comuns da formação geral foram drasticamente reduzidos e esse cenário, “dificulta o aprofundamento de conteúdos densos promovendo uma superficialização da educação comprometendo a formação mais ampla dos alunos, priorizando o percurso técnico em detrimento de uma educação integral” (Oberherr e Fávero, 2024, p. 03). No entanto, tal protagonismo precisa estar relacionado a práticas emancipadoras. Os estudantes do ensino médio enquanto produtores do próprio saber serão capazes de compreender as relações de poder e as contradições sociais ou somente fará uma escolha profissional habitualmente precarizada?

A fim de superar as consequências da redução da Formação Geral Básica, conhecimentos científicos, filosóficos, históricos, culturais e artísticos, independentemente da escola ou do itinerário escolhido, precisam ser assegurados. Até mesmo a disciplina de Projeto de Vida pode priorizar tais conteúdos e ao invés de fragmentar o currículo em disciplinas isoladas, é possível trabalhar de forma

interdisciplinar, priorizando sempre as questões vividas em comunidade. O fortalecimento do diálogo com a comunidade a fim de assegurar participação social na definição do que é necessário ensinar e aprender, também é fundamental. Dessa forma se pode possibilitar uma formação em totalidade e não somente subordinada ao mercado de trabalho.

Observa-se em tais aspectos, como aponta o pesquisador José Romão (2020, p. 6) que o sentido da "educação bancária" em Freire não está nas salas de aula, mas "penetrou nos sistemas educacionais, institucionalizando-se como estratégia internacional de dominação de sistemas nacionais de educação, nos termos da concepção gerencial de educação". É necessário enxergar a situação a partir de uma premissa mais ampla e problematizar não apenas o que ocorre no chão da escola, mas ter consciência das questões estruturais as quais a educação está sujeita, que abrange os interesses das entidades e órgãos responsáveis pelo financiamento, gestão e repasse de recursos para a educação.

Frente a esses contextos questiona-se: o currículo é um documento com qual finalidade e intenção pedagógica?

Dentro de um pressuposto crítico e libertador, trata-se de um documento elaborado através da comunicação oral e do universo vocabular do contexto existencial dos educandos. Esse movimento desperta o processo de conscientização dos indivíduos na medida em que, a práxis, demanda engajamento no processo de construção. A concepção de conscientização em Freire (1979), sinaliza que todo método deve favorecer a reflexão sobre o que será ensinado, o que insere o sujeito na condição de agente transformador e não como um objeto manipulável. Nesse aspecto,

“quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1979, p.19).

A construção do currículo, nesse aspecto, enquanto um elemento constituído entre disputas por um projeto de sociedade, na Educação Popular, é amplamente comprometido com a conscientização. Assim, “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 1979, p. 22). No que diz respeito à ação, Fávero (2006), ao analisar a prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base, por volta de 1961/1966, afirma que:

A educação visa, portanto, à ação. Ora, a ação humana tem três requisitos essenciais. Em primeiro lugar, o homem age diante de um fato que é real para ele; é, portanto, imprescindível que ele tome consciência da realidade sobre que vai agir. Ao lado disso, o homem assume uma atitude diante dessa realidade, atitude que surge a partir dessa consciência da realidade. Para que a atitude se concretize em ação, o homem parte sempre dos meios que lhe oferece a cultura (sejam esses meios instrumentos físicos, verbais, etc.). A organização didática de uma ação educativa não pode, portanto, deixar de situar-se nesses três planos: conscientizar, motivar atitudes, proporcionar instrumentos de ação [MEB, 43 – Análise teórica, p. 1] (Favero, 2006, p. 180).

Para que a ação se efetive, é necessário que seja garantida aos educandos(a), a palavra, bem como reivindicar o seu lugar de voz enquanto dotado de todo o potencial para decidir o que é melhor para si. Nesse sentido, questões como liberdade e regulação sempre estarão em conflito. Isso ocorre porque a contradição está inerente à condição humana no movimento histórico e dialético de sociedade. Nessa perspectiva, nunca a história e a educação ocorreram de modo linear, como sugere o currículo oficial. Ele precisa acompanhar tal movimento, e, este, ocorre em espiral.

Desse modo, é premente afirmar que o movimento dialético de sociedade também pauta as organizações curriculares. Na Educação Popular, tais organizações são apreendidas com base no projeto histórico-político dos movimentos sociais. A legislação, inclusive, incorpora a referência formativa dos movimentos, o que contribui para a ampliação das formas de compreensão do mundo. Nesse aspecto, Fávero (2006) pontua que a dimensão política fundamental da ação pedagógica está na articulação da educação com os interesses da classe trabalhadora.

Nesse modelo de construção, o currículo só pode ser definido após a identificação das situações-problema-desafios vivenciadas pela comunidade, que, por meio do círculo de cultura, são apresentadas palavras geradoras que serão a base para o processo formativo. O círculo de cultura é um procedimento metodológico pensado por Paulo Freire que substitui a organização espacial de fileiras da sala de aula pela figura geométrica de um círculo, de modo que todos e todas possam se olhar de igual para igual. Aqui, o diálogo sobre as situações vivenciadas pelos sujeitos serve para que eles(as) construam seu próprio sistema de valores através da participação ativa.

A proposta de construção curricular da Educação Popular, ainda, supera a compartimentação do saber disciplinar, bem como a centralização dele, tendo em vista que ele se desenvolve a partir das especificidades locais. Nesse contexto, o currículo se apresenta como um instrumento que permite a comunicação entre a teoria e a prática por meio da práxis enquanto uma união dialética entre o que é feito e pensado.

Na presente análise, considera-se a práxis como uma “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (Vázquez, 1977, p. 5). Ou seja, a práxis está intimamente associada a fazeres educativos ligados à processos de transformação social. Estes, ocorrem na medida em que os homens tomam consciência de seu lugar, seu papel no mundo e, como protagonistas do movimento dialético de construção social, sejam sujeitos ativos no processo.

Ilana Paulo (1999, p. 97), nos reforça que “ao lado da problemática dos currículos e a ela intimamente relacionada, coloca-se a questão metodológica”. Dessa maneira, teoria e prática caminham juntos, num contexto sobre a compreensão da realidade deve estar ancorada na reflexão teórica por meio do conhecimento acumulado historicamente. Eis a condição fundante de uma prática realmente transformadora. Tal forma de conceber o conhecimento questiona qualquer ordem de senso comum que, porventura, venham a velar a maneira como enxergamos a realidade:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (Vásquez, 1977, p. 207).

Assim sendo, nessa concepção de construção curricular o sujeito participa ativamente do processo, sendo ele o responsável por determinar o que é melhor para si, bem como para sua comunidade. Trata-se, ainda, de uma construção coletiva realizada conscientemente, onde:

Ela se insere no processo prático, atuando ou interpretando no seu transcurso, para transformar um resultado ideal em real. [...] A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de consciência da práxis (Vásquez, 1977, p. 283).

Não obstante, na construção curricular, a “consciência da práxis vem a ser a autoconsciência prática” (Vásquez, 1977, p. 284), onde a dimensão experiencial será a base para a formação de tal autoconsciência. Nesse processo, a Educação Popular tem sido a tendência responsável por submeter as disposições curriculares à

reflexão, à inovação e à renovação. Estes, são elementos fundamentais no movimento dialético de sociedade a que fazemos parte e a Educação, nem o currículo, podem estar fora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por suas próprias condições contraditórias de existência, a escola pública, em seu aspecto real e concreto, não pode ser não democrática. Mesmo que esteja submetida a um conjunto de determinações que não a contemplam, ela é feita de pessoas. Essas pessoas, reunidas enquanto classe e, portanto, em torno de um objetivo em comum, num processo dialético, acabam se tornando responsáveis pela deliberação dos objetivos da própria aprendizagem, mesmo havendo uma estrutura educacional que engessa a efetivação de processos de emancipação.

Para tanto, é necessário que haja organização, que, para Demo (2001), é fundamental no processo de libertação, na forma de reivindicar os direitos sociais, sobretudo na tentativa de melhorar o ambiente em que está inserido, num contexto em que a pobreza política não diz respeito ao aspecto material; está relacionada à falta de organização, sobretudo com a ausência de cidadania crítica. Tal aspecto apontado pelo autor demonstra que os educandos e educadores precisam apresentar propostas de superação. Essa exigência se manifesta na forma como o currículo é direcionado e principalmente organizado no processo de ensino e aprendizagem, a fim de superar a pobreza política e especialmente a condição de oprimido.

No que se refere a organização enquanto estratégia de superação do engessamento do currículo, Freire (2016, p. 94) propõe que a

“educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos”. Portanto, o sentido formativo não pode ser esvaziado como reprodutor de conteúdos da base comum curricular.

A fim de romper com um modelo mecânico e tradicional sistematizado na escola brasileira, Paulo Freire, ao adotar um currículo dinâmico inserido no contexto de uma educação efetivamente popular, faz da prática pedagógica, um exercício de autonomia na construção de um conhecimento crítico, contextualizado e comprometido com os interesses dos sujeitos envolvidos na ação educativa. A fim de que tais objetivos se concretizem, o diálogo inscrito por meio da dialogação, é fundamental. Este, se apresenta na responsabilidade social e política do sujeito (Freire, 1999, p.78).

Construir um currículo em movimento, tomando-o para além de um documento prescrito, é essencial a aprendizagem significativa da classe trabalhadora. É sabido que tais relações ocorrem num determinado sistema de relações de poder que subalterniza os principais sujeitos envolvidos na ação educativa e os insere no contexto de vulneráveis às condições sociopolíticas. No entanto, pelos desdobramentos do movimento dialético das relações sociais, os sujeitos são convocados a construir a própria realidade, como aponta Soares (2018), professor e aluno são educadores e educandos construindo técnica a partir do conhecimento da experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial: faz sentido ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-91.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; FÁVARO, Lilian; ZANATTA, Algrânio Iwasse Calegari. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?** Debates em Educação, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: CNE/CEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CÉSAR, Janaína Mariano; RAMOS, Débora de Souza Ferreira; MENDONÇA, Rafael Leite; FIM, Matheus Magno dos Santos. **Projeto de Vida na educação:** problematizando a relação com o futuro. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, e60947, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e60947.

DEMO, Pedro. **Pobreza política.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Tradução de Iran Ferreira de Melo.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)** / Osmar Fávero; ilustrações de Paulo Cheida Sans. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e a pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o reconhecimento popular**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum:** novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

OBERRHERR, Camila Roberta; FÁVERO, Altair Alberto. **Críticas à flexibilização na reforma do Ensino Médio.** 2024.

PAULO, Iliana. **A dimensão técnica da prática docente.** In. CANDAU, M. (org.). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 93-111.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil.** 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. **Documento Curricular do Tocantins:** Ensino Médio. Palmas: SEDUC, 2021.

¹ Mestra em Educação pelo Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Professora da Secretária de Educação do Estado do Tocantins. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Professor Contratado pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor da Rede Municipal de Alto Alegre do Pindaré - MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).