http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i45.2152

Análise da práxis e da formação docente:
falas de educadores/as de uma Escola Estadual em Votorantim-SP

Analysis of teacher practice and training:
statements from educators at a state school in Votorantim-SP

Análisis de la praxis y la formación docente:
declaraciones de educadores/as de una escuela estatal en Votorantim (SP)

PAULA RODRIGUES DE OLIVEIRA SANTOS[*]
Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba – SP, Brasil.

ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA[**]
Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba – SP, Brasil.

RESUMO: As práticas pedagógicas podem contribuir para a perpetuação de estruturas ideológicas que reproduzem desigualdades sociais ou para a sua transformação. Analisaram-se as concepções sobre educação de educadores e educadora de uma escola estadual de Votorantim/SP que implementa a proposta curricular oficial, Currículo Paulista, apresentado como uma educação crítica, construída a partir de cursos preparatórios a docentes. Adotaram-se como referencial teórico-metodológico as categorias *politicidade* e *práxis autêntica* da pedagogia emancipatória freireana pela possibilidade de avaliar o currículo oficial. A metodologia aplicada foi a Análise Crítica do Discurso, fundamentada no materialismo histórico-dialético, com entrevistas realizadas em março de 2021. Observou-se que as concepções docentes se distanciam da educação crítica anunciada, apresentando contradições discursivas, o que denota a inadequação de seu processo formativo.

Palavras-chave: Pedagogia freireana. Transformação social. Currículo Paulista.

[*] Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (campus Sorocaba). *E-mail*: <proliveira022@gmail.com>.

[**] Doutor em Educação. Professor na Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal de São Carlos e na Pós-Graduação na Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: <gova@uol.com.br>.

ABSTRACT: Pedagogical practices can contribute to the perpetuation of ideological structures that reproduce social inequalities or to their transformation. This research analyzed the conceptions of education by educators from a state school in Votorantim in the state of São Paulo, which implemented the state's official curriculum proposal called *Currículo Paulista.* This curriculum is presented as a form of critical education, developed through training courses for teachers. The theoretical and methodological framework adopted in this study was based on the Freirean emancipatory pedagogy, particularly the categories regarding the political nature of education and authentic praxis, given their potential to assess the official curriculum. The methodology applied was Critical Discourse Analysis, grounded in historical-dialectical materialism, with interviews conducted in March 2021. It was observed that the teachers' conceptions diverge from the announced critical form of education, presenting discursive contradictions, which denotes the inadequacy of the training process.

Keywords: Freirean pedagogy. Social transformation. Currículo Paulista.

RESUMEN: Las prácticas pedagógicas pueden contribuir a la perpetuación de estructuras ideológicas que reproducen las desigualdades sociales o bien a su transformación. Se analizaron las concepciones de educación de los educadores y educadora de una escuela estatal en Votorantim (SP) que implementa la propuesta curricular oficial, el *Currículo Paulista*, presentado como una educación crítica construida sobre cursos preparatorios para docentes. Se adoptaron como marco teórico y metodológico las categorías *politicidad* y *praxis auténtica* de la pedagogía emancipadora freireana debido a la posibilidad de evaluación del currículo oficial. La metodología utilizada fue el análisis crítico del discurso, basado en el materialismo histórico-dialéctico, aplicado a entrevistas realizadas en marzo de 2021. Se observó que las concepciones docentes se alejan de la educación crítica publicitada, pues presentan contradicciones discursivas, lo que denota la inadecuación de su proceso de formación.

Palabras clave: Pedagogía freireana. Transformación social. Currículo Paulista.

Introdução

A pedagogia crítica freireana busca de forma permanente alinhar-se ética, estética e politicamente a uma educação emancipadora. Para atingi-la, é necessária uma práxis autêntica, unindo ação, reflexão e ação transformadora da realidade concreta. A práxis autêntica é curiosa, criativa e emancipadora, e não uma mera reprodução alienadora, não se deixando levar por slogans mercantilistas, mesmo que se apresentem sob um discurso aparentemente transformador.

Nesse sentido, no contexto educativo, de acordo com Paulo Freire, "não há desenvolvimento sem a presença curiosa e responsável das massas populares na reconstrução da sua sociedade." (FREIRE,1981, p. 36). Não há ensino-aprendizagem comprometido efetivamente com a emancipação que possa abster-se da construção coletiva. Contudo, não é objetivo da elite dominante que o povo seja participante efetivo do seu próprio desenvolvimento, dado que seu interesse de classe é apenas treinar trabalhadores/as para exploração da força de trabalho e obtenção da mais-valia (APPLE, 1982; FREIRE, 1987; MARX & ENGELS, 2022). Quando utilizada para cumprir o objetivo da classe hegemônica, cabe à escola transmitir seus valores culturais e econômicos, assegurando-se de coisificar homens e mulheres, distorcendo sua vocação de "ser mais", inibindo a luta em prol da emancipação. As estratégias pedagógicas dominantes procuram minar a presença curiosa usando currículos prescritivos que desconsideram a realidade da comunidade – caso do Currículo Paulista –, esvaziando o ensino-aprendizagem de sentido emancipador. Tal esvaziamento se pauta na *antidialogicidade*, impondo o conteúdo como se tivesse um fim em si mesmo, como se fosse neutro e inquestionável, produzido em um vácuo histórico e político, tratando estudantes como não sujeitos/as; os/as estudantes tornam-se passíveis de ser tornarem depósito de informações, ao mesmo tempo em que educadores/as alienam-se em sua prática instrumental.

É justamente essa "educação bancária" que a perspectiva freireana busca superar. Para transformar a história – dado que os/as sujeitos/as estão condicionados/as às circunstâncias socioculturais pré-estabelecidas – é necessário que todos/as os/as envolvidos/as se conscientizem dos interesses presentes nas práticas concretas, reconhecendo-se como sujeitos/as históricos/as. A educação emancipadora atua para que estudantes e educadores/as se tornem protagonistas de suas práticas, em constante construção e recriação histórica de caminhos e possibilidades, sempre a partir do exercício da práxis autêntica (FREIRE, 1987).

O problema central da pesquisa foi analisar as perspectivas pedagógicas presentes nas falas dos/das educadores/as que atuam em uma escola periférica de Votorantim-SP e se utilizam do Currículo Paulista, procurando identificar se os discursos se distanciam ou se aproximam da perspectiva freireana. Para tanto, foram adotadas duas categorias propostas pelo autor: *politicidade* e *práxis autêntica*. Um dos objetivos também foi analisar como a perspectiva freireana poderia contribuir para a implementação de um processo

de ensino-aprendizagem crítico. O percurso metodológico qualitativo utilizado foi fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético – MHD, buscando as contribuições da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUD, 2001).

Perspectiva crítica na análise do Currículo Paulista

O Currículo Paulista é um documento pautado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que teve sua construção marcada pela atuação de institutos privados, empresas e agências com financiamentos internacionais, orientados pelos interesses neoliberais (ADRIÃO & PERONI, 2018).

Ao longo do texto da BNCC para os anos iniciais e finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017) encontram-se várias referências ao desenvolvimento do protagonismo dos/das estudantes (mencionado 46 vezes), autonomia (mencionada 86 vezes) e consciência crítica (mencionada 5 vezes), temas presentes nas pautas progressistas; contudo, os significados de tais conceitos são subvertidos e, quando se materializam em propostas práticas, é perceptível a influência das mesmas práticas tradicionais a serviço da reprodução social e voltada ao mercado. As mídias ajudam a disseminar esses valores, que são aceitos acriticamente pela população. Segundo Alexandre Saul e Ana Maria Saul (2016), é frequente na educação a apropriação de termos de lutas progressistas por documentos oficiais para ganhar a aderência dos/das educadores/as, mas mantendo como objetivo a geração de lucro e o controle do trabalho.

Os autores deste artigo compreendem que só uma formação permanente freireana[1] pode efetivamente qualificar socialmente uma prática educativa comprometida com a emancipação.

> Não raro, os grupos conservadores "sequestram" e subvertem, de acordo com seus interesses, bandeiras de luta tradicionalmente contra-hegemônicas, tais como: a gestão democrática e a formação de educadores para a justiça social. Fazem isso com o apoio da mídia de massa e a divulgação de pesquisas por eles produzidas, financiadas e avaliadas, gerando crenças e práticas que, por vezes, são acriticamente aceitas pela opinião pública, governos e até mesmo instituições educativas. Dessa maneira, alcançam seus objetivos de aumentar lucros e manter o controle da educação, desenvolvendo ações que reforçam a divisão social do trabalho, ampliam a distância entre teoria e prática e resultam em pouca ou nenhuma mudança efetiva em termos de qualidade social (SAUL & SAUL, 2016, p. 22).

A BNCC possui caráter normativo e fundamenta-se na pedagogia das competências, conceito introduzido inicialmente pela Lei das Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996). Competências, segundo Silvia Peres, podem ser definidas como a "mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas cotidianas, exercer cidadania passiva e atuar de forma subserviente ao mercado de trabalho" (PERES, 2021, p. 4).

Essa pedagogia busca desenvolver competências e habilidades exigidas pelo sistema capitalista, adaptando cidadãos e cidadãs às condições vigentes. Há indícios dessa atuação neoliberal na disputa por significados por todo o documento, inclusive nas palavras utilizadas. Um exemplo, de acordo com Silvia Peres, é a alteração da palavra *conhecimento* para *competência*, o que consiste em uma alteração epistemológica significativa que evidencia os esforços neoliberais para orientar a aprendizagem à ideologia hegemônica, trazendo a lógica mercadológica para a educação, concebendo-a como 'empresa', buscando priorizar ações individuais. Os conhecimentos considerados essenciais pelos documentos normativos são aqueles saberes utilizados no mercado, entendendo a autonomia como uma necessidade de sobrevivência aos ditames desse mercado instável, precário e incerto. "Padronizam-se métodos e conteúdos descontextualizados, buscando alinhar a educação aos valores neoliberais" (PERES, 2021, p. 4).

Enquanto o Currículo Paulista possui essa lógica de assimilação, conformação e adaptação, a perspectiva freireana almeja a formação crítica de cidadãos e cidadãs rumo à emancipação. Para tanto, é fundamental denunciar o discurso fatalista presente nesses documentos, buscando alternativas de superação emancipatórias.

Ideologia, práxis autêntica e emancipação

Segundo Karl Marx e Friedrich Engels (2022), a história de todas as sociedades movimenta-se de acordo com oposições de classe, assumindo diferentes formas. Assim, podemos dizer que a sociedade atual se estrutura pelo modelo econômico capitalista, no qual existem a burguesia e o proletariado, opressores/as e oprimidos/as – os/as primeiros/as detêm os meios de produção e aos/às últimos/as cabe apenas vender a força de trabalho. Portanto, para que se cumpram os anseios da classe hegemônica, é necessário que a vocação histórica e ontológica dos seres humanos para o "ser mais" seja distorcida. Para tanto, ergue-se a superestrutura política e jurídica que corresponde a uma falsa consciência social, que acaba por condicionar a vida social e política dos/das sujeitos/as (MARX & ENGELS, 2022). Exemplo de instrumentos utilizados para tal finalidade são as escolas como aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1992).

É importante compreender que para manter-se como classe dominante é imprescindível fazer política: "O poder político é o poder organizado de uma classe para opressão de outra" (MARX & ENGELS, 2022, p. 60). Para isso é necessário eliminar os antagonismos de classe. Contudo, para que seja mais fácil exercer a opressão, ocultam-se os antagonismos e exercem-se mais pressões para a organização dos valores e significados hegemônicos. De acordo com Marilena Chauí, "no movimento constante da história, em que nem sempre as condições foram escolhidas pelos homens, instauram-se representações para a sociabilidade" (CHAUÍ, 2008, p. 24). E

as formas de pensar da classe dominante buscam tornar-se generalidades, ocultando a realidade histórica; seu movimento constante busca naturalizar outras visões de mundo. Esse ocultamento chama-se ideologia.

A ideologia permeia todos os espaços da escola. Para isso, se fez e ainda se faz uso do currículo, da ciência e de decisões tecnocráticas para legitimar a distribuição de poder e privilégios, mantendo-os inquestionáveis (APPLE, 1982). Os conhecimentos técnicos usados para reprodução econômica e cultural citados por Michael Apple aparecem de forma mais evidente nos conteúdos presentes no currículo e, apesar de sua suposta neutralidade ideologicamente construída, são seleções de um universo muito mais amplo, que podem servir para reforçar o modelo social vigente, da mesma forma que podem ser utilizadas para transformá-lo – portanto, não há neutralidade, há sempre uma opção, um projeto de sociedade (APPLE, 1982).

Assim como a classe dominante busca inculcar nos/nas oprimidos/as a visão de mundo de que a realidade dada é inexorável, a perspectiva freireana busca superá-la, explicitando que a realidade social existe como produto da ação humana, e a sua transformação é tarefa humana, de oprimidos e oprimidas, convocando-os/as a lutar por sua libertação. Para tanto é necessária a tomada de consciência crítica da sua opressão, desvelando a ideologia, dado que somente pela práxis autêntica será possível a efetiva transformação (FREIRE, 1987).

A práxis poderá ser identificada assim que o/a sujeito/a apresente sua visão de mundo, uma vez que esta associa-se a uma prática social. Portanto, a práxis – entendida como unidade teórico-prática – presente nas ações a partir das visões de mundo pode caracterizar-se como reprodutora da realidade desigual ou autêntica, almejando transformá-la. Segundo Paulo Freire, a práxis autêntica é indissociável do diálogo, uma vez que não é possível dizer-se que está alinhada com o povo e objetificá-lo, como faz a "educação bancária", depositando conhecimentos e silenciando suas demandas (FREIRE, 1987, p. 50). Portanto, é necessário um esforço de problematização e reflexão sobre a realidade concreta da comunidade para sua emancipação, uma vez que existir humanamente é transformar o mundo.

Para que o/a educador/a consiga construir junto com os/as estudantes, mediados/as pelo mundo, é necessário que ocorram cursos de formação permanentes envolvendo toda a comunidade, opondo-se às formações continuadas que habitualmente ocorrem com conteúdos científicos exógenos, preestabelecidos e desconectados da realidade social em análise. A formação permanente deve dialogar com as problematizações e questões levantadas em sala de aula, colocando educadores/as como sujeitos/as de sua prática, refletindo, criando e recriando de maneira constante seu trabalho pedagógico, reorientando o currículo mediante as necessidades da realidade concreta. Esse processo de construção curricular Freire denomina "investigação temática" (FREIRE, 1987).

Para o desenvolvimento da investigação temática é necessário fazer o levantamento da realidade da comunidade, caracterização dos temas geradores, diálogo descodificador, redução temática e dialogicidade no círculo de cultura. Esse processo não é possível sem a problematização das ideias hegemônicas e a historicização das práticas sociais. Portanto, buscou-se nesta pesquisa identificar a perspectiva de práxis contida na fala de docentes, bem como sua politicidade inerente e as contribuições da pedagogia freireana, em busca da consolidação dessa práxis transformadora rumo à emancipação.

Metodologia

A partir do problema de pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, almejando analisar a situação em contexto. Além de identificar a visão de mundo da comunidade, houve o interesse transformador da situação, "atentando-se sempre para a dimensão histórica e a possibilidade de mudança, superando as ideologias discriminatórias" (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 6). Portanto, o paradigma metodológico selecionado foi o Materialismo Histórico-Dialético – MHD: materialismo, dado que sua análise foi feita a partir da realidade concreta material, e dialético porque considera um movimento constante gerado por contradições. O MHD busca desvelar esses interesses, para superá-los por meio da problematização-reflexão-ação, participação ativa dos/das sujeitos/as e organização social e política, rompendo a ideologia dominante e culminando na práxis transformadora (FRANCO, CARMO & MEDEIROS, 2013). Utilizou-se também o método de Análise Crítica do Discurso, dado que é alinhada às perspectivas do MHD e de Freire, evidenciando como a prática do discurso, em suas contradições, hegemonias e ideologias, está relacionada com a materialidade, a prática social e as estruturas sociopolíticas (FAIRCLOUGH, 2001).

Para compreender como a informação se desenvolve num momento histórico, na perspectiva de diferentes sujeitos/as, bem como a possibilidade de aprofundar as questões para compreendê-las melhor, utilizou-se o instrumento da entrevista (ZANETTE, 2017). Optou-se pelo modelo de pesquisa semiestruturado para aprofundar os questionamentos e compreender o fenômeno em sua máxima complexidade, considerando as experiências de entrevistador e entrevistado/a. Para tanto, é feita uma contextualização local, social e cultural e depois a aproximação do modo discursivo, para compreender o que o/a sujeito/a pensa a respeito de determinada temática, dado que é de acordo com a sua realidade que se constrói significados (ZANETTE, 2017). As questões foram elaboradas a partir de afirmações emblemáticas recorrentes em muitos discursos, considerando as categorias práxis autêntica e politicidade:

> 01) *Religião, política e futebol não se discutem*. Concorda ou discorda? Justifique;
>
> 02) *A fome ocorre em virtude do desperdício de alimentos e da baixa produção dos mesmos; associados, fazem com que milhões passem fome*. Concorda ou discorda? Justifique;
>
> 03) *Para resolver o problema da fome a ciência deveria produzir mais alimentos, sanando a necessidade da população*. Concorda ou discorda? Justifique
>
> 04) *O Currículo Paulista é fundamental para elaborar as aulas*. Concorda ou discorda? Justifique;
>
> 05) *Os alunos são sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem e apesar de não ser uma habilidade proposta pelo Currículo Paulista, se a realidade demandar, deve ser trabalhado*. Concorda ou discorda? Justifique;
>
> 06) Como você desenvolveria uma aula que tivesse como temática fome e alimentação?
>
> 07) Qual sua opinião sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra – MST?

Algumas das questões foram feitas a partir de afirmações, solicitando que educadores e educadoras se posicionassem e justificassem. Esse processo induz a uma reflexão maior, porque faz com que os/as entrevistados/as problematizem a fala e se manifestem. Esse processo também é capaz de explicitar as contradições, situações-limite na perspectiva freireana.

Respeitando os protocolos estabelecidos para a prevenção da Covid 19, bem como as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, o trabalho foi realizado online. As respostas foram registradas da maneira mais fiel possível, assim que os/as docentes saíam da sala virtual. O período de coleta de dados ocorreu entre os dias 10 e 12 de março de 2021.

Em relação aos critérios de seleção, buscou-se contemplar alguma diversidade a partir de educadores/as de uma escola pública periférica que se dispuseram a participar da pesquisa. A princípio, procurando conhecer um pouco melhor as pessoas entrevistadas, estabeleceram-se algumas questões iniciais como idade, sexo, tempo de atuação e se era morador/a do bairro. Educadores e uma educadora foram identificados/a como *E (número)*, para garantir o anonimato.

A respeito dos entrevistados/a: E1 – homem de 49 anos, não mora no bairro e dá aula há 18 anos; E2 – homem, 54 anos, não mora no bairro, 7 anos lecionando; E3 – mulher, 23 anos, não mora no bairro, leciona há dois anos; E4 – homem, 43 anos, não mora no bairro, leciona há 12 anos; E5 – homem, 41 anos, não mora no bairro e leciona há 11 anos. Em função do anonimato também omitimos as disciplinas ministradas pelos docentes e pela docente.

Resultados e discussão

A Escola Estadual Selma Maria Martins Cunha está situada na cidade de Votorantim-SP, no Jardim Tatiana, considerado um bairro periférico e transitório, visto que recebe muitos/as imigrantes haitianos/as e das diferentes regiões do país, principalmente do Nordeste e do Rio de Janeiro, e que por vezes não se fixam por muito tempo no local. A escola, caracteriza-se, assim, como uma escola de passagem. O bairro também conta com áreas de ocupação, mesmo que a prefeitura insista em realizar a reintegração de posse. Há problemas com saneamento básico, pavimentação, moradias irregulares e áreas de risco.

A análise das falas dos educadores e da educadora se desenvolveu com base em duas categorias: politicidade e práxis autêntica, com o objetivo de identificar se têm uma visão emancipadora ou reprodutora, almejando caracterizar as contribuições para práticas de ensino-aprendizagem das disciplinas que lecionam. Por uma questão de clareza didática, as análises são apresentadas por categoria, sem significar sua dicotomização, pois são conceitos articulados e interligados.

Cabe esclarecer que a análise foi realizada exclusivamente com base nos discursos das pessoas entrevistadas, sem considerar as práticas pedagógicas efetivamente realizadas.

Politicidade

Apesar de as duas categorias se conectarem, a primeira afirmação, *Religião, política e futebol não se discutem*, tinha como objetivo enfatizar a politicidade. As respostas, em geral, discordaram do enunciado, exceto pelo Entrevistado 1:

> *"Exato, de todo esse enunciado as pessoas se identificam cada um com suas ideias respeitando o próximo"* (E1, 2021).

E1 aparentemente não compreende com clareza o papel político envolvido e a importância de discutir essas questões. Essa visão de mundo se aproxima de uma certa passividade, evitando discutir questões que possam gerar conflito. Essa posição é frequente de educadores/as que, muitas vezes, não percebem a presença ideológica, intrínseca ao argumento, de manipulação da classe dominante. Portanto, é fundamental que ocorra a tomada de consciência para que se assuma uma posição política clara, uma vez que a neutralidade é ilusória (FREIRE, 1987). As falas dos entrevistados E2 e E5 se distanciam da de E1, uma vez que identificam a necessidade de discussão e se preocupam com a exposição da diversidade de opiniões.

> "*Não concordo, tem que ser discutido porque na verdade todo contexto, seja religião, política e educação tem que ser discutido devido a opiniões diversas, porque cada um tem seu ponto de opinião formado, ou seja, é como se defendesse uma tese, que seria contido em sua opinião, mas que pode divergir da opinião dos outros. Discussão saudável tentar convencê-lo*" (E2, 2021).

> "*Você não pode abordar religião dando opinião. Discordo, política faz parte da nossa vida, discutimos, mas não perdendo o respeito, respeitar a diversidade, ter mais empatia*" (E5, 2021).

Percebe-se que a análise está restrita a uma dimensão local, o que limita uma abordagem crítica da problemática. Para uma construção crítica mais consistente, seria necessário situar o tema em um contexto macro de organização social. Ademais, nas respostas da entrevistada E3 e do entrevistado E4, há a percepção da necessidade de debates para que se conheça a diversidade de pensamentos e se obtenha uma 'evolução social'. Identificam, ainda, que não discutir essas questões serve aos interesses de negacionistas. Contudo, não foram citadas questões de classe nem sobre hegemonia e ideologia:

> "*Discute-se, porque a partir do momento que não discuto algo, ele se torna uma verdade. E a Geografia está entre meio natural e social. Tende e propõe a questão e evolução sociopolítica da sociedade. E temos nossa verdade pessoal e quando debatemos com maturidade evoluímos*" (E4, 2021).

Uma questão trazida pelo docente 4 sobre "verdade pessoal" pode servir para a problematização em cursos permanentes de formação, dado que é importante reconhecer o caráter histórico das 'certezas', entendendo-as como uma produção social que resulta da práxis de um determinado tempo histórico. E, como dito pelo próprio entrevistado, caso não seja discutido, torna-se uma verdade, um dogma. Ao não se abrir para novos diálogos, o/a sujeito/a distorce sua vocação ontológica de "ser mais", entendida como permanente estado de busca da condição humana (FREIRE, 1987, p. 20).

Além disso, partindo dessa problematização, é possível questionar alguns dogmas sociais. Como salientado por Michael Apple "para adquirir discernimento, compreensão, da atividade desenvolvida por homens e mulheres em um período histórico específico, é preciso que se parta do questionamento daquilo que lhes é inquestionável" (APPLE, 1982, p. 26). Portanto, posturas e conhecimentos profundamente arraigados, não questionáveis e tidos como tradição são parte majoritária do discurso hegemônico, dando um sentido ingênuo de realidade para os/as sujeitos/as. De modo geral, um sentido que torna as pessoas desesperançosas, porque passam a perceber a realidade como esmagadora e inexorável, uma visão de mundo que atua para uma práxis reprodutora, por inviabilizar a luta por mudanças. Problematizar e dialogar a respeito de *a quem essas verdades servem?* e *como os conteúdos do currículo são selecionados, por quem, para quem?* possibilitam a discussão dos conceitos de ideologia e hegemonia, bem como da história como possibilidade e não como destino invariável.

A afirmação contida na primeira questão obviamente não é indiscutível, contudo, pode gerar desconforto, e a tradição seletiva do currículo 'orienta' a não lidar com o conflito e a manter a ordem; ou quando o faça, que seja individualmente e não no coletivo, como identificado por E2, principalmente quanto às propostas de resoluções. Em uma formação crítica seria possível analisar um material didático disponível evidenciando sempre *quem selecionou e com quais objetivos*, bem como as propostas de solução contidas no documento que podem corroborar pensamentos individualistas e que não contemplem o problema em sua integralidade.

A afirmação da pergunta 2, *A fome ocorre em virtude do desperdício de alimentos e da baixa produção dos mesmos que, associados, fazem com que milhões passem fome*, busca indicar se há uma visão fragmentada ou sobre a totalidade do problema.

> "*Não, é causada pela desigualdade e má distribuição de alimentos por alto valor, questões envolvendo transporte, porque alimento tem*" (E1, 2021).
>
> "*Não é verdade, estudamos isso em Malthus, mas a fome é fruto da desigualdade de concentração de renda e terra*" (E3, 2021).
>
> "*Não necessariamente reportagens mostram desperdício, má distribuição, baixa renda, então envolve política, escola e outras instituições, má distribuição de alimentos e de renda, e má distribuição de renda é trabalhado em Geografia*" (E5, 2021).

De modo geral, as respostas tangenciam questões importantes como desigualdade social, concentração de renda, de terra e questões políticas. Todavia, não se questionam os porquês, faz-se apenas menção genérica ao modelo econômico vigente, que se fundamenta na desigualdade para funcionar de forma eficiente. Portanto, parece haver uma visão parcial do problema, que não se distancia para uma compreensão mais ampla da sociedade, o que é coerente com os interesses da ideologia opressora, tentando solucionar as consequências e não a causa central.

A questão 3 refere-se ao papel da ciência na resolução do problema da fome: *Para resolver o problema da fome a ciência deveria produzir mais alimentos, sanando a necessidade da população.*

> "*Não é a ciência que tem que produzir mais alimentos, isso é a população. A ciência age no melhoramento genético, mas na qualidade desses alimentos. Agricultura em si com incentivos para aumentar a produção. Não devemos depender do governo, devemos colocar a mão na massa com a comunidade*" (E1, 2021).
>
> "*Não, acho que poderíamos debater os transgênicos para resolver desigualdade de distribuição de renda e terra, uso indiscriminado de agrotóxicos*" (E3, 2021).
>
> "*Discordo, uma vez que a tecnologia de produção já está bastante elevada, porém o que vai resultar nisso são as prioridades: quero atender grandes indústrias e desassiste quem não tem poder econômico*" (E4, 2021).
>
> "*A ciência já tem feito o papel dela, trabalha agrotóxicos e fertilizantes, isso já é feito e comprovado, a ciência não vai resolver porque a questão é política*" (E5, 2021).

Para os entrevistados e a entrevistada a ciência não precisa produzir mais alimentos, uma vez que já faz seu papel e, de acordo com o que se pode inferir pela resposta de E1, é meramente técnico, referindo-se ao fato de a comunidade passar a produzir alimentos, não identificando um papel político e social mais claro da produção científica. Já as respostas de E3, E4 e E5 se aproximam mais dessa questão, evidenciando seu papel político. Em geral, os entrevistados e a entrevistada não associam de forma direta os interesses das políticas de investimento na ciência, como se ela estivesse isolada da sociedade.

Pontos relevantes são também levantados pelos entrevistados E1 e E4. O entrevistado E1 tem uma visão de mundo mais hegemônica, voltada para a meritocracia e para soluções isoladas de políticas públicas. Já o entrevistado E4 possui uma visão mais abrangente e traz para a discussão questões envolvendo interesses políticos e econômicos a respeito de prioridades, uma vez que diz haver alimento suficiente para alimentar a população, mas o agronegócio prefere exportar e utilizá-lo para outras finalidades que envolvem lucro, o que é extremamente desumano e grave. Cabe destacar a importância da prática pedagógica crítica a fim de se discutirem questões locais conflituosas de forma ampla, relacional, contextualizada e interdisciplinar.

É perceptível também que algumas concepções implicam em uma práxis reprodutora que imita padrões pré existentes: E1, por exemplo, discorre sobre a necessidade de "colocar a mão na massa com a comunidade", ou seja, encontrar soluções locais, sem alterar a macroestrutura. E4, por sua vez, não apresenta uma solução imediata, mas nas demais questões fala sobre desigualdade social e a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. O mesmo vale para E3, que fala sobre a necessidade da redistribuição de terras, enquanto E1 discorda do movimento.

Em relação à resposta de E1, Freire (1987) salienta que o voluntarismo é idealista, uma vez que transfere a responsabilidade apenas para o/a sujeito/a e não para o coletivo, assim como o espontaneísmo, que não se fundamenta adequadamente para intervir, divorciando teoria e prática, não atingindo a práxis autêntica e tornando-se ineficaz para uma transformação radical da sociedade.

A questão 4, *O Currículo Paulista é fundamental para elaborar as aulas*?, procurou identificar a concepção de que o currículo é seletivo e oculta interesses (APPLE, 1982) ou ainda comentários reforçando uma suposta neutralidade:

> "*Sim, porque é a base, então direciona o conhecimento e aprendizagem, porque não temos apostilas, agora temos online em virtude do momento do país*" (E1, 2021).

> "*Sim, apesar de discordar quanto alguma metodologia, mas é um parâmetro apesar de não concordar com tudo, mas é superficial em muitas como fome e questão socioeconômica*" (E4, 2021).

> "*Depende da habilidade, ela é dada, mas o conteúdo pode diversificar. Podemos considerar a realidade. Se seguir exatamente o que CMSP (Centro de Mídias de São Paulo) pede não ensinar meu aluno em sociedade, então temos que considerar o contexto aqui na cidade que é industrial, então tenho que me adaptar, mundo e localidade*" (E5, 2021).

Apenas a educadora (E3) questiona os conteúdos propostos pelo currículo, refletindo sobre sua seletividade de forma mais enfática, quando diz que o currículo "*trabalha Malthus, mas não problematiza concentração de fome*":

> "*Não, na verdade te prendem, se você seguir você não chega a esse ponto de 'ser operário do currículo'. Trabalha Malthus, mas não problematiza concentração de fome no território, engessa. Sofre-se muita pressão para se seguir o currículo. Por exemplo: quando se trata da pobreza do bairro você ouve que não é papel da escola, siga CMSP e Currículo Paulista, não há diálogo*" (E3, 2021).

Como destacado por Apple, "o currículo não discute conflito", apenas questões já presentes no senso comum, para que sempre sejam reforçadas as mesmas conclusões e discussões; por isso há uma sensação de neutralidade (APPLE, 1982, p.17). Além disso, "as considerações da justiça da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em enigmas supostamente neutros que podem ser resolvidos pelo acúmulo de fatos empíricos neutros que podem ser dirigidos por educadores neutros" (APPLE, 1982, p. 18). Ou seja, reforça-se a percepção de que a ciência é construída em um vácuo histórico, político e social, e que é possível a um/uma especialista organizar tudo de forma isenta.

Portanto, em processos de formação permanente de educadores/as, falas como "*o currículo é uma base*", "*o currículo é parâmetro*" ou "*é preciso adaptar-se*" poderiam ser problematizadas para se pensar a política presente na construção do documento, discutindo conteúdos que não são trabalhados, como salientado pela entrevistada E3.

Nota-se que há um desconforto nos relatos, como é o caso do entrevistado E2, quando observa que por vezes a escola se abstém de discutir a realidade do/da estudante para focar em conteúdos técnicos e descontextualizados. Esse modelo de currículo prescritivo não considera o/a estudante ativo/a no processo, tratando-o/a apenas como receptor/a, o que objetifica e desumaniza educador/a e educando/a, num processo denominado por Freire como "educação bancária" (FREIRE, 1987, p. 30). Só há emancipação quando os/as sujeitos/as são coletivamente concebidos/as como sujeitos/as históricos/as, capazes de atuar criticamente na realidade, transformando-a.

Como identificado na questão 4, o currículo é considerado base, mas em que sentido ele é basilar? Historicizar a produção do conhecimento científico é importante para compreender que o destino não é dado, mas construído nas relações sociais. São feitas opções e essas têm implicações práticas na manutenção ou na transformação social. E, como evidenciado por Freire, "a visão mecanicista da história inviabiliza a luta pela emancipação" (FREIRE, 1987, p. 14).

Práxis autêntica

Das perguntas realizadas, as mais voltadas à categoria práxis foram a 5, a 6 e a 7, mesmo que todas reflitam manifestações sobre a práxis. A questão 5 buscou identificar a coerência entre as respostas dadas às questões 4 e 6, com o enunciado "*Os alunos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e, apesar de não ser uma habilidade proposta pelo Currículo Paulista, se a realidade local demandar, deve ser trabalhado*".

> "*Sim, então o aluno é um sujeito ativo e passivo e tende a trazer conhecimento em todas as disciplinas, através da interação com processo, fazem parte da comunidade*" (E1, 2021).

> "*Sim, acho que sim, primeiro partindo da dar sentido a aprendizagem faz parte da realidade construir com ele para que faça sentido assim vamos construindo tornando-se mais palpável, nós entramos na sala nos perguntando sobre o que faz sentido é a geografia tem potencial falar da fome para quem passa fome*" (E3, 2021).

> "*Hoje em dia mudou a concepção, trabalho conhecimento prévio, não existe mais o que professar. Eu trabalho Currículo Paulista e vejo o que ele pensa e ajusto. Estou trabalhando com socioemocional, mas não devo ser bancário, depositando conhecimento, temos que considerar conhecimento prévio*" (E5, 2021).

Nota-se incerteza na resposta do entrevistado E1, contudo ele é coerente em suas respostas, uma vez que considera o currículo como norteador, portanto, o/a aluno/a interage nas aulas, mas sem alterar seu rumo. Essa incerteza do docente pode ser considerada uma fala essencial para uma formação fundamentada na problematização e na reflexão crítica.

É perceptível em todas as devolutivas que o/a estudante deve participar do processo, visando principalmente à contextualização. Inclusive, E3 fala sobre a importância de "*construir* com ele *para que faça sentido*". E5, apesar de utilizar os conceitos de "*conhecimento prévio*" e "*bancário*" (referindo-se à "educação bancária"), diz que ajusta o conhecimento do/da estudante ao Currículo Paulista, ou seja, há uma adaptação e não uma mudança de rumo, a depender da necessidade da comunidade.

Para Freire (1987), o objetivo não é a adaptação, mas sim que a população consiga observar a situação-limite que parece intransponível aos/às sujeitos/as em sua globalidade, para que visualizem seu inédito viável. Portanto a visão de E5 neste ponto distancia-se da perspectiva freireana, enquanto a de E3, ao identificar a necessidade de construir com os/as estudantes, aproxima-se.

Para identificar se os/as estudantes são efetivamente ativos/as, elaborou-se a próxima pergunta sobre o planejamento da aula, o que indica claramente a práxis docente: "*Como você desenvolveria uma aula que tivesse como temática fome e alimentação?*"

> "*O tema alimento e a fome será abordado com o intuito de disponibilizar locais, a logística para produção e distribuição sem prejuízos ao acesso a alimentação de qualidade e para saúde humana. Aulas práticas (manejo de mudas e comercialização) pesquisa e distribuição de materiais englobam papéis, mudas, manejo com a terra entre outros*" (E1, 2021).

Não são citados na resposta de E1 temas como desigualdade social, por exemplo, apesar de tê-los citados na questão 2, evidenciando claramente um foco nas ações individuais, em vez de coletivas. Falta a percepção da totalidade do problema, focando as consequências ao invés da causa. A conscientização necessária pode ser alcançada por meio de problematizações que contribuam para a construção de uma visão ampla e crítica da temática.

> "*Trabalharia desperdício: feiras, restaurante, supermercado e indústria. Reaproveitamento. E no próprio processo de colheita como evitar durante o processo. Se está feio vai pro lixo, mas deveriam doar a instituições*" (E2, 2021).

E2 apresenta também uma visão voltada a questões locais e individuais, com acréscimo de uma visão assistencialista a respeito de doações. Contudo, não constrói uma visão de totalidade.

> "*Concentração da fome no território brasileiro; o que é a fome? O que causa fome? Direitos humanos; quais ações deveriam ser tomadas para acabar com a fome? Quem deveria fazer alguma ação? O que é a soberania alimentar? Trabalhar a fome no contexto em que o aluno vive*" (E3, 2021).

A educadora E3 apresenta uma visão mais ampla e problematizadora, conseguindo relacionar temas da realidade local e da macrossocial.

> "*Dividiria em dois, mas que iriam se cruzar simultaneamente: índice do mapa da fome com prioridade no aluno para compreender a realidade, focada nos bolsões de pobreza e riqueza (na cidade do aluno e no mundo) compreendendo diferença entre qualidade e quantidade bem como possibilidades. Renda não é sinônimo de qualidade, exemplo, um aluno do* [colégio particular], *tem a oportunidade de ir todo dia no Mac, já os alunos aqui quantas vezes têm a oportunidade de ir no Mac? Trabalharia também 'apropriação'.*" (E4, 2021).

O educador E4 busca comparar diferentes contextos e a qualidade nutricional, enfatizando uma abordagem mais descritiva, mesmo que não analise a gênese do problema.

> "*Trabalharia questão regional, local, territorial e mundial, 'fome e alimentação'; problemas e consequências da má distribuição de renda e alimentação*" (E5 , 2021).

O docente E5 diz que abrangeria todos os âmbitos e cita alguns temas envolvendo a dimensão macrossocial e suas desigualdades, aproximando-se mais de uma perspectiva crítica.

Apesar do discurso sobre estudante ativo/a e da identificação de conhecimentos prévios, nenhum dos pesquisados nem a pesquisada citou que identificaria tais conhecimentos. Também não é possível identificar a participação ativa dos/das estudantes, pelo contrário, é perceptível que há uma aula pré-estabelecida e o/a estudante é passivo/a no processo – assim como estão habituados/as a proceder, seguindo o currículo preestabelecido. Além disso, nota-se que em geral os conteúdos sugeridos por docentes de Ciências são marcadamente mais técnicos e acríticos do que aqueles escolhidos por educadores de Geografia.

A questão 6 foi uma provocação, novamente para identificar a coerência entre as questões e a compreensão de uma ação envolvendo práticas coletivas para o combate à fome e para saber se conseguem perceber o sistema econômico como problema na distribuição de alimentos.

A questão 7 procurou avaliar as concepções envolvendo movimentos sociais que buscam atuar coletivamente para a superação do problema da fome. Indagou-se: *Qual a sua opinião sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)?*

> "*Olha... se for para o bem de todos eu concordo com o trabalho e com luta, cobrando melhores condições e reforma para essas terras. Questão do latifúndio e má distribuição de terras*" (E1, 2021).

> "*Vejo como movimento político, tem até pessoas que precisam, mas na verdade são para outras pessoas… Deveria ser uma cooperativa, ocupar para produzir. Verificar de quem é a terra … Movimento é legal, desde que fosse sério*" (E2, 2021).

Nota-se que há uma compreensão parcial dos objetivos do movimento, uma vez que o MST ocupa latifúndios improdutivos – grandes extensões de terra em que não há plantações ou criações, ou seja, estão subutilizadas – e voltam a dar-lhes utilidade social. Além disso, de acordo com Fabiana Baldi e Paulino Orso (2013), o MST busca a reforma agrária e a participação ativa dos/das trabalhadores/as na luta pelos direitos constitucionais. Ainda falta a percepção de que todas as ações têm uma diretividade política mais ampla, comprometida com a justiça social.

> "*Fantástico, fundamental, válido… Trabalho memórias e luta do MST para reforma agrária. Se tem uma visão totalmente emana do movimento, mas ele é uma luta árdua, e nossa sociedade trata de forma errada, o que são os conflitos no campo, as mortes. É luta e resistência que defende a soberania. E o MST é uma ferramenta para isso*" (E3 , 2021).

A educadora E3 tem uma visão aparentemente mais clara a respeito do Movimento e das questões macrossociais. Cabe indagar se isso influencia seu planejamento das aulas nas quais são perceptíveis temas que geram 'desconforto' e geralmente não são selecionados pelo currículo.

No mesmo sentido E4 cita a questão da Lei de Terras, que restringia o acesso à terra, "impedindo que os ex-escravos, pobres, posseiros e imigrantes se tornassem proprietários, mantendo-os como mão de obra" (BALDI & ORSO, 2013, p. 276). Além disso, indica também a defesa governamental do agronegócio e o neoliberalismo.

> "*Primeiro que é um direito à terra é uma forma de reparar a expropriação de terras de séculos e décadas e lembrar que o MST é da agricultura familiar que pensa na segurança alimentar. Todos os países desenvolvidos tiveram reforma agrária e para o Brasil trilhar o progresso tem que ter uma reforma, daí a importância do MST ao governo que defende o neoliberalismo, que defende o agronegócio*" (E4, 2021).

O MST, para além da redistribuição de terras, ainda fortalece movimentos sociais do campo, combate o uso de transgênicos, os monopólios, o imperialismo e as multinacionais que se aproximam da causa majoritária da fome, evidenciando que a fome não é uma fatalidade, mas uma opção política, econômica e social da burguesia (ZIEGLER, 2013).

As respostas de E3 e E4 divergem da resposta de E5, indicando novamente uma visão fragmentada do problema.

> "*O MST briga por terras produtivas, então se alojam para produzir. Mas acho errado por invadir terra porque o dono paga imposto, mas o governo deveria ser mais ativo na divisão de terra deveria destinar terra, então mistura política com sobrevivência, mas é errado invadindo, quem não tem quer sua terra*" (E5, 2021).

Invasão ou ocupação? O E5 apresenta contradições no discurso. O MST luta por terras improdutivas. Ao analisar o contexto local, sugestões para construção coletiva são: retomar as questões sobre a Lei de Terras, como apontado por E4, sob os princípios do MST e evidenciar que a maior parte dos latifúndios é fruto de grilagem. Outros assuntos que podem surgir a partir dessas reflexões: o impacto dos monopólios, a concentração de renda, exércitos de reserva para o trabalho precário, o capitalismo e suas implicações, bem como alternativas a esse sistema e práticas agroecológicas.

Em processos de formação permanente de educadores/as, essas falas apresentam-se como potenciais para serem trabalhadas justamente por apresentarem situações-limite e contradições. Destacam-se os diferentes níveis de conscientização dos educadores e da educadora, apresentando um meio fértil para problematizações e reflexões. Em uma formação permanente seria possível problematizar falas e aprofundar a discussão, estabelecendo melhor o papel do currículo, bem como a inter-relação local, micro e macrossocial da temática fome, ou outra que for demandada, construindo com educadores/as e educandos/as visões críticas e práxis transformadoras, autênticas, uma vez que a libertação em Freire é concebida de forma coletiva.

Em síntese, é notável que a maioria dos entrevistados, embora possua uma visão crítica geral da realidade, não atinja a complexidade de sua totalidade na análise das problemáticas investigadas. Apenas a educadora E3 e o educador E4 tentam caminhar nesse sentido. Ao identificarem uma consequência do problema central – a concentração de renda – propuseram debates e apoiaram movimentos sociais para alterar o cenário. Já E1, E2 e E5 apresentaram uma visão mais contraditória, voltada a adaptações e focando em soluções isoladas. Essas concepções mais fragmentadas/individualizadas podem indicar a influência de políticas neoliberais nessas visões de mundo, uma vez que são tomadas como referência pelo Estado.

Apesar de apresentarem uma visão que não atingiu a causa central, parte dos entrevistados percebe as questões políticas de assuntos como alimentação; por exemplo, quando E4 diz que há alimento suficiente, contudo há uma preferência pela exportação

e pelo agronegócio, ou quando E5 diz que a ciência já faz seu papel, mas a fome não é solucionada por questões políticas. Aqui notam-se os interesses do capitalismo se sobrepondo ao bem-estar social.

Apenas uma educadora, E3, questiona efetivamente o conteúdo proposto pelo currículo e problematiza a concentração de renda. E ainda levanta a questão de os/as educadores/as tornarem-se operários/as do currículo, denunciando práticas autoritárias, como o uso de materiais impostos. No que se refere à possibilidade de protagonismo dos/das estudantes, nota-se que, de acordo com os docentes e a docente, eles/elas participam do processo para contextualização e, segundo E5, são ajustados/as ao que pede o currículo.

A escola, como organizada atualmente, serve aos interesses da classe hegemônica, procurando minar a "presença curiosa" com currículos prescritivos, conformistas e adaptativos. Contudo, nota-se resistência a esse modelo, como visto nas respostas de E3 e E4, docentes que conseguem perceber a ideologia, a manipulação. Enquanto isso, os demais estão no processo de compreensão, o que poderia ser potencializado com formação permanente, almejando a superação de determinadas visões.

Considerações finais

As considerações parciais das entrevistas evidenciam que a práxis autêntica como análise crítica global não é plenamente atingida. Embora percebamos visões mais críticas de alguns dos educadores, estas parecem não influenciar os conhecimentos abordados em sala de aula, como ficou evidenciado nas respostas para a questão 6. O que nos parece é que o nível da reflexão fica na análise do/da educador/a, dado que os temas são pouco abordados e não há problematização e aprofundamento teórico coletivo com os/as estudantes.

Seria relevante que educadores/as sistematizassem suas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva local, mas a relacionassem com o contexto mais amplo e crítico das problemáticas explicitadas. Do contrário, corre-se o risco de adotar uma visão reducionista e não crítica da realidade local. Além disso, a perspectiva de politicidade presente nos discursos revela limitações na apreensão das problemáticas discutidas, ao desconsiderar uma compreensão totalizante da realidade.

Como proposta para um pequeno passo rumo à emancipação na práxis curricular autêntica, poderiam ser viabilizadas políticas promotoras de formação permanente durante os momentos de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, para discussões e problematizações da prática pedagógica concreta e não apenas para suscitar discussões genéricas e superficiais sobre uma educação adaptativa que só levam a mais imobilismo, sem crítica, como habitualmente ocorre.

Recebido em: 29/07/2024; Aprovado em: 26/05/2025.

Notas

1 "O que quer dizer Paulo Freire quando se refere à formação permanente do educador? Para ele, formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de 'ser mais'. Formação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas sim a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência – está aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática" (SAUL & SILVA, 2009, p. 238).

Referências

ADRIÃO, Theresa & PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva & DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*: avaliação e perspectivas**.** Recife: Biblioteca ANPAE, 2018. p. 49-54. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf >. Acesso em: 1 nov. 2022.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BALDI, Fabiana & ORSO, Paulino José. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – educação em movimento. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 50 (especial), p. 275-285, mai. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640308>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n° 9.394/1996. LDB*: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman (Coord. da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga & MEDEIROS, Josiane Lopes**.** Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais*, UEG/UnU Iporá, v. 2, n. 2, p. 91-103, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, Karl; & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução: Petê Rissati. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.

PERES, Silvia Miguel de Paula**.** Dimensões neoliberais e subjetividade no discurso dos novos currículos paulistas. In: *REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, n. 40., 2021, Pará. Anais... Pará: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2021. Trabalho. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_12_17>. Acesso em: 18 set. 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação*: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAUL, Ana Maria & SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, Ana Maria & SILVA, Antônio Fernando Gouvêa**.** O Legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, p. 223-244, 2009.

ZANETTE, Marcos Saul. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ZIEGLER, Jean. *Destruição em massa:* geopolítica da fome. São Paulo: Cortez, 2013.