

REFERENCIAIS DE UM CURRÍCULO COMPROMETIDO COM A HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO: A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho, UFPE/UECE – margaretessamp@yahoo.com.br
SANTIAGO, Maria Eliete, UFPE – mesantiago@uol.com.br

RESUMO

O texto é decorrente de um projeto de investigação de doutorado da UFPE. Propõe o desenvolvimento de uma abordagem conceitual de categorias fundantes do pensamento freireano: autonomia e interdisciplinaridade, analisando em que medida podem referenciar um currículo, e uma prática pedagógica comprometidos com a humanização do sujeito. O estudo pretende contribuir com o protagonismo escolar e do professor, na pesquisa e na proposição de pressupostos necessários a um projeto curricular consoante com os problemas e as questões próprias da comunidade escolar e da realidade que a envolve. A originalidade e a fecundidade do pensamento de Paulo Freire o levaram a gerar uma proposta educacional libertadora, pressupondo a superação de formas hegemônicas de pensar e fazer a educação. Dimensionar o trabalho interdisciplinar constitui-se num importante passo para a proposição de estratégias de superação da forma fragmentada da produção da vida humana, em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: autonomia, interdisciplinaridade, currículo, prática pedagógica, pensamento freireano.

ABSTRACT

This text is follow from a doctorate investigation Project of UFPE. It purposes a conceptual approach of fundamental categories of freireano thinking: autonomy and interdisciplinarity, analysing in what measure they can regard a curriculum and a pedagogical practice committed with humanization of the individual. The study intends to contribute with school and teacher protagonism, research and proposition of necessary prealleged to a curricular project towards school community proper issues and problems and its reality. Paulo Freire's thinking originality and fertility took him to conceive a liberator educational purpose prealleging the overcoming homogenic forms of thinking and making education. Dimensioning an interdisciplinary work constitutes an important step towards the proposition of overcoming strategies of fragmented form of human life production, on its all dimension.

Keywords: Autonomy, interdisciplinarity, curriculum, pedagogical practice, freireano thinking.

1. A título de introdução

Fala-se, quase, exclusivamente, do ensino de conteúdos, ensino, lamentavelmente, quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam esse descaso em torno do que decorre do espaço-tempo da escola (...) vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Paulo Freire

Considerando que temos ainda muito a dever a Paulo Freire no conhecimento, na divulgação e no exercício da sua contribuição, é que se propõe esta produção. Ela se constitui como desdobramento do projeto de investigação de doutorado, inserido na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, sob a orientação da Profa Dra. Maria Eliete Santiago. O mesmo tem como foco principal o desenvolvimento de uma abordagem conceitual de categorias fundantes do pensamento freireano: autonomia e interdisciplinaridade, analisando em que medida estes conceitos podem referenciar um currículo, na perspectiva da escolarização e da prática pedagógica vinculadas com a humanização do sujeito.

O exame da escola pública, quando feito sob o ângulo da possibilidade de sua existência, de sua construção pressupõe a compreensão de que se ela existe para o povo deve corresponder aos seus interesses. Uma escola cuja qualidade pretendida é a qualidade social, não pode prescindir de intenções que se configuram em ações para efetivá-la, a partir de políticas públicas, ou seja, vontade política¹, identificada na medida em que a educação é uma prioridade, havendo todo um esforço para suplantar as dificuldades que se lhe apresentam (BRAGA, 1998), dentre elas os baixos índices de desempenho apresentados por nossas crianças e jovens nos exames nacionais e locais, revelando a fragilidade das escolas brasileiras.

Os resultados obtidos pelos alunos das escolas públicas denunciam que um número expressivo de alunos concluem as séries iniciais do ensino fundamental sem saber ler e incapazes de realizar operações matemáticas elementares. Os alunos que terminam o ensino fundamental têm conhecimentos em Matemática e Língua Portuguesa equivalentes àqueles esperados para as 4^{as} séries (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB). Esses dados reforçam a constatação de que a universalização do ensino fundamental vem sendo acompanhada por uma deterioração do processo de escolarização, mormente ao que se refere à apreensão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Ou seja, assegurar o acesso a escola pode significar um passo significativo para a construção de uma escola incluyente, mas há outras variáveis importantes que precisam ser devidamente equacionadas, dentre elas as práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

¹ A existência de vontade política se dá pela coerência entre o discurso formal e a prática real. Ou seja, quando os atos de execução, avaliação, deliberação, preferência e resolução refletem os objetivos que se quer atingir (BRAGA, 1998).

Essas práticas que muitas vezes são denominadas de construtivistas, por vezes não passam de simulacros de uma postura *laissez faire*, comprometendo, em muito, a aprendizagem dos alunos. Considerar o princípio segundo o qual o aluno pode se alfabetizar ainda nos anos iniciais do ensino fundamental - que devem seguir o aprimoramento da aprendizagem da língua escrita – é, sem dúvida, um avanço do ponto de vista pedagógico. No entanto, é preciso estar atento ao fato de que trabalhar a alfabetização como processo contínuo e não restrito ao primeiro e segundo anos, não descarta a necessidade de que momentos ou etapas desse processo possam (ou devam) ir sendo garantidos no decorrer da vida escolar do aluno. Do contrário, correr-se-ia o risco de ver a caminhada ser tratada com tamanha elasticidade que o avanço no conhecimento acabaria não sendo vivenciado. Tal elasticidade pode, inclusive, levar a alguns sérios equívocos quanto ao papel do professor.

O fato do professor não saber como proceder, que estratégias oportunizar ao seu aluno para que ele avance no seu processo de aprendizagem, é um forte indício de que ele precisa passar por uma formação mais adequada. Além disso, o atual contexto social em que vivem as populações jovens, especialmente as mais pobres, tem impactos no seu comportamento, cujos reflexos são visíveis nas salas de aula.

Para enfrentar desafios dessa ordem, rever o currículo e, conseqüentemente, a prática pedagógica, constitui-se numa possibilidade interessante de revisão da prática existente, considerando que ele nada mais é do que o cotidiano da escola e sua forma de expressão e, como a escola é viva, o currículo é a vida da escola no modo de ser aluno, de ser professor e de ser gestor. Essa compreensão do currículo, e da prática educativa, impõe, em sua implementação, o desenvolvimento de um espírito de abertura e de indagação sistemática por parte do professor para efetivamente superar as dificuldades dela decorrentes. Na realidade, “a cultura instituída e expressa pelas práticas cotidianas não pode ser modificada com ações de curto prazo, com reestruturações bruscas e abrangentes que, muitas vezes, produzem apenas movimento e confusão, mas poucas mudanças substantivas” (SACRISTÁN apud MOREIRA, 2001, p. 137).

Ao considerar a mudança como processo, com ações que contribuam para o desenvolvimento da instituição e de seus profissionais, de modo a interferirem nos rumos da escola, reconhecemos a imprescindibilidade da interlocução destes com a academia, vislumbrando como produto final a construção de uma proposta curricular humanizadora, que pressupõe a abertura ao diálogo, por parte dos atores envolvidos no processo.

Os saberes adquiridos em nossa experiência profissional nos ajudaram a sedimentar a convicção de que uma revisão acurada nas propostas curriculares de ensino fundamental se faz necessária. Uma perspectiva interessante, ancorada numa concepção de educação como processo de humanização do ser humano, esteira-se na autonomia e na interdisciplinaridade para que professor e aluno se tornem sujeitos do ato de conhecer.

Diante desse quadro de referências em que se insere o problema, partimos de uma questão central que surge como norteadora do estudo: Quais as contribuições de Paulo Freire, ancoradas nos princípios epistemológicos e praxeológicos da interdisciplinaridade e da autonomia, para a organização de um currículo comprometido com a humanização do sujeito?

Decorrentes dessa indagação, outras se apresentam: Em que medida um currículo ancorado na autonomia e na interdisciplinaridade pode contribuir para que professor e aluno se tornem sujeitos do ato de conhecer? Que perspectiva deve assumir a formação de educadores, tendo em vista um processo de reorientação curricular pautado na interdisciplinaridade e na autonomia?

Compreender e explicitar o pensamento de Paulo Freire acerca da autonomia e da interdisciplinaridade na pesquisa e na proposição de pressupostos necessários a um projeto curricular crítico e humanizador, consoante com os problemas e as questões próprias da comunidade escolar e da realidade que a envolve, é um elemento que se configura como justificativa para o estudo.

2. Concepção de currículo

A ampliação de matrículas na educação básica tem trazido para a escola pública um conjunto de desafios, suscitando a necessidade de analisar proposições de mudança no âmbito da escola e da prática educativa, que não prescindem de uma revisão das concepções de currículo.

Nessa perspectiva, consideramos, entre as inúmeras contribuições contemporâneas, as de Paulo Freire que, “embora não tenha tratado sobre a teoria do currículo nem desenvolvido especificamente estudos curriculares, tampouco tenha sido considerado especialista no campo do currículo, influenciou estudiosos desse campo” (SANTIAGO, 2007). O conjunto de sua obra oferece uma contribuição para o campo do currículo, para a prática investigativa e pedagógica.

Entre os teóricos que se consideram influenciados por Freire, destacam-se Henry A. Giroux e Peter McLaren. O primeiro autor se debruça sobre as leituras feitas das obras de Paulo Freire ao longo de muitos anos, fazendo-o perceber que

[...] há uma idéia [...] profunda de rompimento, transgressão e esperança, intelectual e politicamente, em sua obra. Isso é evidente em seu apelo para que os educadores, críticos sociais e trabalhadores culturais criem uma noção de política e de pedagogia fora dos limites disciplinares estabelecidos [...]. (1997, p. 14).

O segundo autor considera que as contribuições de Freire ajudaram-no a desaprender as influências de sua herança liberal que, segundo ele: “... coloca professores brancos na posição de ‘missionários’ entre os desfavorecidos [...] O mais importante é que a obra de Freire ajudou-me a desenvolver estratégias e táticas contra-hegemônicas de reforma educacional urbana. (1997, p. 10)

Segundo Arroyo (2006), a organização curricular tem impactado fortemente a condução do trabalho de professores e de alunos. Ou seja, o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias se constituem no núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores, de modo que dependendo do privilégio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos temos categorias docentes mais ou menos prestigiadas. Decorrente disso, a organização escolar se dá em função e como consequência da organização curricular. Assim,

O currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos [...] dependem, ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos (ARROYO, 2006, p.52).

Para o autor, as lógicas temporais e os recortes com que são organizados os conhecimentos nos currículos possivelmente estariam na base de um problema que se agrava cada vez mais: o grande número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No entanto, como essas lógicas e ordenamentos temporais se tornaram intocáveis, torna-se mais conveniente atribuir os problemas à pouca inteligência dos alunos e aos seus ritmos lentos de aprendizagem (idem, 2006). No entanto, uma grande diferença entre a organização dos saberes a partir de uma perspectiva científica e a forma

como devem ser apresentados e ensinados os conteúdos desses saberes para que os alunos os apreendam. Afinal, pergunta ele: “Estamos seguros de que a estrutura lógica das disciplinas é a mais apropriada para que os alunos e as alunas aprendam os conteúdos escolares?” (idem, p. 16).

Além disso, o autor considera que:

A progressiva difusão do pensamento democrático leva, cada vez mais, a se refletir sobre a importância da educação para o desenvolvimento da pessoa, independentemente do papel profissional que desenvolverá na sociedade. [...] O conceito de “educar para a vida” começa a se estender para um grande número de escolas, nas quais se introduzem novos conteúdos de aprendizagem vinculados não de maneira exclusiva a cadeiras ou matérias ‘pré-universitárias’. Devido a esse novo posicionamento em relação às verdadeiras necessidades da pessoa como ser global que deve responder a todos os problemas que lhe apresenta a vida em sociedade, as diretrizes organizadoras do currículo modificam-se e os critérios que provêm exclusivamente da lógica das cadeiras ou disciplinas situam-se em um papel secundário. (ibidem, p. 21)

Esse pressuposto tem como decorrência a constatação de que o estudante passa a ser protagonista da escola, de modo que o conhecimento dos processos de aprendizagem incida, cada vez mais, em seu caráter singular e pessoal. Nessa perspectiva, o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas em como se aprende e, conseqüentemente, em como se deve ensinar para que essas aprendizagens sejam produzidas (ZABALA, 2002).

Essa preocupação com a aprendizagem resulta na defesa de uma organização curricular que enfatize a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, remetendo a uma opção por uma ação pedagógica, cuja dinâmica de socialização dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade privilegia diferentes modos de ensinar e de aprender.

3. Contribuições do pensamento de Paulo Freire para o campo do currículo à luz da autonomia escolar e pedagógica

A originalidade e a fecundidade do pensamento de Paulo Freire o levaram a gerar uma proposta educacional libertadora, a partir de um pensamento engajado, situado em seu tempo e realidade histórico-cultural. Sua produção teórica expressa não apenas pensamentos, mas práticas coletivas, constituindo-se exercício reflexivo sobre a prática –

o pensamento da prática. Aponta a superação da transferência de quem sabe para quem não sabe, do não reconhecimento do que o aluno já sabe, pressupondo a superação de formas hegemônicas de pensar e de fazer a educação (FREIRE, 1979, 1982, 1988, 1995, 1996, 2000).

Segundo o Relatório da Fundação Carlos Chagas, citado por Barreto (1998), as inovações vivenciadas sob a coordenação da Secretaria de Educação do município de São Paulo, na gestão de 1989 a 1992, e a de Belo Horizonte, entre 1993 e 1996 têm em comum a tentativa de estruturação de um currículo, a partir de princípios integradores, que possibilitariam uma aprendizagem mais bem sucedida aos grupos diferenciados da população. Essas iniciativas

[...] promoveram reformulações do conceito de currículo, ampliando-o e entendendo-o como instrumento de organização e atuação da escola. Nesse processo, atribuíram grande ênfase à prática voltada para a transformação social [...], reiterando o propósito de inserção do aluno na sociedade como cidadão autônomo, consciente e crítico (BARRETO, 1998, p.27).

Tais postulados se assentam na necessidade de se considerar a materialidade de cada estabelecimento escolar, expressa através das suas proposições, cujos traços distintos, derivavam das organizações e de seus próprios funcionamentos. Daí a necessidade de se considerar a autonomia escolar e pedagógica.

A concepção de educação em Paulo Freire, como processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção na realidade, marca o currículo emancipatório que tem no diálogo a indispensável relação com o ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE apud SANTIAGO, 2007, p. 35).

Assim, a contribuição do pensamento de Paulo Freire para o campo do currículo se dá no reconhecimento da condição de sujeito dos que buscam produzir o conhecimento, na afirmação da finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social, como processo contínuo que respeita os diferentes saberes e culturas, constituindo-se as bases para um currículo e para uma prática pedagógica que respondam à diversidade cultural (SANTIAGO, 2007). Nas palavras do próprio Freire:

Por isto repudio a ‘pedagogia bancária’ e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a

escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo. (FREIRE, 2001, p.83)

Ainda, segundo o autor (1996), esses elementos também são apresentados enquanto possibilidade da construção de uma pedagogia pautada pela autonomia dos sujeitos da prática educativa assentada na atividade do sujeito da aprendizagem, comprometida, portanto, com a emancipação humana. Esses são alguns elementos necessários a um saber-fazer transformador, numa perspectiva do sujeito e da escola em movimento.

Um professor que deseja contribuir para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, quando entra em uma sala de aula, deve ser um sujeito aberto à indagações, curiosidade, inibições, questionamentos dos mesmos. Esse professor respeita os saberes dos educandos sem, contudo, negligenciar o ensino dos conteúdos, cabendo a ele assumir uma prática rigorosa e crítica: rigorosa no sentido de conhecer e crítica no respeito ao saber ingênuo do aluno que deve ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica, considerando que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros (FREIRE, 1996).

De igual modo, na carta intitulada “Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio Pataxó” (FREIRE, 2000), mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade diante do fato de adolescentes haverem ateado fogo em um índio pataxó, que dormia numa estação de ônibus, em Brasília, Freire nos leva a compreender que não é possível pensar autonomia sem ética e o papel desumanizador da licenciosidade: “Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso em outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar [...]”. (idem, p.66).

Essa perspectiva nos remete para o relativo, mas importante papel da educação na transformação da sociedade. Nas palavras de FREIRE: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (p.67)

Nesse sentido, assumir a autonomia como inerente ao ser humano é, também, uma opção progressista:

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la,

diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.
(ibidem, p.67)

Essa busca pela coerência entre discurso e prática aponta para uma análise profunda da complexidade da escola, em termos da posição ideológica que deverá assumir. Se existe a compreensão de que o ensino deva contribuir com o desenvolvimento de todas as capacidades que o ser humano necessita para intervir na sociedade, os conteúdos de aprendizagem sempre serão tratados como os meios para conhecer ou responder à questões postas pela realidade experiencial dos alunos. Realidade essa que é sempre global e complexa, implicando, em algum momento, que se faça uso de relações interdisciplinares (ZABALA, 2002).

4. Interdisciplinaridade: por uma pedagogia da pergunta ou crítico- dialógica

Segundo os teóricos da interdisciplinaridade, sua necessidade e importância se impõem como forma de compreender e modificar o mundo, por considerarem-na “uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão.” (FAZENDA, 2003, p.149).

Num processo interdisciplinar é preciso olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques, alterando, dessa forma, o modo como habitualmente conceituamos. Não estamos habituados a questionar ou investigar conceitos. No entanto, para que ganhe significado e força, o conceito precisa ser estudado no exercício de suas possibilidades (idem).

Recuperar quais os desafios do trabalho interdisciplinar gera possibilidades de uma compreensão de limites cruciais quando se toma como referência o trabalho pedagógico. No entanto, “[...] a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto no nível da pesquisa como do trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. (FRIGOTTO, 1997, p.45)

Esse pressuposto está associado à constatação de que:

No plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária

entre disciplinas de conteúdo geral, humano, e disciplinas de conteúdos específicos e técnicos. (idem, pp.46-7)

Este é, sem dúvida, o caminho oposto ao que nos indica o processo científico, constituindo-se num desafio a ser suplantado, no entanto, dimensioná-lo é um importante passo para propor estratégias de superação, implicando “a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentada da produção da vida humana em todas as suas dimensões [...] e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e a alienação” (ibidem, p.47)

O pensamento freireano se constitui como interdisciplinar, na medida em que apresenta campos ou perspectivas que transversalizaram as dimensões do seu discurso: dimensão antropológica, dimensão epistemológica e dimensão ético-política. A perspectiva antropológica se apresenta pela noção de natureza humana, apontando uma visão de ser humano, cuja natureza é gestada na própria história, da qual se torna sujeito e objeto. Essa compreensão é apresentada por Paulo Freire quando explicita a necessidade da humanização do sujeito humano, a busca do Ser Mais:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica do ser humano (FREIRE, 1987, p. 29).

Essa humanização do sujeito teria como desdobramento inevitável, ou “inédito viável”, a humanização da sociedade.

A dimensão epistemológica se dá pelo diálogo entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação. Aponta como caminho o conhecimento da realidade para transformá-la.

A dimensão ético-política pressupõe a existência de vida humana e digna para todos: construção de vida em sociedade, uma vida digna não só como objeto de discurso, mas como construção social; humanização da vida em sociedade; humanização da pessoa humana (FREIRE, 2000).

Tomadas como referenciais para a teoria e a prática do currículo, possivelmente, essas dimensões carrearão um significado crítico-transformador para a prática educativa, uma vez que:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p.46)

Essa é a perspectiva que se delineia em termos da autonomia do ser humano, condição de sujeito capaz de lutar por sua liberdade e autodeterminação mesmo num contexto de crescente usurpação dessas capacidades antropológicas. Esse é um desafio difícil, mas passível de objetivação, como nos diz Paulo Freire em toda sua obra.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. e MOREIRA, Antonio Flávio e (Coord.). **Indagações sobre o currículo**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2006.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Freire**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

CONTRERAS, José. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: Luiz Heron da. (Org.). **Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade na Formação de Professores – O que pensam alguns de seus pesquisadores? In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE**. Recife-PE, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 1982.

_____. **Política e Educação**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

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

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. **Educação e Sociedade**. São Paulo, agosto, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. **Paulo Freire e a política do pós-colonialismo**. Revista Pátio – Ano 1 Nº 2, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio e CADAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: ARROYO, Miguel G. e MOREIRA, Antonio Flávio e (Coords.). **Indagações sobre o currículo**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas culturais (Orgs.). 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no Diálogo**. 4ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas culturais (Orgs.). 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTIAGO, Maria Eliete. Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: AEC, nº 142 / 2007, p.28-40.

_____. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: AEC, nº 106 / 1988, p.34-42.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.