

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Izabel Carolina Carriel Boni

**DA EMANCIPAÇÃO À AUTONOMIA DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES
DO CURRÍCULO PAULISTA À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA**

SOROCABA – SP

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Izabel Carolina Carriel Boni

**DA EMANCIPAÇÃO À AUTONOMIA DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES
DO CURRÍCULO PAULISTA À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (*campus* Sorocaba) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva.

SOROCABA – SP

2026

Boni, Izabel Carolina Carriel

Da emancipação à autonomia docente: limites e possibilidades do Currículo Paulista à luz da pedagogia freireana / Izabel Carolina Carriel Boni -- 2026. 141f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Antonio Fernando Gouvêa da Silva
Banca Examinadora: Kelen Christina Leite, Gabriel Ribeiro Demartini

Bibliografia

1. Currículo Paulista. 2. Emancipação e autonomia docente;. 3. Pedagogia Freireana. I. Boni, Izabel Carolina Carriel. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

COMPROVANTE DE DEFESA

A Comissão de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, declara, por meio deste, a realização da seguinte Defesa de Mestrado:

Candidata: Izabel Carolina Carriel Boni

Título do Trabalho: DA EMANCIPAÇÃO À AUTONOMIA DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO PAULISTA À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA

Dia: 12/02/2026

Horário: 09:00

Local: UFSCar- Campus Sorocaba

Banca Examinadora:

Antonio Fernando Gouvea da Silva, presidente titular interno, UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, presencialmente, Aprovou o candidato

Kelen Christina Leite, membro titular interno, UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, a distância, Aprovou o candidato

Gabriel Ribeiro Demartini, membro titular externo, PM-São Carlos - Prefeitura Municipal de São Carlos, a distância, Aprovou o candidato

Revolucionar-se pra melhor

Revolucionar, sem ilusão

[...]

*A vida vivida de um modo simples é bem melhor pra
mim*

A aparente possibilidade de mudar as coisas

Deixar crescer minhas asas, voar pela cidade

Viver com emoção, com muito estilo e liberdade!

Charlie Brown Jr

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Suzana, que tornou este trabalho possível. Para além do amor, cuidado e amizade incondicionais, ela me ensinou o que é a generosidade, um valor essencial para a construção de um mundo mais justo. Agradeço por ter contribuído para o desenvolvimento da parte de mim que mais gosto: a preocupação que tenho com as pessoas.

À minha irmã, Izadora, minha melhor amiga, alma gêmea e parte de quem eu sou. Nossa conexão está para além desse mundo.

Ao meu pai, por me mostrar cotidianamente que somente quem vive pode transformar sua própria vida.

Ao André, meu namorado, por ter contrariado tudo que eu ouvi ao longo do mestrado, sobre ser um processo solitário, e se fazer presente sempre, nos textos que produzi, nas reflexões que fiz e na busca pelas palavras certas. Com ele, compartilho a escrita, o amor e a vida.

Aos meus amigos, a vida faz mais sentido quando compartilhada com vocês: Bárbara, Malu, João, Jhennifer e Laura. Em especial, à Bianca, que viveu comigo todas as experiências do mundo acadêmico, desde a pintura no rosto quando entramos na faculdade e éramos calouras, até a publicação de artigos na nossa nova fase de pós-graduação.

Ao Grande, meu orientador, o Gouvêa, por sempre ter valorizado minhas opiniões e reforçado que aquilo que eu digo é importante. Nesse caminho, por vezes coloquei isso em dúvida, mas ele, nunca.

Ao Grupo de Estudos Paulo Freire e de Orientação Coletiva, por todas as nossas reflexões, trocas, vivências socializadas e auxílio na construção dessa dissertação.

Aos colegas educadores, principalmente aos que aceitaram participar do presente trabalho.

A todos os educandos com quem já trabalhei, os quais todos os dias me ensinam algo novo e escancaram o quanto ainda tenho a aprender com o mundo.

À CAPES, que financiou minha pesquisa, e a todas as políticas de incentivo e permanência estudantil. Sem esses apoios, eu não teria conseguido chegar até aqui, especialmente por também ter sido bolsista em momentos anteriores ao mestrado, ao longo de minha formação. Por isso, espero que este trabalho retribua à sociedade todo o investimento feito em mim, apresentando perspectivas de uma sociedade onde a justiça e dignidade prevaleçam.

BONI, Izabel Carolina Carriel. Da emancipação à autonomia docente: limites e possibilidades do Currículo Paulista à luz da pedagogia freireana. 2026. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Biológicas - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2026.

RESUMO

A educação tem sido historicamente orientada por uma lógica mercantil que busca homogeneizar os educandos, desconsiderando suas vontades, vivências e culturas, em favor da reprodução dos valores dominantes e hegemônicos. Nesse contexto, problematiza-se em que medida os docentes conseguem exercer sua prática com base na autonomia e em processos emancipatórios próprios de uma educação crítica, especialmente aqueles que atuam na rede estadual paulista. Para tanto, foi realizada uma análise documental do Currículo Paulista, documento normativo cuja utilização é obrigatória na rede vinculada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender seus princípios, objetivos e implicações para o trabalho docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em três parâmetros inspirados nas concepções freireanas de educação, denúncia/anúncio, práxis autêntica e pensar certo, evidenciando que o documento se configura como instrumento político, e não meramente técnico ou neutro. Além da análise documental, foram realizadas entrevistas com docentes que utilizam o Currículo Paulista, cujos relatos reforçam a percepção de subtração da autonomia e da emancipação no exercício de suas funções. Os resultados indicam que o documento contribui para a manutenção da racionalidade neoliberal que orienta a política educacional paulista, ao priorizar a formação de sujeitos ajustados às demandas do mercado de trabalho e à naturalização das desigualdades sociais. Diante disso, o estudo defende o fortalecimento da organização coletiva como possibilidade de enfrentamento das contradições estruturais presentes na educação pública e sociedade.

Palavras-chave: Currículo Paulista; Autonomia docente; Emancipação política; Educação pública; Neoliberalismo.

ABSTRACT

Education has historically been driven by a market logic that seeks to homogenize students, disregarding their desires, experiences, and cultures, in favor of reproducing dominant and hegemonic values. In this context, the question arises as to what extent teachers are able to exercise their practice based on autonomy and emancipatory processes inherent to critical education, especially those working in the São Paulo state school system. To this end, a documentary analysis of the Currículo Paulista, a normative document whose use is mandatory in the network linked to the São Paulo State Department of Education, was carried out to understand its principles, objectives, and implications for teaching work. The qualitative research was based on three parameters inspired by Freirean conceptions of education: denunciation/announcement, authentic praxis, and correct thinking, demonstrating that the document is configured as a political instrument, and not merely a technical or neutral one. In addition to document analysis, interviews were conducted with teachers who use the Currículo Paulista, whose accounts reinforce the perception of a reduction in autonomy and emancipation in the exercise of their functions. The results indicate that the document contributes to maintaining the neoliberal rationality that guides São Paulo's educational policy, by prioritizing the training of individuals adapted to the demands of the labor market and the naturalization of social inequalities. Therefore, the study advocates for the strengthening of collective organization as a way to confront the structural contradictions present in public education and society.

Keywords: Currículo Paulista; Teacher autonomy; Political emancipation; Public education; Neoliberalism.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Informações sobre os entrevistados que participaram da pesquisa..... | 69 |
| Quadro 2 – Perguntas realizadas nas entrevistas, tendo como direcionamento as categorias de análise denúncia/anúncio, práxis autêntica e pensar certo..... | 70 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CP – Currículo Paulista

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMC – Organização Mundial de Comércio

PEC – Professor Especialista em Currículo

PEI – Programa de Ensino Integral

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PPT – Power Point

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REPU – Rede de Escola Pública e Universidade

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SED – Secretaria da Educação Digital

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SPFE – São Paulo Faz Escola

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. EMANCIPAÇÃO | 16 |
| 1.1 Emancipação política e emancipação humana..... | 17 |
| 2. AUTONOMIA | 27 |
| 2.1 Moral, ética e autonomia..... | 27 |
| 2.2 Autonomia compartilhada..... | 33 |
| 3. EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE NA PEDAGOGIA FREIREANA | 38 |
| 3.1 Professor ou educador?..... | 39 |
| 3.2 Emancipação docente..... | 44 |
| 3.3 Autonomia docente..... | 53 |
| 3.4 Emancipação como processo de libertação rumo à autonomia docente..... | 57 |
| 4. METODOLOGIA | 64 |
| 4.1 Metodologia da pesquisa..... | 64 |
| 4.2 Contextualização do objeto de pesquisa: Currículo Paulista..... | 68 |
| 5. O CURRÍCULO PAULISTA | 71 |
| 5.1 Contexto histórico, político e social..... | 71 |
| 5.2 Currículo Paulista: elaboração e implementação..... | 75 |
| 5.3 Análise do Currículo Paulista sob a perspectiva da pedagogia freireana..... | 79 |
| 5.4 Análise das entrevistas com os docentes..... | 92 |
| 5.4.1 Entrevistado(a) 1 (E1)..... | 93 |
| 5.4.2 Entrevistado(a) 2 (E2)..... | 102 |
| 5.4.3 Entrevistado(a) 3 (E3)..... | 108 |
| 5.4.4 Entrevistado(a) 4 (E4) e Entrevistado(a) 5 (E5)..... | 115 |
| 5.4.5 Entrevistado(a) 6 (E6)..... | 123 |
| 5.4.6 Considerações sobre as entrevistas..... | 130 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| 7. REFERÊNCIAS | 134 |

INTRODUÇÃO

Eu nunca pensei em ser educadora, mas a vida me tornou uma. Ao longo da minha infância fui uma criança curiosa, inquieta e falante. As particularidades sempre me chamaram atenção, as flores coloridas da praça, os animais estranhos que encontrava na areia, os girinos gosmentos que aos poucos se transformavam em sapos... sempre quis entender como essas vidas existiam de maneiras tão distintas da minha.

Como consequência, a escola foi um lugar desafiador, pois essa vontade de conversar com os colegas e entender o que eles viam do mundo foi lida muitas vezes como indisciplina. Nunca compreendi como gostava tanto de estudar e tirava notas baixas, mas depois de um tempo me explicaram que o motivo era a somatória das minhas notas nas provas com a nota de comportamento, e essa última, sempre vinha baixa.

Ou seja, não importava o quanto eu fosse curiosa e quisesse entender as coisas ao meu redor, a minha comunicação com os colegas era o problema, e fazia com que minhas notas fossem mais baixas do que as deles. Minha mãe, a pessoa que mais me apoia nesse mundo, sempre esteve ao meu lado. Por isso, cansou-se de questionar essas notas com os professores e sempre continuou me incentivando a ser quem eu era: comunicativa, questionadora e cheia de vontade de entender o que ninguém queria explicar.

Esses fatores me fizeram cada vez mais querer compreender o ponto de vista de todos, e gradativamente fui percebendo como as realidades são diferentes. Nasci caiçara e cresci indo para a cidade do interior de onde minha mãe veio, e nessas viagens passei a notar como a vida dos meus amigos da pracinha de lá era completamente diferente da dos meus amigos da praia, o sotaque, as histórias, os moldes familiares e as brincadeiras eram de mundos diferentes.

Ao me tornar adolescente essas questões se transformaram, não eram apenas os costumes que eram diferentes, mas as oportunidades. A partir disso me interessei cada vez mais em estudar o capitalismo e como ele afetava a vida de todos ao meu redor, inclusive a minha. Assim, me deparei com as inúmeras opressões que ele impõe a diferentes pessoas, a violência que é imposta desde cedo àqueles que nascem fora do padrão hegemônico: masculino, branco, magro, cisgênero, heterossexual e, sobretudo, burguês.

Por ter vivido tantos momentos na natureza, escolher o curso de Ciências Biológicas foi algo que fez sentido para mim no momento da decisão da faculdade. No entanto, foram nas disciplinas da Licenciatura que meus olhos realmente brilharam. O diálogo com colegas e professores sobre questões que me inquietavam desde a infância foi essencial para que eu conseguisse relacionar a biologia com a sociedade. Com isso, fui consolidando a convicção de

que todo o conhecimento científico acumulado ao longo dos anos, seja sobre genética, botânica, ecologia ou outras áreas, só ganha real significado quando colocado a serviço da conscientização, da luta por igualdade social e da promoção da humanização. Foi assim que a vida me levou à docência, pelo desejo de fomentar essa conscientização em mim e em quem mais pudesse, participando das pequenas revoluções que acontecem todos os dias na sala de aula.

Antes mesmo de me formar, comecei a trabalhar nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, públicas e gratuitas. E, nesse tempo, pude perceber o distanciamento do material didático fornecido pelos governos com as discussões que tínhamos na faculdade, o que fez eu me interessar sobre a temática do currículo escolar. Além disso, o direcionamento à reprodução de um documento normativo fez eu me questionar sobre o quanto a minha prática pedagógica dependia de mim mesma e se as minhas escolhas eram, de fato, minhas ou direcionadas. Por esses motivos passei a me interessar pela autonomia docente e pelo processo emancipatório que isso requer. Por isso, fiz meu trabalho de conclusão de curso sobre essa temática, e por ainda carregar muitos questionamentos comigo, sigo agora nesta dissertação de mestrado.

Sendo assim, o objeto de estudo do presente trabalho é o *Currículo Paulista* (2019), documento normativo elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo, o qual tem sua utilização recomendada a todas as escolas da rede. Ele é um documento único e que define o modo como as aulas são conduzidas: padronizadas, expositivas, conteudistas e com pouco espaço para a contribuição dos educadores.

A análise desse documento mostra-se importante, pois o Estado de São Paulo conta com uma das maiores megacidades da América Latina, cuja expressividade populacional, relevância histórica e cultural, concentração de multinacionais e riquezas acabam exercendo grande influência em todo o território brasileiro. Assim, essa centralização, observada tanto na metrópole quanto no Estado, provoca transformações sociais, culminando, então, na necessidade de análises mais aprofundadas para compreender os novos modos de organização coletiva (Junior, 2001). Portanto, é fundamental conhecer os parâmetros epistemológicos, os discursos e os objetivos dos documentos que regem a educação neste Estado.

Entretanto, de acordo com o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹, desde 2019, ano de elaboração do *Currículo Paulista*, 129 trabalhos foram desenvolvidos tendo-o como objeto de investigação sob a perspectiva da área de conhecimento da Educação. Destes 129 trabalhos, somente 16 utilizaram as contribuições de Paulo Freire. E, destes 16, nenhum discute

¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 18/12/2025.

a emancipação e autonomia dos educadores que utilizam o *Currículo Paulista*.

Por esse motivo, a partir desta pesquisa busco relacionar minhas inquietações sobre a falta de emancipação e autonomia sentidas ao longo da carreira docente com a utilização do *Currículo Paulista*, somada à intenção de responder a seguinte questão: em que medida o *Currículo Paulista* contribui ou não com a emancipação e autonomia dos educadores à luz da pedagogia freireana?

Para fundamentar minha argumentação e aumentar as análises sob essa perspectiva, utilizo como principal base teórica as contribuições de Paulo Freire, autor exímio para a educação brasileira e essencial em minha formação. Portanto, as obras *Pedagogia do oprimido* (1987), *Ação cultural para a liberdade* (1981) e *Pedagogia da autonomia* (1996) serão meus guias para discutir emancipação e autonomia docente. Além disso, a questão da emancipação terá como base Karl Marx e Friedrich Engels, especialmente nas obras *Sobre a questão judaica* (2010) e *A ideologia alemã* (2009).

Assim, estabeleço relações entre os trabalhos de Marx e Engels e sua influência nas obras de Freire, ao mesmo tempo em que busco ampliar a discussão para questões contemporâneas, como a influência dos currículos educacionais na formação dos cidadãos e sua carga ideológica. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo aprofundar a compreensão dos efeitos do *Currículo Paulista*, analisando suas implicações na atuação dos educadores, nas dinâmicas educacionais, no Estado de São Paulo e na sociedade.

Para tanto, dividi o trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordo a questão da emancipação, fundamentada em Marx e Engels e na negação do sistema capitalista. Nele, diferencio a emancipação política da emancipação humana e discuto a função cultural do trabalho, com vistas à construção de uma sociedade comunista.

No segundo, dialogo com os muitos sentidos que são atribuídos à autonomia, iniciando com a perspectiva de Immanuel Kant, seguindo com a liberal e finalizando com a de Freire. Concluo este capítulo dando ênfase à proposta de autonomia freireana, a qual é construída em coletividade.

Encerrando o percurso reflexivo da fundamentação teórica, o terceiro capítulo articula todas as questões abordadas, mas com ênfase na conquista da emancipação pelos educadores, para que as fundamentem e consolidem sua autonomia. O texto é inteiramente influenciado pela pedagogia freireana.

No quarto capítulo, defino a metodologia abordada para o trabalho, a de análise qualitativa, tanto para a análise documental do *Currículo Paulista*, quanto para as entrevistas.

As entrevistas serão realizadas de forma semiestruturada com docentes que utilizam esse material, a fim de dar voz às suas percepções sobre ele e sua utilização. Também estabeleço o critério de análise dos resultados, o qual se baseia nas contribuições de Norman Fairclough (2001) de Análise Crítica do Discurso, bem como nas três categorias estabelecidas e baseadas no trabalho de Paulo Freire: denúncia/anúncio, práxis autêntica e pensar certo.

No quinto capítulo faço a análise documental do *Currículo Paulista* e das entrevistas realizadas com os docentes que trabalham na rede pública do Estado de São Paulo.

1 EMANCIPAÇÃO

A palavra emancipação possui etimologia advinda do latim (*lat emancipatio*) e refere-se ao movimento de libertação, alforria e independência (Michaelis, 2025). Aprofundando em seu conceito, o Dicionário Etimológico de Língua Latina (*Dictionnaire étymologique de la langue latine*)² refere-se ainda como alguém “tomado com a mão”, que busca libertar-se da autoridade ou tutela exercida sobre seu corpo e sua força de trabalho. Nesse sentido, emancipar-se (*lat emancipare*) corresponde a “tirar a mão” que domina, rompendo uma relação jurídica e social de posse, dependência ou sujeição (Ernout; Meillet, 2001). E, se há algo do que libertar-se, é fundamental compreender quem aprisiona e seus mecanismos de opressão.

Paulo Freire e sua pedagogia emancipatória buscam responder tais questionamentos por meio da proposta de denúncia rumo ao anúncio, a qual consiste na percepção por parte dos sujeitos que vivem as situações de opressão acerca das tensões que estão presentes em sua realidade e, diante da construção de um pensamento crítico, busquem superá-las. Dessa forma, buscam emancipar-se, e só então tornarem-se autônomos, pois podem ser donos de suas decisões, experiências e vidas. Ou seja, parte do diagnóstico da realidade e ruma ao prognóstico, parte do que é vivido e busca meios de chegar à mudança (Freire, 1981).

O processo de emancipação diante da perspectiva freireana assume uma postura ético-crítica³ voltada para a dignidade, justiça, humanização e, essencialmente, a superação da exclusão social promovida pelas estruturas que oprimem (Dussel, 2000). Portanto, esse sujeito não nasce emancipado, ele se constrói assim, isto é, vivencia suas particularidades, percebe o mundo, reflete sobre ele, reconhece as contradições sociais ao seu redor e, por meio do diálogo coletivo e auxiliado de uma educação humanizadora, busca ações concretas de mudanças na sociedade (Freire, 1981).

Assim, é possível perceber o trajeto que é percorrido nessas construções representativas sobre si e sobre o mundo: o primeiro é viver e perceber como ele funciona; o segundo é questionar-se sobre os motivos de ele ser assim; o terceiro é a ruptura com a naturalização das construções sociais, as quais foram impostas como inerentes ou inevitáveis, logo, ter seus próprios pensamentos e opiniões, independentemente do que a hegemonia propõe; o quarto e último é conquistar e apossar-se da emancipação coletiva, compreendendo que esse processo

²Disponível em: <https://archive.org/details/ernout-a.-meillet-a.-dictionnaire-etymologique-de-langue-latine/page/679/mode/2up?q=emancip> / Acesso em: 18/09/2025.

³ O conceito de ético-crítica em Dussel (2010) é baseado na vida e realidade concreta dos sujeitos historicamente oprimidos, portanto, critica as estruturas de dominação e orienta a ação para a libertação, justiça e superação da exclusão social. A discussão teórica do conceito será aprofundada no próximo capítulo.

só se realiza de fato quando todos os sujeitos se reconhecerem neste mesmo espaço, quando todos forem coletivamente autônomos, pois conseguem ter clareza sobre suas escolhas, considerando o momento histórico, cultural e material vividos.

Sendo assim, o processo emancipatório fundamenta-se na libertação das amarras impostas pela hegemonia burguesa, pois consiste na percepção das contradições dialéticas do contexto social, que culminam na construção de um novo sujeito e uma nova sociedade. Por isso, a emancipação exige a superação de toda forma de alienação que subordina os seres humanos, requerendo a construção de uma consciência de classe crítica e a apropriação dos meios que possibilitam sua libertação.

Por isso, é necessário que os sujeitos se organizem e compreendam que as violências que os atingem não são experiências individuais, mas coletivas, compartilhadas por todos os proletariados, conforme explicitado por Marx e Engels (2009, p. 94): ‘Essa subsunção dos indivíduos por determinadas classes não pode ser abolida enquanto não se tiver formado uma classe que não tenha mais que fazer prevalecer um interesse de classe particular contra a classe dominante.’. Exigindo, assim, a mobilização e a ação conjunta em oposição à burguesia.

Sendo assim, a consciência de classe é quem inicia o processo emancipatório, pois em coletividade os proletariados percebem a opressão que os acomete, deixam de naturalizá-la, e iniciam juntos o rompimento com o sistema capitalista. Apenas essas reflexões e movimentações já são consideradas uma conquista política, pois romper com a alienação investida pela burguesia é o primeiro passo para superá-la na luta de classes.

Paulo Freire e Karl Marx convergem ao definirem que esse processo exige tanto organização individual quanto coletiva. Ambos ressaltam a importância da participação de cada sujeito, mas enfatizam que a emancipação só se concretiza plenamente com o envolvimento de todos. Dessa forma, os sujeitos em processo de emancipação precisam identificar quais são as opressões que os acometem, organizar-se politicamente, investigar alternativas e então se movimentar para romper esse ciclo de desumanização, buscando então emancipar toda a humanidade.

Com o intuito de aprofundar o conceito de emancipação, o presente capítulo terá como fundamentação teórica principal Karl Marx e Friedrich Engels, os quais tratam do tema com os conhecimentos científicos necessários para discutir a diferenciação entre a emancipação política e humana.

1.1 Emancipação política e emancipação humana

Entre as inúmeras questões abordadas por Karl Marx, a que mais representa suas obras está no *Manifesto Comunista*, no qual se afirma: “[...] a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (Marx; Engels, 2010, p. 40). Em síntese, a sociedade moderna estrutura-se a partir da hegemonia da classe burguesa, sustentada pela exploração da classe trabalhadora, que, por não deter os meios de produção, é levada a vender sua força de trabalho, tornando-se dependente da burguesia para garantir sua própria subsistência.

Assim, o proletariado assume um papel histórico revolucionário, orientado para a superação dessa ordem social e da naturalização do lugar que lhe é atribuído, visando o fim da alienação e a conquista da libertação da opressão capitalista (Caramuru, 2018). E, bem como explicitado por Marx e Engels (2009, p. 68), somente o próprio proletariado pode emancipar-se, de forma coletiva, e com o objetivo de transformar as bases da sociedade atual e superar a violência estrutural fundada no capital:

[...] esta revolução não se faz somente necessária, portanto, só por ser o único meio de derrubar a classe dominante, ela é igualmente necessária porque **somente uma revolução permitirá que a classe que derruba a outra varra toda a podridão do velho sistema e se torne apta a fundar a sociedade sobre bases novas** (Marx; Engels, 2009, p. 68, grifos meus).

Para conseguir abranger os muitos aspectos da emancipação, é necessário diferenciar alguns pontos, o primeiro é entre liberdade e emancipação, que são conceitos relacionáveis e que dialeticamente convergem para fins comuns, mas carregam diferenças históricas conceituais. A liberdade antecede a emancipação, pois serve como um alicerce para alcançá-la, assim como justiça, igualdade e mais inúmeras necessidades genérico-coletivas. Contudo, é também um fator volátil, pois apesar de ter um conceito objetivo, ele pode ser relativo diante da história e subjetividade da realidade, como por exemplo a concepção de liberdade da burguesia (Lima, 2019).

Uma mesma palavra quando reproduzida por diferentes grupos sociais pode possuir diferentes significados. Neste caso, a burguesia utiliza a palavra liberdade para reproduzir sua dominação e investir na perpetuação das desigualdades sociais, com o intuito alienador de reduzi-la a escolhas simples, como do que vestir, comer, ou onde ir, e mais complexas, como liberdade de mercado, de contrato e de propriedade. E, nenhum desses fatores aborda a liberdade das amarras opressivas e exploratórias do capitalismo. Dessa forma, a prática discursiva sustenta a realidade social criada, a qual é completamente voltada para a ideologia hegemônica da burguesia (Fairclough, 2001).

Aqui, podemos relacionar com o conceito marxista de Negação da Negação:

[...] **a dialética** esteve em moda na Alemanha porque parecia glorificar o existente. Em sua configuração racional, ela constitui um escândalo e um horror para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, **na inteligência positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteligência de sua negação, de seu necessário perecimento**. Além disso, apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, **incluindo o seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária** (Marx; Engels, 2023, p.130, grifos meus).

Isto é, a burguesia investe seu discurso em fazer parecer que as transformações sociais vividas pela humanidade estejam em conformidade com a dignidade, um exemplo seria a superação da escravidão na democracia, ou seja, ‘glorifica o existente’ (Marx, 2023, p. 130). Contudo, apesar de ser a superação de um período histórico abominável, a atual democracia segue explorando, alienando e matando. Isso implica que, efetivamente, continua ferindo os sujeitos, mas com novos discursos e meios, e utiliza da alienação para conformá-los e fazer parecer que a superação da desumanização tenha sido alcançada.

Entretanto, a Negação da Negação implica na superação das contradições socioculturais que desumanizam o ser humano, as quais negam que ele se faz enquanto sujeito que trabalha e modifica o seu entorno, na mesma medida em que reflete e age para transformar sua realidade, logo, o negam enquanto sujeito do trabalho e da práxis⁴. A Negação da Negação trata-se então de um conceito que incorpora o caráter transitório da história e se funda nele para reafirmar sua essência crítica e revolucionária. Assim, ao reconhecer a dinamicidade do mundo, compreende que em cada contexto histórico torna-se necessário negar as contradições próprias de sua época, especialmente aquelas que produzem e reproduzem a desumanização.

Nesse sentido, é fundamental manter atenção aos discursos ideológicos que buscam amenizar ou ocultar tais contradições. Esses discursos têm como objetivo a perpetuação do sistema que os legitima, por isso, é imprescindível que a classe trabalhadora reconheça as formas pelas quais operam, não se intimide diante deles e se oponha criticamente, na luta por sua dignidade e emancipação.

Sendo assim, emancipação configura-se como um conceito fundamentado historicamente como uma possibilidade ontológica à humanidade, mas que é inviável dentro do modelo socioeconômico capitalista. A burguesia investe diretamente na desumanização dos sujeitos, retirando a razão de tudo aquilo que fazem e do que representam, negando o ser de quem é. Diante disso, é impossível que a humanidade seja emancipada dentro de uma sociedade que aliena e explora, tanto o trabalho quanto suas vidas. A emancipação então requer uma

⁴ A práxis é um conceito central nas obras de Paulo Freire, que consiste na ação consciente, coletiva, indissociável da reflexão crítica, orientada para a transformação da realidade e a humanização dos sujeitos. E, para o autor, essa práxis transformadora é caracterizada como práxis autêntica. O conceito terá maior ênfase ao longo do trabalho.

perspectiva revolucionária, que oriente a transformação da sociedade rumo à uma sociedade comunista (Lima, 2019).

Por ter esse aspecto de transformação da realidade, é essencial compreender as maneiras que a sociedade precisa emancipar-se, pois a opressão acontece nas diferentes nuances das vidas dos sujeitos. Marx em sua obra *Sobre a questão judaica* (2010) traça a diferença entre a emancipação política e emancipação humana. Esse livro aborda questões do ano de 1844 sobre os judeus, a opressão que viviam e as condições de sua participação cidadã na sociedade.

Em sua obra, Marx contrapõe-se ao autor Bruno Bauer, o qual produziu anteriormente um texto alegando que a emancipação judaica somente seria firmada em decorrência da abdicação de sua religião, pois só assim poderiam participar da vida pública do Estado. No entanto, Marx recusa essa ideia, pois abdicar da religião não é o que determina a emancipação da humanidade, pois mesmo que o Estado seja laico, não é esse fator que conduz à emancipação. Consequentemente, a prática da fé, pelos judeus e quaisquer outros sujeitos com religião, não interfere no processo de emancipação.

Sob esse aspecto, o texto teológico não é quem direciona a investigação da possibilidade da emancipação prática e concreta, mas a sociedade, a qual é atravessada pela presença da religião. Portanto, é uma questão de política e materialidade, não de teologia. Em vista disso, a religião é utilizada como exemplo para ilustrar a distinção entre emancipação política e emancipação humana, uma vez que essa discussão se estende para diversos outros aspectos da realidade concreta dos sujeitos para além da fé.

Em razão disso, Marx prevê a cisão de um mesmo sujeito em dois, o público e o privado, onde eles coexistem socialmente, mas atuam de maneiras diferentes. A questão dos judeus ou outros indivíduos com religiosidade tratam apenas de sua vida civil e privada, assim como seus assuntos familiares e acordos interpessoais que não afetam a esfera pública, pois tratam de suas individualidades. Por outro lado, há o sujeito cidadão e público, o qual atua em sua comunidade, influencia e é influenciado por ela, mas que o faz de maneira mais racional, considerando que deve abranger a dimensão da coletividade (Marx, 2010).

Essa separação possui particularidades, pois Marx considera o sujeito privado como o concreto, pois ele atua de maneira mais intuitiva, considerando que faz escolhas cotidianas e mais livres, e assim percebe sua existência sensível. Em contrapartida, considera o sujeito público abstrato, pois ele está a serviço da sociedade.

Por fim, **o homem na qualidade de membro da sociedade** burguesa é o que vale como o homem propriamente dito, [...], porque ele é o homem que **está mais próximo**

de sua existência sensível individual, ao passo que o **homem político constitui apenas o homem abstraído**, artificial, o homem como pessoa alegórica, moral (Marx, 2010, p. 53, grifos meus).

É nesse ponto que se inicia a diferenciação entre os tipos de emancipação. O Estado então passa a ser compreendido como um servidor da sociedade, tendo como dever, no âmbito da vida pública, assegurar a vida civil. Assim, torna-se necessário alcançar a emancipação política como meio de garantir os direitos dos indivíduos, etapa fundamental para avançar rumo à emancipação humana. Para Marx, a emancipação política parte do princípio de garantir tanto as escolhas particulares dos sujeitos quanto os direitos coletivos de todos. Um exemplo disso é quando o autor aborda a questão da religião e interferência do Estado, onde cabe a interpretação de que este não a apoia e nem a rejeita, pois não cabe a ele, é decisão do indivíduo privado.

A cisão do homem em público e privado, o deslocamento da religião do Estado para a sociedade [...], não constitui um estágio, e sim a realização plena da emancipação política, a qual, portanto, **não anula nem busca anular a religiosidade real do homem** (Marx, 2010, p. 42, grifos meus).

É preciso então que os sujeitos reconheçam a necessidade de emanciparem-se politicamente, ou seja, identificarem, entre seus pares, suas necessidades, e então busquem no Estado o suporte necessário para viverem com dignidade. Isso significa que o Estado torna-se um agente da emancipação política, e que deve intervir apenas em situações que lhe cabem, como o direito a moradia, saúde, educação, lazer e mais muitos outros temas que tratam da qualidade de vida das comunidades. Dessa forma, o Estado precisa ser incumbido de realizar ações voltadas ao bem comum, garantindo que os cidadãos de vida pública tenham suporte para existir também em sua vida particular. Para que dessa maneira, em que religião acreditar, com quem se relacionar, onde preferem estar, morar e temas que não afetam a organização da macroestrutura social, não sejam pautas que estejam sob sua alçada.

Portanto, **os direitos do homem** não o libertam da religião, mas **garantem-lhe a liberdade de religião**; eles não o libertam da propriedade, mas **lhe dão a liberdade de propriedade**; não os libertam da necessidade de ganhar sua vida de modo mais ou menos próprio, mas **concedem-lhe a liberdade de trabalho** (Marx; Engels, 2003, p. 133 grifos meus).

Em vista disso, a emancipação política busca garantir o direito à liberdade de escolha, no entanto, distingue-se da concepção liberal de liberdade ilimitada, que está centrada no interesse individual e na busca pelo benefício próprio (Salatini, 2010). A emancipação política prevista por Marx prevê os limites da liberdade, pois ela só contribui para a construção de sujeitos autônomos caso todos reconheçam-se assim, em coletividade. Portanto, de nada adianta

viver em uma sociedade onde um sujeito é livre para se expressar se tal expressão fere um outro alguém (Marx, 2010).

A liberdade equivale, portanto, ao direito de fazer e promover tudo que não prejudique a nenhum outro homem. O limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo a não prejudicar o outro é determinado pela lei do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca. Trata-se da liberdade do homem como mônada isolada recolhida dentro de si mesma (Marx, 2010, p. 49, grifos meus).

Em suma, o autor vê a emancipação política como uma ponte, um percurso que deve ser percorrido até se completar na emancipação humana. Com base nisso, vê na emancipação política um meio de organização popular para a revolução que, a partir das reflexões feitas pelos sujeitos, torna-os capazes de se organizarem politicamente e exigirem seus direitos. Assim, são capazes de superar a alienação imposta pelo Estado burguês, o qual estabelece seus discursos e sociedades como ideais, ainda que negligenciem as necessidades das comunidades e permita que exista fome, sede, frio e miséria. A emancipação política se constrói na luta popular, que reconhece em si a individualidade, as opiniões, os laços afetivos e a sensibilidade dos sujeitos perante o mundo, e sabe que é necessário convergir em ideais de dignidade para todos, para a superação da dominação da burguesia.

A emancipação política representa concomitantemente a dissolução da sociedade antiga, sobre a qual está baseado o sistema estatal alienado do povo, o poder do soberano. A revolução política é a revolução da sociedade burguesa (Marx, 2010, p. 51).

A partir do momento em que os sujeitos consigam “sacudir de si as amarras que prendiam o espírito egoísta da sociedade burguesa” (Marx, 2010, p. 52), podem começar a ver os progressos da emancipação política de maneira real e prática. Contudo, esse é um processo vivo e contínuo, nunca pronto, mas que está acontecendo a todo momento. E isso se dá devido à instabilidade do mundo, que está em constante movimentação histórica e dialética, transformando-se constantemente. Por isso, a luta pela emancipação é eterna, nunca completa, deve estar sempre se reinventando e buscando superar alguma outra contradição que acometeu a humanidade (Marx, 2010).

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da **emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui** (Marx, 2010, p. 41, grifos meus).

Consolidada então a emancipação política, novas contradições podem ser percebidas,

revelando que ainda que o Estado forneça uma série de direitos para vida dos sujeitos e busque a igualdade entre todos, alguns ainda terão prioridade em detrimento de outros. Embora consolide-se como uma emancipação formal, jurídica e individual, na realidade concreta a igualdade jurídica se realiza de modo desigual, conferindo a determinados grupos uma posição historicamente privilegiada em relação aos demais. Em vista disso, a emancipação política é necessária para superação da sociedade capitalista, mas é insuficiente.

Sendo assim, novos passos devem ser dados, os quais possuem como destino a emancipação humana, onde os sujeitos podem realizar-se plenamente como seres humanos, sem a interferência do capital, reconhecendo que se constroem na medida em que constroem o mundo ao seu redor. Isto é, reconhecendo seus materiais produzidos, os espaços que ocuparam, os conhecimentos que elaboraram, as culturas que criaram, e mais inúmeros aspectos que compõem a humanidade. Dessa forma, sem a relação de disputa de interesses e de posses, os sujeitos podem fundir seus interesses individuais com os coletivos, assumindo que a realização do outro é também a sua (Lima, 2019).

Por esses motivos a revolução é necessária, pois o capitalismo toma o tempo, os meios e o trabalho para si, tornando-se dono de tudo que o envolve. Contudo, em uma situação de emancipação humana, o trabalho deve ser livre, e livre no sentido de todos terem acesso aos materiais necessários para realizá-lo e ao que foi produzido. E isso deve acontecer devido ao fato de o trabalho ser fruto da natureza humana, que impregna o mundo com sua presença criadora, assim como constata Freire (1967):

O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. **A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador** (Freire, 1967, p. 115, grifos meus).

Outro fator importante é a possibilidade recriar-se enquanto humano que aprende com o mundo (Freire, 1987). Dentro do capitalismo, entre os muitos determinismos estabelecidos, é também designado um único trabalho que define quem o sujeito é. A partir da manutenção das classes sociais e da necessidade de sobrevivência, os indivíduos são direcionados a exercer um trabalho que lhes garanta alimentação, moradia e sustento. Esse processo mecaniza suas atividades, esvazia o potencial criativo do trabalho e aliena o sujeito.

Assim que o trabalho começa a ser distribuído, cada homem tem um círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair; será caçador, pescador ou pastor ou crítico, e terá que continuar a sê-lo se não quiser perder os meios de subsistência [...] (Marx; Engels, 2009, p. 49).

E como argumenta Marx (2004), ao abster-se de seu potencial criador e alienar-se em seu trabalho, o sujeito aliena-se dele mesmo, de suas relações com a natureza, com a vida, com a humanidade.

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas conseqüências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: **quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbeits), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se toma ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.** [...] Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização (Entäußerung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (äussern), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (ausser ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (Marx, 2004, p. 81, grifos meus).

A burguesia investe deliberadamente na alienação do trabalho e na separação entre o indivíduo e sua criação, pois, como afirmam Marx e Engels, “para se oprimir uma classe, é necessário assegurar-lhe condições em que possa, no mínimo, prolongar sua existência servil” (2010, p. 44). Nesse processo, o trabalhador se consome na atividade produtiva, concentrando sua atenção no objeto ou na ação realizada, isto é, no que é feito, enquanto negligencia a si próprio e o sentido de sua própria atividade.

O trabalho, assim, perde seu caráter de autorrealização e passa a ser reduzido a um meio de sobrevivência, no qual a importância do produto se sobrepõe à do próprio trabalhador. Dessa forma, o trabalhador dá vida a algo que não lhe pertence e que se torna hostil e estranho, rompendo o vínculo com sua própria criação e aprofundando sua condição de alienação. E para a burguesia é essencial que os sujeitos sejam alienados, sintam-se menores, não tenham tempo, meios e estímulos para se reconhecerem em si e, como resultado, continuem reproduzindo seus trabalhos sem significado, coisificados.

Contudo, a humanidade não se faz nesse silêncio de aceitação, ela se faz na palavra, no diálogo, na aprendizagem, no trabalho, na ação e reflexão (Freire, 1987). Por isso, uma educação humanizadora, que põe em prática movimentações emancipadoras e considera a autonomia dos sujeitos, é essencial, pois busca desvelar essa alienação e construir junto com educandos, educadores, trabalhadores e comunidade novas formas de se viver, produzir e compartilhar.

[...] o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o

autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (Freire, 1987, p. 43).

A partir da emancipação humana a perspectiva de trabalho é totalmente modificada, pois nega a imposição de trabalhos imutáveis e desconexão com sua própria criação. O trabalho torna-se um meio de explorar sua própria essência, descobrir-se em suas múltiplas dimensões e meio de aprendizado sobre o mundo, compartilhando com a comunidade os frutos desse processo.

[...] ao passo que na sociedade comunista, na qual cada homem não tem um círculo exclusivo de atividade, mas pode se formar em todos os ramos que preferir, a sociedade regula a produção geral e, precisamente desse modo, torna possível que eu faça hoje uma coisa e amanhã outra, que cace de manhã, pesque de tarde, crie gado à tardinha, critique depois da ceia, tal como me aprouver, sem ter de me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico (Marx; Engels, 2009, p. 49).

A emancipação humana se firma então em dois aspectos importantes, o social e o ontológico. Social porque implica no rompimento e transformação das relações históricas e materiais que estruturam a sociedade, sendo assim, reorganiza os modos de produção, sentido atribuído ao trabalho e classes sociais. Dessa forma, possibilita uma nova organização social, fundamentada na cooperação, partilha de materiais e bens produzidos, portanto, na coletividade. E, no plano ontológico refere-se à superação da alienação que nega a essência do ser humano enquanto ser social e criador, permitindo que o indivíduo se reconheça no trabalho, na práxis e nas relações sociais, realizando plenamente sua condição de sujeito histórico consciente de si e de sua atividade no mundo, como sujeito ativo da história.

Uma sociedade comunista se realiza por completo quando não precisar mais haver a cisão entre o capital e o trabalho, pois fundamenta-se na construção de um contexto onde a humanidade seja contemplada seus direitos de escolha, atividades, produções, e conexão com o próprio trabalho. Assim, o capital deixa de ser o eixo central atribuído ao trabalho, e ele pode ser o que é, a atividade vital e consciente pela qual o ser humano, ao transformar o seu entorno, a natureza, transforma a si mesmo e o mundo.

Mas a **emancipação humana só estará plenamente realizada** quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, **quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política** (Marx, 2010, p. 54, grifos meus).

À luz desse contexto, a emancipação se faz de forma integrada, pois atravessa as

questões materiais, corporais, culturais e intelectuais dos sujeitos, as quais envolvem momentos de reflexão e criticidade, até se concretizarem nos discursos, lutas e libertação. Uma vez que a vida social e a vida política não sejam distinguidas mais e a realidade opressora tenha sido transformada, os sujeitos estarão em constante movimento emancipador, considerando sua consciência crítica, ética, escolhas e autonomia.

2 AUTONOMIA

A palavra autonomia possui etimologia grega (*autonomía*) e ela, por si só, apresenta diferentes significados. Ao tentar explicar os contextos em que a autonomia é utilizada, os seguintes exemplos são encontrados no dicionário “Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania.”, “Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente.”, “Preservação da integridade do eu.” e entre outros (Michaelis, 2025).

É possível perceber então que a autonomia envolve inúmeras questões, pois apresenta traços políticos, filosóficos e psicológicos, e todos se relacionam com a capacidade dos sujeitos serem protagonistas de suas decisões. Entretanto, por ter tantas interpretações, este capítulo discutirá os diferentes significados atribuídos à autonomia e as variações de sentido que a palavra pode assumir de acordo com o contexto e com quem a emprega.

2.1 Moral, ética e autonomia

Segundo Immanuel Kant, autor clássico iluminista, a autonomia dos seres racionais é influenciada pela moral e ética dos sujeitos. Por esse motivo, se faz necessário o debate entre os dois conceitos, dado que ambos fundamentam a construção de valores, comportamentos e ações sociais, sendo parte das decisões que eles tomam e, portanto, da sua autonomia (Agostini, 2009).

Para Kant, a moral tem sua origem na razão, que é dada *a priori*, isto é, independe da experiência sensível. A moralidade se fundamenta na razão prática, que estabelece princípios universais para a ação. O filósofo resume esse princípio no imperativo categórico: “Devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal.” (Kant, 1974, p. 31). Isso significa que os sujeitos devem agir de acordo com máximas que possam ser universalizadas, não por busca de resultados externos, mas por dever. Desse modo, o plano moral é concebido como expressão da razão prática, que orienta a ação humana diante das mais diversas situações. Assim, as leis morais indicam quais condutas são corretas, com o objetivo de que os sujeitos atuem em conformidade com o dever e em prol do bem moral, que possui valor em si mesmo (Agostini, 2009).

Logo, na visão kantiana as leis morais tornam-se essenciais para o funcionamento da sociedade. No entanto, encontraremos inúmeros sistemas e leis morais em diferentes culturas, que apresentam interpretações diversas e contraditórias. Questões como aborto e homossexualidade são algumas das pautas que assolam o plano moral, pois diante da moral

religiosa são temas cabíveis de justiça e penalidade (mesmo que divina), enquanto diante da moral de não religiosos e progressistas são temáticas de saúde pública, direito de decisão das mulheres e liberdade sexual. Dessa forma, os sujeitos submetidos à determinada lei moral podem responder a ela de diferentes maneiras. Ou seja, um sujeito pode assumir a moralidade e manter-se dentro de suas normas por considerar que elas correspondem à sua razão, e outro o faz por conta da exigência de sua cultura e realidade social (Taille, 2010).

Diante dessas questões, a moralidade é fruto de pesquisa de diversos estudiosos, Freud aponta que “Esses adultos permitem-se cometer um mal suscetível de lhes proporcionar prazer somente com a garantia de que a autoridade nunca de nada saberá ou nada poderá lhes fazer; apenas o medo de serem descobertos determina sua angústia.”, manifestando seu ceticismo com a moralidade humana, alegando que os sujeitos não agem moralmente por dever, mas por medo da punição (Freud, 1971, p. 81 *apud* Taille, 2010). Em contrapartida, Piaget de maneira mais otimista defende que os sujeitos não cometem o mal simplesmente por já terem cedido a todas as coerções sociais, por terem renunciado sua autonomia e estarem em estado de heteronomia (Piaget, 1977 *apud* Taille, 2010).

Kant descreve a heteronomia como a condição em que a vontade do sujeito é determinada por algo externo à sua própria razão, como mandamentos, recompensas ou castigos. Nesse sentido, podemos observar duas situações: na primeira, embora diante de uma lei, o sujeito obedece-a por reconhecê-la como racional e válida universalmente, nesse caso, sua ação é moral, pois decorre da autonomia da razão. Na segunda, o sujeito cumpre a ordem sem reflexão racional, apenas por submissão, medo de punição ou desejo de recompensa. Aqui, ainda que a ação externamente se mostre correta, não tem valor moral, pois não nasce da autonomia da vontade. Assim, a heteronomia restringe a verdadeira liberdade moral, e os sistemas que baseiam a ética em recompensas, castigos ou ideais de perfeição acabam por limitar o caráter autêntico da moralidade (Agostini, 2009).

A partir disso, podemos começar a traçar o que é o plano ético, também fruto de pesquisa de inúmeros autores. Williams aborda o tema diferenciando a moral e a ética, a primeira sendo um dever que coage os sujeitos, e a segunda a maneira pela qual eles encontram para viver (Williams, 1990 *apud* Taille, 2010). Sendo assim, a moral pode ser considerada como os deveres com a sociedade, e a ética os deveres consigo mesmo. Portanto, a percepção de como seria levar uma vida boa consigo mesmo e em sociedade diferem entre os sujeitos, levando também a variadas éticas.

A ética kantiana é considerada a “ética das intenções”, pois parte do princípio que as

atitudes tomadas pelos sujeitos não necessariamente precisam ter foco no seu conteúdo ou resultado, mas em sua intenção. Essa ética intencional é validada por meio da forma com que é feita, sendo então uma ética formal. A ética formal considera a forma racional da ação, não estabelecendo nenhum fim ou bem concretos, apenas o modo como se deve agir, mas não especificamente o que fazer. Assim, Kant assume que a ética tem uma forma (elemento *a priori*) e matéria (elemento empírico), e centra-se na forma, pois é o que prevalece diante das adversidades das relações humanas, a forma como os indivíduos irão lidar com os elementos empíricos do cotidiano (Agostini, 2009).

A ética kantiana considera-se autônoma, pois se fundamenta na racionalidade humana e na capacidade dos sujeitos de agir segundo leis que a própria razão lhes prescreve. Kant afirma que “a vontade é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e liberdade seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, independentemente de causas estranhas que a determinem”. Assim, a autonomia consiste em a vontade legitimar-se por si mesma, sem depender de fatores externos, sendo guiada unicamente pela razão prática (Kant, 1974, p. 243 *apud* Trapp, 2019).

Dessa forma, o sujeito valida sua vontade e autonomia ao alcançar o esclarecimento, que Kant define como “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 1985, p. 100). Sob essa perspectiva, os indivíduos devem buscar o caminho para superar sua menoridade, entendida como a incapacidade de se reconhecer e compreender o mundo sem a dependência de outra pessoa. Como resultado de sua autonomia, vontade, liberdade, juízo de razão e moralidade próprios, os sujeitos atingem a maioridade, alcançando o esclarecimento, que os liberta de definições impostas por outros e, a partir disso, podem autolegislar-se (Kant, 1985).

Apesar de as contribuições kantianas demonstrarem apreço pelo bem comum e autonomia do indivíduo, elas acabam endossando o liberalismo. Isso fica claro na fala mencionada acima, pois o sujeito é responsabilizado pela falta de autoconhecimento, bem como o autor alega em outro trecho “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens [...] continuem no entanto de bom grado menores durante a toda a vida. [...] É tão cômodo ser menor” (Kant, 1985, p.100). Desse modo, Kant ignora a complexidade de um contexto de opressão, que só existe porque há um opressor oprimindo, o qual aliena e condiciona o oprimido a tal situação, e assim responsabiliza os oprimidos e silenciados pela violência que sofrem, como se suas condições fossem fruto de uma escolha racional e autônoma, ignorando as estruturas de poder que limitam a sua liberdade.

Para além disso, o autor ainda espera que os sujeitos reconheçam sua condição de minoridade e busquem a maioria e esclarecimento, mas sem considerar o papel estruturante da sociedade nesse processo. Dessa forma, o sujeito é colocado em uma posição isolada, como se sua autonomia pessoal fosse o suficiente, negligenciando a busca pela autonomia coletiva e de todos os sujeitos.

É importante ressaltar que a individualidade constitui um dos pilares do liberalismo. Hobbes e Locke formularam suas teorias do contrato social baseando-se na vantagem pessoal, preservação da vida e propriedade. Assim, definiram o direito individual como elemento central do Estado Liberal (Miguel, 2000). Salatini (2010) resume o liberalismo dividindo-o em duas partes que se complementam: a primeira, como a doutrina da limitação do poder, pois prevê um agente soberano responsável pela ordem; e a segunda, que garante os direitos dos indivíduos em todas as manifestações possíveis. Ainda que a primeira esteja na contramão da autonomia e autolegislação previstas por Kant, a segunda assume que as únicas leis devem ser as da própria razão, ignorando então as necessidades da coletividade. Contudo, Oliveira e Elói (2022) alegam o seguinte:

Uma consciência individualista, sem formação moral, nega ao mesmo tempo a própria humanidade e a capacidade de pensar a liberdade através de um conteúdo que a torne sempre real e possível. [...] **Não podemos ter a nossa liberdade sem querer e buscar a liberdade do outro.** Esse princípio, também usado pelo existencialismo, demarca o limite da liberdade, que é, no final das contas, ela mesma. **Por isso que a liberdade requer sacrifício e renúncia, reconhecimento e luta.** A liberdade é a guardiã da moral, cuida para que a moral tenha um reconhecimento público e uma atuação universal para que o homem possa reconhecer o único poder que é a liberdade, que está a serviço do homem (Oliveira; Elói, 2022, grifos meus).

Vê-se que a moral liberal está voltada para a individualidade dos sujeitos, sendo reduzida a um sistema de vantagem e desvantagem, com razão quantitativa e objetiva, visando a benefícios próprios. Como consequência, essa moral perde o valor em si mesma (Oliveira; Elói, 2022). Da mesma forma, a ética é voltada para os desejos efêmeros e casuais, desencorajando o empenho em pautas voltadas para o bem comum e social.

Segundo Semeão (2022), essa lógica da moral e ética liberais formam sujeitos dependentes dos seus desejos imediatos e ao mesmo tempo tirano, pois:

As sociedades liberais libertaram os indivíduos da sensação do tempo contínuo, dos “contratos sociais históricos”, das memórias coletivas, da capacidade de fazer sacrifícios, promessas e honrar acordos prolongados, enxergando os diversos elementos das culturas tradicionais e locais (Semeão, 2022).

Diante dos autores trazidos para a discussão, fica evidente então que a moral e a ética,

conceitos que são fundamentais para a construção da autonomia dos sujeitos, são exploradas por diversas perspectivas. Mais uma vez a palavra assume uma posição polissêmica, onde a autonomia descrita pelos diferentes autores carrega sentidos e significados completamente opostos, a linguagem nesse contexto atua como uma forma material da ideologia, onde a abordagem do discurso direciona sua intencionalidade (Fairclough, 2001). A autonomia descrita por Kant e os liberais consiste numa autonomia individual e até mesmo egoísta, enquanto para Freire, autor cujas obras direcionarão este trabalho, só se concretiza quando é compartilhada.

Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. **E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros** (Freire, 1996, p. 49, grifos meus).

Sendo assim, Paulo Freire adota uma posição radicalmente contrária ao tratar de moral e ética, fundamentando-se em uma razão ético-crítica que se opõe à moralidade da hegemonia conservadora e burguesa, a qual defende a transformação das estruturas sociais e de poder. Essa razão ético-crítica se vale da alteridade, que consiste no reconhecimento e compromisso político com a vida do “outro” (Dussel, 2000).

Tanto para Freire (1996) quanto para Dussel (2000), reconhecer o “outro” como sujeito histórico é uma exigência ética e política, sobretudo quando sua dignidade foi negada ou comprometida por estruturas socioculturais e econômicas. Em ambos os autores, os processos de desumanização não são compreendidos como fatalidades ou mero acaso, mas como produções históricas e concretas, sustentadas por relações de dominação que reduzem sujeitos a apenas consequências do sistema. Nesse sentido, tal reconhecimento não se limita a uma constatação descritiva, mas exige uma postura ético-crítica, que se expressa no compromisso com a humanização, na práxis transformadora. Assim, reconhecer o “outro” como sujeito constitui o ponto de partida para a construção de relações mais justas e solidárias, orientadas para a dignidade humana e superação dessas condições históricas que oprimem e silenciam.

Por isso, Freire (1996, p. 9) afirma que "não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro.". Portanto, sustenta que a ética não deve ser limitada a vontades individuais, desejos momentâneos ou à defesa do lucro e da propriedade, como a dos liberais, mas deve estar comprometida com a transformação social.

Sendo assim, a ética freireana se posiciona firmemente contra toda exploração da força de trabalho humano e alienação, que submete os indivíduos aos processos de opressão e os torna naturais, como se fossem inevitáveis. Essa ética tem a obrigação de desvelar a realidade criada e naturalizada, com o objetivo de promover a humanização e dignidade para todos os sujeitos (Dussel, 2000). Portanto, compromete-se com a conscientização crítica, onde os sujeitos oprimidos são convidados a refletir sobre as suas próprias experiências, identificar as contradições sociais que vivem e, a partir disso, são encorajados a transformar esse contexto. Assim, assume que os sujeitos são históricos, sociais e atores da sociedade, os quais a impregnam com sua presença histórica e transformadora, e que nenhuma realidade criada é eterna, e por isso cabe aos sujeitos superá-las com seus próprios meios (Freire, 1987).

Freire define a “ética universal do ser humano” com alguns exemplos: a condenação do cinismo da acumulação de bens (onde uns têm muito e outros vivem na miséria), da exploração da força de trabalho, de falsear a verdade por motivos egoístas, de golpear o fraco e indefeso, de subjugar o sonho de alguém por não julgá-la suficiente, da perversão hipócrita da pureza e do puritanismo, da discriminação de raça, gênero e classe e mais muitas situações onde um sujeito ou grupo estão em vantagem em prol da desvantagem de outros (Freire, 1987).

A ética proposta por Freire consiste em tomar ações que mesmo que se encontrem na contramão da moral hegemônica, são essenciais. Sendo assim, ao reconhecer alguma injustiça, o sujeito ético-crítico tem o dever de buscar meios de lutar contra ela e superá-la (Freire, 1987). Um cenário ilustrativo seria: dentro da sociedade capitalista foi estabelecida uma lei moral de acumulação de bens e terras, de modo que não é moral estar em uma propriedade que não é sua, embora seja ético as pessoas que não possuem bens e terras ocuparem propriedades improdutivas abandonadas e lutarem pela reforma agrária, para que todos possuam acesso à terra, e não apenas um pequeno grupo de proprietários.

Para Freire, a busca por ações éticas e morais justas é um processo contínuo, pois ele reconhece a historicidade, materialidade e dialética do mundo. Isso significa que o mundo está em constante transformação, sendo instável e sujeito a mudanças permanentemente, o que exige uma constante reflexão, considerando sua história e o que há de vir. E essa busca deve vir acompanhada de bom-senso, o qual se constrói através do exercício da curiosidade. Nesse sentido, quanto mais é posta em prática a capacidade de duvidar, de aferir e indagar todo tipo de situação, mais crítico se torna esse bom-senso (Freire, 1987).

Freire elabora a questão do bom-senso em inúmeras situações corriqueiras, todas com o intuito de refletir sobre a realidade local, como ela se encontra e como pode ser, a fim de refletir

sobre a lei moral local e fomentar ações éticas em prol da humanização das populações.

O meu bom-senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. **O meu bom-senso diz que isso é imoral** e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a disciplina da gulodice da minoria insaciável (Freire, 1996, p. 62, grifos meus).

Em razão disso, o bom-senso é um exercício contínuo, que implica a necessidade de reavaliação e adaptação às transformações sociais, culturais e históricas e materiais, a fim de superar as interpretações instintivas dos acontecimentos, fundamentando a avaliação moral que o sujeito faz da situação e orienta a sua ação ética. Conforme Freire (1996, p. 10) “Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética. Uma de nossas brigas na História, por isso mesmo, é exatamente esta: fazer tudo o que possamos em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita”, ou seja, o sujeito ético-crítico precisa questionar até mesmo a sua própria ética, pois caso seja determinista e considere uma única abordagem como a única correta, resultaria em contradição, pois a ética não pode ser rígida e dogmática.

Em suma, para Freire, é necessário que se faça uma ponderação entre a moral e a ética, isto é, entre as leis morais impostas pela sociedade e a ética do sujeito, as quais são antagônicas na maioria das vezes. Por isso, é fundamental que os sujeitos se contraponham à heteronomia, questionem as legislações morais tradicionais com o intuito de conhecê-las a fundo, refletindo sobre o motivo de elas existirem em determinada cultura, com qual finalidade foram criadas e quem as elaborou.

A partir dessa reflexão crítica, os sujeitos podem encontrar valores que sejam comuns entre seus pares, e assim estabelecer códigos morais que sejam coerentes com a realidade vivida. Por conseguinte, podem produzir suas próprias leis morais e negar as que foram impostas. É por meio da reflexão, do diálogo, da criticidade e do exercício do bom-senso, praticado cotidianamente, que os sujeitos conseguem fundamentar suas escolhas e ações ético-críticas, fortalecendo, assim, sua autonomia e a de seus pares.

2.2 Autonomia compartilhada

A partir das questões tratadas anteriormente, é possível considerar as inúmeras nuances que atravessam a construção da autonomia: as reflexões do indivíduo, a pressão do ambiente externo, a escolha de seguir a moral da sociedade e ignorar sua ética, ou seguir o caminho

inverso, agir eticamente e ir contra as leis morais impostas pela sociedade e etc. Mas tudo isso só é possível diante das ações que ele escolhe tomar, o poder de escolha é quem conduz toda essa meada, o fio de ligação entre a moral-ética-liberdade-autonomia é a decisão.

Em vista disso, a autonomia pode ser descrita como a capacidade dos sujeitos de tomarem suas próprias decisões, responderem por seus atos e possuírem consciência, tanto da sua presença, quanto a dos outros no mundo. Reconhecendo que esses sujeitos conseguem distinguir o “eu” e o “outro”, é necessário que eles saibam abraçar o pensamento individual, o qual constata, compara, avalia, decide, intervém, rompe e transforma. Desse modo, movimentem-se no mundo de maneira ético-crítica e visando a dignidade de todos. Portanto, dentro dessa ponderação das inúmeras possibilidades, a ética é então uma exigência, a qual não deve nem mesmo ser tratada como virtude, mas como algo essencial aos sujeitos sociáveis (Freire, 1996).

Sendo assim, esses sujeitos ético-críticos têm o dever de assumirem-se históricos e transformadores, e não aceitem ideologias fatalistas e imobilizantes, as quais alimentam os discursos neoliberais da pós-modernidade. Esses discursos insistem em negar que a realidade é social, histórica, cultural e material, e a impõe como “natural”, afirmando a estabilidade do mundo e negando a possibilidade de mudança. Essa investida é feita com o intuito de direcionar os sujeitos à aceitação da realidade, educando-os para adaptarem-se às mazelas do mundo. Entretanto, o mundo e a humanidade não são inalteráveis, eles apenas estão, no sentido do verbo estar, e não ser (Freire, 1996).

Por todos esses pontos, a autonomia freireana pode ser compreendida como a capacidade dos sujeitos de refletirem criticamente sobre os acontecimentos ao seu redor e de realizarem escolhas ético-críticas tanto para o “eu” quanto para o “outro”, pois consideram as condições socioculturais, econômicas e históricas com as quais se deparam, isto é, baseiam-se na realidade concreta. Essa autonomia conduz à cidadania ativa e democrática, uma vez que, ao reconhecerem as necessidades coletivas, a ação ético-crítica dos sujeitos orienta-se para a manifestação e a denúncia das contradições encontradas, mobilizando-os em direção ao anúncio e à transformação da realidade (Muzzatto, 2017).

Embora o conceito de autonomia seja centrado no indivíduo, é imprescindível que ela se fundamente na alteridade e, portanto, seja construída de forma compartilhada. Ao reconhecer o “outro” como sujeito histórico, cuja existência deve ser humanizada e digna, firma-se o desejo e a intenção de torná-lo livre, e é justamente nessa relação de alteridade que esse mesmo desejo retorna, fazendo com que o “outro” também queira e invista na minha liberdade. Assim,

a autonomia deixa de ser um exercício isolado e passa a constituir-se como um processo ético-relacional, no qual a liberdade só se realiza de forma recíproca, fundada na igualdade e no reconhecimento mútuo (Dussel, 2000; Freire, 1996).

Assim, sujeitos autônomos devem dialogar com outros sujeitos igualmente autônomos em favor da construção de uma sociedade justa, na qual todos se encontrem em condição de autonomia, consciência crítica, capacidade de escolha e liberdade. Considerando que essa realidade ainda se apresenta como um horizonte distante, torna-se fundamental que os sujeitos autônomos busquem compartilhar e promover a autonomia, pois é justamente nessa dimensão relacional e coletiva que ela se consolida.

Dessa forma constituem-se os sujeitos cidadãos, que utilizam de sua liberdade, responsabilidade e autonomia para organizarem-se na vida pública, social e política, isto é, na democracia (Muzzatto, 2017). A democracia pode ser definida como “o modo como seres humanos autônomos, livres e responsáveis articulam as diversas vontades e capacidades individuais e coletivas para construir um modo de viver que lhes permita o mais alto grau possível de exercício de sua liberdade, em um espaço público”, portanto, depende da participação esclarecida e crítica dos sujeitos em todos os meios da organização social (Rodrigues, 2001, p. 239 *apud* Muzzatto, 2017).

Como consequência da autonomia, cidadania ativa e democracia, os sujeitos podem ocupar seus lugares de agentes transformadores com convicção, assumindo que a cidadania ativa vai além de votar em representantes e ter documentos, mas é possibilidade de criação popular. Isso assegura a inserção democrática de todos os cidadãos das inúmeras comunidades e culturas nas ações e decisões pertinentes ao local onde estão inseridos (Muzzatto, 2017). Devido ao fato de a democracia ser um conceito elaborado pelos humanos, que são seres inconclusos e constroem-se historicamente, ela é também um projeto a ser construído diariamente, pois parte das necessidades e possibilidades, e não de determinismos (Freire, 1996).

Considerando então a inconclusão do ser humano, o qual está em busca permanente de sua própria consciência, é necessário que os sujeitos compreendam as inúmeras realidades do mundo, e que não apenas tomem nota delas, mas que invistam em sua transformação (Freire, 1996). Pois se existem tantos problemas que assolam a humanidade, com inúmeras situações de opressões direcionadas a diferentes grupos, é fundamental identificar cada uma delas e buscar meios de superá-las.

O primeiro passo é reconhecer a situação de injustiça, que comumente está

acompanhada de desinformação e passividade do grupo oprimido. Isso acontece porque a desumanização imposta pelos opressores é tão intensa, que acaba por acomodar os oprimidos nas engrenagens da própria estrutura de dominação, levando-os a acreditar que merecem estar ali (Freire, 1987).

Por meio de uma prática pedagógica ético-crítica e humanizadora, os sujeitos são convidados a refletir sobre suas vivências, com a intenção de que identifiquem essas violências e rompam com as condições que os mantêm aprisionados. No entanto, esse processo é doloroso, comparável a um parto, pois dele emerge um novo ser, possível apenas na superação da contradição entre opressores e oprimidos, o que implica na emancipação de todos (Freire, 1987).

A emancipação, portanto, rompe com a dominação e dissipa a sombra opressora que aprisionava o sujeito em sua interioridade, abrindo espaço para que a autonomia possa se constituir. A lacuna deixada por essa superação não configura um simples vazio, mas uma possibilidade de reconstrução consciente de si, uma vez que, anteriormente, o sujeito era preenchido por imposições externas que pouco ou nenhum sentido possuíam para sua própria existência, limitando-se à obediência. Ao libertar-se dessas determinações, o sujeito passa a reconhecer quem é, a realizar escolhas conscientes e a orientar-se no mundo, distinguindo aquelas decisões que expressam sua própria vontade daquelas que resultavam de condicionamentos impostos.

Embora essa independência tome conta do sujeito, ela é uma conquista constante, que exige esforço e comprometimento individual de cada um, isso porque os opressores jamais facilitarão ou aceitarão essas movimentações, pois elas implicam em perder sujeitos alienados e explorados. E dentro do sistema capitalista, isso significa perder mão de obra, perder capital. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire alega o seguinte:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, **transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação** (Freire, 1987, p. 57, grifos meus).

Ou seja, a hegemonia burguesa sempre buscará formas de tentar retomar o controle sobre aqueles que se reconheceram livres e autônomos. Por isso, uma educação ético-crítica é essencial, pois constrói a criticidade com os sujeitos, o que lhes oferece ferramentas para identificarem essas investidas ideológicas e se posicionarem firmemente contra elas.

Em suma, pedagogia humanizadora proposta por Freire nega toda forma de imposição opressora e coloca os sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias, trabalhando juntos para questionar, compreender e transformar suas realidades, considerando também as dos outros. Logo, investe na liberdade, no processo emancipatório por completo, pois inicia na emancipação política que rompe com a alienação e exige direitos do Estado, mas visando a humana, para superar todas as situações de opressão. Portanto, investe na autonomia, para que os sujeitos expulsem de si a mão opressora que guia seus passos e determina seus caminhos e decisões, possibilitando que passem a pensar por si mesmos, realizar escolhas fundamentadas na alteridade e tenham ações ético-críticas, reconhecendo-se no outro e na coletividade.

3 EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE NA PEDAGOGIA FREIREANA

Conforme discutido nos capítulos anteriores, emancipação e autonomia são conceitos indissociáveis. Isso ocorre porque, ao perceberem as contradições do contexto em que vivem, reconhecerem-se como parte de uma comunidade e compreenderem que a violência atinge toda uma classe, os sujeitos exercitam o senso crítico. Com base em princípios morais e éticos, eles passam a refletir sobre formas de romper com o sistema opressor, buscando libertar-se de suas imposições até que possam agir livremente e tomar as próprias decisões. Nesse processo, buscam a emancipação em relação ao Estado e, conseqüentemente, a autonomia.

E uma vez que a venda que tampa os olhos do oprimido é arrancada, ele passa a ser um novo sujeito, que vê o mundo como ele é, e não aceita mais voltar a ser enganado e alienado. Portanto, esse sujeito recusa as opressões impostas pela ideologia burguesa, tanto para si quanto para o próximo (Freire, 1987). Nesse contexto entra o papel da educação, que é auxiliar todos os sujeitos a tirarem suas próprias vendas, com suas mãos, para que se reconheçam no mundo em que vivem. E isso é necessário pois cada ser humano é único e protagonista de sua história, apenas ele é capaz de compreender a realidade ao seu redor com sua perspectiva, identificar o seu mundo sensível e então fazer as conexões que o desvelem, compreendendo a totalidade da situação (Marx; Engels, 2009).

[...] o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações [...] (Marx; Engels, 2009, p. 30).

Por esse motivo, neste capítulo, Paulo Freire será o principal referencial teórico, pois antes de desenvolver qualquer atividade pedagógica, ele reconhece que a realidade é percebida de diferentes formas pelos indivíduos, mesmo que sejam expostos a um mesmo contexto. Sendo assim, é uma exigência epistemológica da pedagogia freireana admitir que cada ser humano é um ser singular em relação aos outros, e que apenas ele mesmo é capaz de criar e recriar sua história, buscando assim sua emancipação e autonomia, pois ninguém pode fazer isso pelo outro, mas com o outro.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p. 17, grifos meus).

Por se basear na análise das contradições sociais e na revelação das manipulações ideológicas, a pedagogia freireana assume um papel profundamente político, o qual estuda, compreende, critica, constrói e culmina na transformação coletiva da realidade. Como consequência, o educador assume um papel fundamental na formação dos cidadãos críticos, os quais devem assumir seus papéis de sujeitos transformadores (Freire, 2001).

Se a reprodução da que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, **a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir.** A não desocultação da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão, de ser, de fatos [...] (Freire, 2001, p.48, grifos meus).

A educação popular e humanizadora proposta por Freire luta pelos direitos sociais, pela superação das injustiças e pelo fim da natureza autoritária e exploratória do capitalismo, indissociando as práticas educativas dos acontecimentos do mundo (Freire, 2001). Em virtude disso, é uma pedagogia contra-hegemônica, pois assume que o capitalismo é um empecilho para a vida e dignidade da humanidade.

Diante da perspectiva freireana, por essência, a educação é um espaço de luta, pois os educadores devem lutar por si, enquanto sujeitos civis e enquanto sujeitos trabalhadores, para então discutirem os conceitos que consideram necessários com os estudantes, e não os impostos pela burguesia. Ou seja, o trabalho do educador é ser um exponencial matemático de criticidade rumo à revolução, pois, considerando os dois papéis que ocupa na sociedade, precisa agir em prol de sua emancipação e autonomia, visando à consolidação desses valores com os educandos, para que estes se identifiquem assim e, finalmente, invistam todo o conhecimento construído na sociedade, revolucionando-a.

Para conseguir atender a todas essas demandas, Paulo Freire desenvolveu conceitos que auxiliam no processo de compreensão e na organização político-social. Por isso, o modo que os docentes trabalham, a educação bancária, diálogo, práxis autêntica, interpretação de todo e parte, conscientização, criticidade e transformação do real são princípios que serão abordados adiante.

3.1 Professor ou educador?

Diante das discussões sobre o trabalho docente, se faz necessário o debate entre os diferentes nomes que são atribuídos a ele. Sendo assim, esse sub-capítulo tem a pretensão de diferenciar o trabalho de professores e de educadores, considerando como os professores trabalham e quais são os valores que um educador deve carregar consigo ao exercer sua prática.

E, por pautar-se na pedagogia freireana, inicia-se na denúncia e parte para o anúncio, “denúncia da realidade injusta; anúncio da realidade a ser criada com a transformação radical daquela” (Freire, 1981, p. 90), de modo que busca evidenciar as contradições pelas quais esse trabalho é atravessado enquanto professor e, consecutivamente, identificar possibilidades de novas perspectivas enquanto educador.

Conforme mencionado anteriormente, o trabalho docente não se define apenas pela materialidade de suas ações, mas também se constitui a partir de um compromisso ético-político que reconhece e reivindica direitos como parte indissociável de sua prática. Diante disso, o Estado encontra-se na obrigação de intervir, pois é seu papel legitimar sua ideologia e defender seu capital, e então desenvolve medidas que continuam sustentando esse sistema, com políticas de apoio e desenvolvimento de mão de obra de acordo com sua necessidade. É uma dessas medidas é a alienação do trabalho docente, com o intuito de retirar sua autonomia, o controle de suas aulas, e direcioná-lo a uma desorientação ideológica intencional (Contreras, 2002).

Assim, o Estado sobrecarrega os professores com tarefas, conteúdos, materiais e infinitas exigências burocráticas, reorientando o seu trabalho para as novas demandas e desqualificando-o em seu trabalho real. Dessa forma, reduz a possibilidade de reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico (Contreras, 2002). Como consequência, o trabalho começa a se coisificar, deixa de ter sentido e significado, torna-se estático. Pellegrin (2005) define o que é ser professor da seguinte forma:

Professor é quem dá aulas, quem ensina os conteúdos escolares, porque ensina aos que não sabem aquilo que ele sabe, ou que pensa saber. Por isso vão à escola. [...] O professor é aquele que vai à escola e sai da escola e volta à escola **repetindo sempre o mesmo discurso aos mesmos ouvintes. É o comediante que apresenta sempre a mesma comédia aos mesmos assistentes, no mesmo palco** (Pellegrin, 2005, grifos meus).

Isso significa que aos professores cabe a tarefa de ensinar os conteúdos escolares pré-determinados pela hegemonia burguesa, os quais apresentam-se como conhecimentos essenciais para todos. Por isso, os professores precisam ensinar aquilo que os alunos não sabem, e por meio da transmissão de informações os alunos são orientados a memorizá-los, independentemente se veem ou não sentido, apenas decoram pois precisam decorar. É então um discurso repetitivo, e é função dos professores repassá-lo integralmente para cada aluno que pisa na escola, em cada turma e cada geração.

Portanto, os professores utilizam da educação bancária para exercerem seus trabalhos, a qual vê os alunos como se eles fossem vazios, recipientes que chegam à escola sem nada. Da

mesma forma, considera os professores detentores de todo o conhecimento existente, os quais devem preencher esses recipientes vazios com o máximo de informações possível (Freire, 1987).

Torna-se função do professor mostrar a “realidade” para os alunos, com a finalidade de que eles se preencham de conteúdos para compreenderem como o mundo “é”, fazendo parecer que se trate apenas de informações e comunicação, quando na realidade é manipulação e alienação. A educação bancária controla o pensar e a ação dos sujeitos, pois determina um discurso como o ideal e não abre margem para nenhuma outra perspectiva. Conseqüentemente, leva os alunos a um estado mecânico e estático, onde acabam aceitando tudo que lhes é posto, como a submissão perante o professor, aulas confusas, falta de conexão com a realidade e, essencialmente, a naturalização de situações de opressão (Freire, 1987).

Essa prática os direciona a acreditar na perspectiva positivista de conhecimento, que vê a produção científica como linear, neutra, estática, absoluta e desconsidera todo o processo histórico de sua formação (Bimbatti; Castro; Silva, 2023). Diante disso, passa-se a ideia aos estudantes de que eles não têm mais com o que contribuir no mundo, pois tudo que poderia ser produzido, já foi, reduzindo então suas vivências, culturas e interpretação de mundo à insignificância.

As aulas tornam-se então engessadas, apenas performances dos conteúdos estabelecidos, que não possuem sequer relação com educador e educandos. Não há progresso pessoal, pensamento crítico individual e tudo que é trabalhado é estático e isento de opinião (Boni; Bimbatti; Silva, 2024). Entretanto, assim como afirmou Freire (1987, p. 37) “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”. O que implica que a docência só tem êxito quando considera a realidade em sua totalidade, história, materialidade e dialética do mundo.

Fica evidente que é de interesse da burguesia que a educação seja instrumento de manutenção de sua ideologia, pois caso trabalhada da maneira desejada, consegue adaptar os sujeitos a todo tipo de situação a que são submetidos. Assim, a educação bancária fundamenta os discursos fatalistas e imobilizantes, que desconsideram os sujeitos e os leva a normalizarem o sistema predominante, o capitalismo, ou seja, a estrutura oprimido-opressor (Freire, 1987). Por isso, Freire constata:

Enquanto mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a **estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da**

criação. Enquanto a estrutura social se renova através da mudança de suas formas, das mudanças das suas instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, **a estabilidade representa a tendência à normalização da estrutura** (Freire, 2013a, p. 21, grifos meus).

Pelo fato de a educação freireana ter como fundamento central o rompimento com a normalização das estruturas que aprisionam e oprimem, é necessário abordar a questão do que de fato é o trabalho do educador. Bem como exposto por Marx e Engels (2009), o trabalho por si só estrutura a humanidade, pois através dele ela constrói e reconstrói o seu entorno, produz suas culturas e dinamiza sua relação com a natureza. Freire, por sua vez, endossa a concepção, afirmando que por meio do pensamento-linguagem desenvolvidos, os sujeitos são capazes de refletir sobre si e sobre sua realidade, podendo desprender-se do seu entorno e expandir seus níveis de consciência para refletir sobre outras questões, e até mesmo supondo outras perspectivas. Dessa forma, torna-se um ser crítico, de análise, decisão e transformação (Freire, 2013b).

[...] somente o homem, como **um ser que trabalha**, que tem um **pensamento-linguagem**, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um **ser da práxis**. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações.[...] **Desprendendo-se do seu contorno**, veio tornando-se um ser **não da adaptação, mas da transformação** do contorno, um ser de decisão (Freire, 2013b, p. 47, grifos meus).

E isso diferencia a humanidade dos outros animais, pois ela é capaz de assumir sua inconclusão, identificar sua consciência e reconhecer que vive em uma relação dialética com o mundo, considerando o real e o devir. Assim, o tempo torna-se não só um espaço físico, como para os outros animais, mas um espaço histórico, tridimensionalizado entre presente-passado-futuro. Em razão disso, os humanos conseguem fazer reflexões para além de suas atividades físicas e biológicas, refletem sobre si mesmos, sobre sua consciência e as mudanças que há de fazer em busca de um futuro digno e justo para sua própria espécie (Freire, 1987).

Mesmo que possa parecer um lugar-comum, nunca será demasiado falar em torno **dos homens como os únicos seres, entre os “inconclusos”, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência**, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade (Freire, 1987, p. 50).

Da mesma forma, a educação também é inerente à humanidade, pois segue os mesmos princípios de identificar o marco temporal como fruto da materialidade histórica e dialética do mundo. A educabilidade do ser humano “se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento histórico [...]” (Freire, 1996, p. 24). A partir dessa consciência da possibilidade de ser e viver o mundo de diferentes formas, a

educação carrega como característica vocativa a idealização de sonhos, utopias, ideais e objetivos, de movimentações no mundo. Por isso, a inconclusão alicerça a esperança (Freire, 1996).

Sendo assim, o educador deve ter consciência dessa inacababilidade dos seres, tanto de si quanto dos educandos com quem trabalha, assumindo que ambos são afetados e afetam o mundo ao seu redor. É necessário que seja consciente do lugar que ocupa, o de agente transformador, e então movimente-se nele primeiro porque é gente, e depois porque é educador (Freire, 1987). Portanto, é necessário se reconhecer enquanto sujeito que sabe lidar com toda a sua liberdade, ética, movimentos emancipatórios e construção da autonomia coletiva, e tenha a mesma postura em seu trabalho, em sua prática docente.

Em virtude de todos esses pontos abordados, o trabalho do educador deve fundamentar sua metodologia na aceitação da humanidade. Ou seja, todo o processo pedagógico será obrigatoriamente regado pelas influências dos indivíduos, as quais serão as mais variadas, como relações afetivas, sociais, culturais, socioeconômicas e mais inúmeras subjetividades que fazem parte da vida dos homens e mulheres.

Em suma, o trabalho do educador é o oposto de transmitir conhecimentos e legitimar a concepção da ideologia burguesa, a qual vai estabelecer seus discursos hegemônicos como os ideais e inevitáveis. Seu trabalho é posicionar-se no mundo, e então agir para transformá-lo em um lugar mais justo, digno e humanizado. Por isso, utiliza o conhecimento científico como um meio para superar a realidade, fundamenta-se nele, na sua reconstrução e em seu investimento na sociedade, com a intenção de torná-la melhor, superando barreiras impostas pelas contradições sociais.

Em contrapartida, o conhecimento científico para o professor assume outro papel, é fim. Isto é, desenvolve fórmulas, compreende momentos históricos, determina datas e elabora conceitos, contudo, apenas com a finalidade de compreensão e memorização, processos desassociados da realidade concreta. O objetivo desse conhecimento, é apenas conhecer, e não investí-lo na sociedade.

E, por a educação freireana ser um processo que visa a libertação, dignidade e humanização, onde educador e educandos constroem conhecimentos que os afirmam enquanto sujeitos criadores de novas possibilidades, os quais modificam e são modificados pela realidade, devem valer-se desses conhecimentos para fundamentar suas escolhas e ações no mundo. Por isso, é fundamental que esse trabalho seja conduzido de forma consciente, com o objetivo de contribuir para a emancipação da humanidade. Trata-se então de um processo que deve se

concretizar tanto na vida do educador quanto refletir diretamente na transformação da sociedade.

3.2 Emancipação docente

A perspectiva de emancipação docente assumida neste trabalho fundamenta-se na concepção de emancipação proposta por Marx e Engels, conforme discutido no capítulo anterior. Contudo, como busca incorporar questões próprias da contemporaneidade, tem o objetivo de relacionar a prática docente à emancipação política, dado que este é o primeiro passo para a construção de uma sociedade comprometida com a humanização humana.

Nesse sentido, o trabalho propõe um diálogo direto com a vida concreta dos professores, considerando suas condições de trabalho, questões epistemológicas, materiais didáticos, documentos normativos e a relação do Estado com sua prática, incentivando-os a refletir criticamente e a problematizar esses aspectos. A partir desse movimento reflexivo, projeta-se um horizonte no qual a partir da construção da consciência crítica e luta organizada, os docentes consigam alcançar a emancipação política e tornar o Estado um agente colaborativo, que viabilize suas práticas e não subtraia sua autonomia.

Nessa perspectiva, torna-se possível também considerar os movimentos em direção à emancipação humana em um futuro mais distante, sustentados por reflexões mais amadurecidas, críticas mais consistentes e por uma organização coletiva capaz de se estender a outras esferas de atividades e trabalhos para além da docência, orientando-se, de forma conjunta, para a emancipação da humanidade.

Em vista disso, a discussão sobre o trabalho docente inicia no espaço em que ele é exercido, dado que é diretamente relacionado ao ambiente e educação escolar. Esse vínculo é fundamental para refletirmos sobre a emancipação política dos educadores, já que o espaço em que eles atuam foi historicamente construído com base nas necessidades da burguesia. E, como afirma Freire (1996, p. 20) “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”, pois dentro de uma escola nada configura-se como neutro, os espaços, a organização das salas e a disposição dos corpos comunicam quem ocupa o centro e quem ocupa a margem, quem pode ser ouvido o tempo todo e quem tem hora para falar, ou seja, tende a formar sujeitos acostumados com a obediência. Assim, o espaço não configura-se apenas como cenário, mas como agente ativo que reforça as intenções de quem o organiza.

Portanto, torna-se importante retomar e compreender bases que dão origem ao modo de organização das escolas atuais. A educação escolar tem seu início no período da Revolução

Industrial, onde as atividades manuais artesanais e agrícolas começaram a ser substituídas pelas industriais, as quais requeriam maior grau de especialização por conta da manipulação das máquinas. A partir disso, a racionalização burguesa inicia a separação da educação, que antes pairava no entendimento do mundo, das coisas, da natureza e da vida, e começa a assumir uma perspectiva de conhecimentos fragmentados, assim como a forma de realização do trabalho (Lima, 2019).

Para além da fragmentação dos conhecimentos e dos conteúdos abordados, também inicia a separação de educação entre os sujeitos, conseqüentemente, entre as classes sociais. As escolas burguesas deram continuidade aos estudos filosóficos que formavam intelectuais, a fim de preparar as elites representantes de sua classe para atuar nos diferentes ramos da sociedade e estarem aptos a governá-la (Saviani, 2007). Ao passo em que as escolas voltadas para os trabalhadores são definidas por Marx e Engels (2011 p. 114) da seguinte forma: “O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais.”. Ou seja, centravam-se na formação prática, instrumental e fabril. Tais aspectos são evidenciados em uma carta escrita por Engels direcionada a Marx no trecho a seguir:

Inclusive, as escolas de promoção para operários adultos valem pouca coisa por aqui. Onde acontecem coisas boas se deve a circunstâncias e personalidades particulares; trata-se de instituições locais e temporárias. Neste âmbito, **somente uma coisa é praticada de forma sistemática: a charlataneia.** O melhor centro cai depois de algum tempo em uma rotina mortal [...]. **os centros para a educação das crianças de classe média - a burguesia - são uma exceção. Neste terreno, foram assinalados exemplos notáveis nos últimos tempos** (Marx; Engels, 2011, p. 116, grifos meus).

A Revolução Industrial culminou então em uma Revolução Educacional, pois os países começaram a se organizar para oferecer esses conhecimentos. O Estado torna-se o grande protagonista da educação, pois passa a se responsabilizar por ela e a tentar difundir uma ideia de avanço social, descrevendo-a como pública, universal e gratuita. Contudo, em sua essência, ele apenas capacita os sujeitos para o processo produtivo, impondo uma qualificação geral mínima para o trabalho por meio do currículo escolar (Saviani, 2007).

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da **divisão dos homens em dois grandes campos:** aquele das **profissões manuais** para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das **profissões intelectuais** para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2007, grifos meus).

Nesse contexto, o trabalho docente é instrumentalizado como uma ferramenta que contribui para esse processo, tornando-se alienado e coisificado, pois deixa de ser o que é para se tornar um agente facilitador das questões da burguesia. A função do professor passa a ser a de reproduzir um currículo construído pela hegemonia, o qual se disfarça de progresso social enquanto, na realidade, manipula os sujeitos. Como resultado, o Estado promove uma formação altamente especializada voltada à produção, ao mesmo tempo em que encobre as contradições sociais, garantindo uma exploração mais eficaz e com menor resistência (Lima, 2019).

Torna-se evidente que o capitalismo sustenta sua ideologia e seu funcionamento, tanto por meio do avanço científico, quanto pelo aprofundamento da alienação e exploração da classe trabalhadora. Isso ocorre porque ele aperfeiçoa constantemente seus mecanismos de acumulação de riqueza e fortalece seus discursos de legitimação. O que significa que sua lógica está alicerçada no desenvolvimento científico articulado à ocultação da totalidade social.

As propostas marxistas surgem nesse contexto, em que Marx, com o auxílio de Engels, identifica os impactos negativos do capitalismo sobre os sujeitos e se contrapõe à ciência produzida sob essa lógica, e como resposta propõe uma nova forma de conhecimento: uma ciência emancipatória (Lima, 2019).

Diante dessa perspectiva que rompe com a classe burguesa e investe na libertação da classe trabalhadora, a escola torna-se então um lugar de possibilidade e transformação, desvinculando-se de sua finalidade original e recriando o próprio espaço escolar. Embora tenha sido concebida como um instrumento para reunir e alienar proletariados e seus filhos, paradoxalmente, ela pode se voltar contra seus próprios propósitos, ao promover o encontro desses sujeitos, oferece-lhes a oportunidade de dialogar, refletir criticamente e se organizar coletivamente contra o sistema que os subestimou.

Desse modo, a institucionalização da escola pode ser compreendida como um avanço significativo para a humanidade, uma vez que carrega em si um potencial revolucionário fundamental para a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade comunista. Nessa perspectiva, o trabalho docente assume um papel integralmente humano, configurando-se como um processo dialético, histórico e material, o qual não se limita à mera reprodução da estrutura social capitalista, mas se opõe a ela (Lima, 2019).

Consequentemente, o trabalho do educador passa a representar um horizonte de novas potencialidades. Portanto, deve fomentar discussões que apresentem novas possibilidades, assegurando a liberdade, investindo em todo o processo emancipatório e objetivando a autonomia compartilhada. Sustentando que esses princípios são fundamentais tanto para a

constituição de cada sujeito quanto para a vida em comum, uma vez que é apenas na coletividade que se realizam de modo pleno.

Sendo assim, cabe ao educador romper com a educação bancária e então trabalhar mediando o conhecimento científico acumulado pela humanidade, associado às contradições sociais vividas pelos educandos. O acesso a esses conhecimentos é essencial para que os sujeitos possam compreender a realidade, apropriar-se do saber como instrumento de luta e, a partir disso, recriar e transformar o seu próprio contexto social. Dessa forma, o trabalho docente ultrapassa a função meramente técnica e se afirma como uma prática política.

Por isso, a docência constitui-se como um trabalho essencial para a emancipação política, e que quando consolidada entre si, seus pares e educandos com quem trabalha, contribui na luta pela emancipação humana. Ou seja, é potencial de emancipação do próprio educador, enquanto sujeito trabalhador e sujeito civil, e buscando sua emancipação apenas por ser um sujeito humano. Com base nisso, é possível discutir três conceitos elaborados por Marx e Engels, os quais desempenham um papel importante para esse processo: ciência, consciência e extensão do conhecimento. Bem como fica evidenciado no seguinte trecho:

A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal **emancipação alcançasse todos os níveis**, e, entre eles, o da **consciência**. Somente a **educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão**, pode conseguir tal objetivo (Marx; Engels, 2011, p.8, grifos meus).

Assumindo então que a perspectiva deste trabalho é marxista e freireana, afirmo que a ciência não é neutra, diferente do que os positivistas acreditam. Comte, um dos positivistas mais renomados, prevê que a ciência deve ser objetiva, lógica e técnica, e os conhecimentos devem ser utilizados isoladamente a fim de resolver problemas práticos (Valero; et al, 2022). Assim, ao tratar, por exemplo, do ciclo da chuva, apenas importa a forma como a água evapora, as partículas acumulam-se no céu e depois retornam à terra novamente em forma líquida. Isso quer dizer que o modo como as chuvas afetam a humanidade, seja na agricultura, em enchentes, nos deslizamentos de residências localizadas em encostas de morros e muitas outras questões, é ignorado.

Partindo da mesma temática, mas diante da pedagogia freireana que se baseia no materialismo histórico-dialético, a mesma pauta muda de perspectiva. A chuva como evento isolado é inerente à natureza e supostamente deveria afetar a todos da mesma forma, contudo, assumindo a materialidade e historicidade do mundo, no qual é sabido que alguns sujeitos estão em desvantagem econômica e social perante outros, a chuva também os afeta de formas

diferentes. Sob esse aspecto, é fundamental assumir que embora a chuva seja um fenômeno natural, seus efeitos são profundamente desiguais. Enquanto que, em uma mesma cidade, a burguesia a vivencia de forma protegida em carros, casas bem estruturadas e até como um momento de lazer para desfrutar de seus privilégios, para as populações vulneráveis, ela assume um papel opressor: destrói moradias, desabriga famílias, causa mortes e arranca a dignidade daqueles que estão à margem do capitalismo.

Freire (1996, p. 49) alega que “O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação.”. Portanto, afirma que a ciência precisa estar comprometida com as demandas sociais, ao abordar determinada temática deve considerar seu contexto por completo e identificar como pode auxiliar na superação de um problema da humanidade, oferecer-lhe dignidade. Caso contrário, perde a significação em si, pois não contribui com o bem coletivo.

Dando continuidade no mesmo trecho, argumenta que “esta é uma questão ética e política e não tecnológica [...]. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos.” (Freire, 1966, p. 49). Assim, explicita que não é um antagonista da ciência e tecnologia, bem como das formações técnicas dos sujeitos, desde que contribuam com sua humanização. Seguindo ainda o exemplo da chuva, uma ciência comprometida com a humanidade deve mapear os lugares que mais são afetados, identificar os tipos de solo, relevo e cursos d’água das regiões, elaborar medidas de proteção e argumentar com o Estado exigindo melhores condições de moradia, mitigando então todo o estrago na vida das pessoas. Ou seja, Freire rompe com a neutralidade, entende que a ciência é pauta política e reconhece que assumir os conhecimentos científicos como isolados da humanidade é contribuir com a naturalização da opressão.

Diante de todos esses aspectos e considerando que a ciência é uma construção humana, é fundamental compreendê-la como um saber em constante formação, assim como a própria humanidade e tudo aquilo que ela produz. Enxergar a ciência como algo fixo, com conhecimentos isolados, consolidados e imutáveis, desconsiderando o processo histórico de construção das teorias, é adotar uma leitura alinhada aos interesses da burguesia, que busca apresentar a ciência como neutra (Bimbatti; Castro; Silva, 2023).

Por isso, é essencial reconhecer o caráter inacabado da humanidade e de tudo o que ela cria. Como produção humana, a ciência carrega consigo as marcas do momento histórico em que foi desenvolvida, as condições materiais de seu entorno e as contradições do seu tempo. Ela reflete as intenções daqueles que a constroem, revelando tanto o que se pretende elaborar

quanto quem se busca beneficiar com determinado avanço científico ou tecnológico, vide a construção das máquinas no período de Revolução Industrial, armas nucleares e entre outros exemplos.

É possível perceber, então, a intenção ideológica da hegemonia burguesa em fragmentar o processo educativo. Ao retirar a ciência do plano humano e isolar os fenômenos estudados, rompe-se o elo entre a humanidade e suas próprias criações. Assim, os sujeitos tornam-se alienados e estáticos, e os próprios conhecimentos científicos deixam de ter valor, pois como não possuem relação com a realidade concreta dos sujeitos, eles não veem sentido em compreendê-los. Entretanto, a apropriação do conhecimento científico de maneira objetiva e associada ao real faz com que os oprimidos tenham capacidade de desenvolver sua consciência crítica e revolucionária. A autora, Lima (2019) relaciona o conhecimento científico com a revolução da seguinte forma:

A apropriação do conhecimento objetivo sobre o real se configura, portanto, como fomento à formação de uma consciência capaz de perceber o todo e compreender suas mediações – uma consciência revolucionária. A consciência revolucionária possui, assim, uma sincronia em relação ao conhecimento, demonstrando a junção subversiva entre classe proletária, conhecimento e consciência (Lima, 2019, p. 116, grifos meus).

O simples fato de as classes oprimidas apropriarem-se dos conhecimentos científicos e utilizarem-nos a seu favor é subversivo, pois a intenção burguesa é desorientá-las para que não vejam sentido e percam o interesse. Contudo, é por meio desses conhecimentos que os sujeitos conseguem compreender o mundo ao seu redor e relacioná-lo com sua realidade, fazendo conexões do todo com a parte. E qual seria o melhor lugar para fomentar a discussão dos conhecimentos científicos, relacionando-os com a realidade concreta dos sujeitos e suas contradições senão a escola?

Os educadores têm a função moral e ético-crítica de utilizar o espaço que ocupam para fazer dele um lugar de reflexão, rumo à criticidade, conscientização, transformação do real e emancipação política. Por esse motivo, possuem um papel crucial na busca pela compreensão das relações entre natureza, sociedade, economia, política e cultura, sem a intenção de impor uma temática, mas, ao serem atravessados por uma, explorá-la em todos os seus aspectos dialéticos, históricos e materiais. Sendo assim, essas discussões fomentadas nas escolas não têm apenas a intenção de compreender o mundo, mas de se tornarem ferramentas de conscientização.

Através desses diálogos, a consciência vai tomando forma e se orientando para a

críticidade e a transformação, pois é necessário que os sujeitos reconheçam por si próprios as contradições e tenham tanto a vontade quanto a iniciativa de superá-las. Freire preocupa-se em descrever os níveis de consciência, onde compartilha com Marx e Engels a ideia de que é necessário relacionar os conceitos de parte/estrutura e totalidade/superestrutura. Ambos assumem que a estrutura é a realidade concreta do sujeito, e a superestrutura é o resultado da organização da sociedade, considerando a cultura, história e materialidade (Freire, 1987; Marx; Engels, 2009).

Temos insistido, neste como em outros trabalhos, **em que a estrutura social, como um todo, é, em última análise, não a soma** (nem também a justaposição) **da infraestrutura com a supra-estrutura, mas a dialetização entre as duas. Daí o indiscutível papel que pode jogar a cultura no processo de libertação das classes oprimidas** (Freire, 1981, p. 56, grifos meus).

Um exemplo seria o evento isolado de uma mulher ser assediada na rua, o acontecido pertence à estrutura, pois esta violência acometeu a essa mulher especificamente. Contudo, o machismo acomete a todas as mulheres do mundo, a história estabeleceu o discurso de que as mulheres são seres inferiores ao homens, os quais se sentem à vontade para violentá-las cotidianamente com a certeza da impunidade, e isto refere-se à superestrutura, que materializa a violência. Por isso, superar essa realidade machista requer das mulheres a compreensão da parte e o todo, para que se organizem juntas e busquem ferramentas para superar essa situação. E, ao longo dos anos, é possível ver resultados significativos surgindo, pois com muito estudo, persistência e luta, conseguiram alguns direitos e leis que as defendessem. Compreende-se então que, ao longo dos anos, as mudanças foram sendo feitas, contudo, a luta contra o machismo é constante. Assim como explicita Simone de Beauvoir:

Ora, a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; **e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap**. Em quase nenhum país, seu estatuto legal é idêntico ao do homem e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente. **Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta** (Beauvoir, 1970, p. 14, grifos meus).

A partir disso, fica evidente que o sujeito social precisa estabelecer e consolidar uma relação dialética com o concreto, confrontando as contradições que fundamentam e materializam as mais diversas violências e opressões que existem no mundo. Ou seja, desenvolver a consciência revolucionária requer uma visita ao íntimo do sujeito, identificar a opressão que ele próprio sofre e então expandi-la para além de si, relacionando-a com o mundo. Em consequência, ao fazer as relações necessárias que levam à consciência crítica, organize-se

com os seus pares para mudar tal situação.

O autor Theodor Adorno endossa a perspectiva, afirmando que essa consciência crítica que precisa ser construída é a relação entre o pensar do sujeito e sua realidade, e dentro do contexto educacional, estabelecer esses conceitos é educar para a emancipação.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a **consciência é o pensar em relação à realidade**, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar **não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências**. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. **Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação** (Adorno, 1995 p. 69).

Diante disso, é possível observar que os conflitos culturais e materiais se desenvolvem por meio de processos históricos e dialéticos, que vão se transformando e originando uma realidade nova, resultante dessas tensões. Os educadores precisam ter essa perspectiva como pauta central de sua prática, indissociando o todo e a parte, o conhecimento científico e a vida, a comunidade e a cidade, a cidade e o país... A partir dessas reflexões que consideram o contexto de sua vida particular com o mundo, é possível que todos tenham consciência de suas realidades, compreendendo e relacionando com o momento histórico, político, social e cultural vividos.

Isso possibilita que os sujeitos transformem suas realidades continuamente, de forma consciente e crítica. Depois de visualizarem o seu entorno com novos olhos críticos, os quais fazem relações entre a fome e o agronegócio, entre o frio e roupas de grife, entre a falta de moradia e terras improdutivas abandonadas, por um senso de justiça e radicalização, os sujeitos clamam por dignidade para todos. Portanto, esse processo de sentir ódio e radicalizar-se é essencial, pois dele nasce a indignação, a vontade de mudar, a comoção em fazer diferente, em reivindicar a vida e humanização.

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. **A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta**. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. [...] **Precisamente porque inscrito, como radical, num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador** (Freire, 1987, p. 13, grifos meus).

Como consequência, essa radicalização “estimula a presença das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido de superação das injustiças sociais” (Freire, 2001, p. 48). E como já mencionado, as injustiças que acometem as

sociedades são tantas, que esse processo de reflexão crítica sobre determinado acontecimento é eterno, pois sempre existirá uma situação-limite nova, uma contradição diferente, uma opressão a alguém. Assim se dá a expansão do conhecimento, que retorna ao ponto inicial do processo: revisita o conceito de ciência, apropria-se dele em benefício próprio, reconstrói sobre o que já foi produzido e, pela práxis, entendida como a união indissociável entre reflexão e ação, transforma, supera e rompe limites que, embora determinados, não são eternos.

Dessa forma, os sujeitos passam a ser capazes de “pensar certo”, conceito elaborado por Freire que envolve tanto a consciência de classe quanto a consciência revolucionária. Pensar certo significa pensar com esperança, rebeldia e compromisso com a transformação social. Isso requer a “unidade dialética, da qual resulta um conhecer solidário com o atuar, e este com aquele” (Freire, 1987, p. 74). Nessa perspectiva, a base é a práxis autêntica, construída com o outro e não para o outro, com o objetivo de formar uma consciência de classe sustentada pelo diálogo. Quando esse diálogo desperta indignação, rebeldia e esperança, transforma-se inevitavelmente em ações revolucionárias, capazes de criar novos sujeitos, novas situações e novas realidades.

Esse processo conjunto é o que alicerça a pedagogia freirenana, pois “O que distingue a liderança revolucionária da elite dominadora não são apenas seus objetivos, mas o seu modo de atuar distinto. Se atuam igualmente os objetivos se identificam.” (Freire, 1987, p. 96). Por isso, o processo de ensino-aprendizagem é potência e não condicionamento, tem o objetivo de emancipar a todos a partir de uma reflexão conjunta que avalia todo o entorno, reconhece os sujeitos individualmente, mas também como participantes de um coletivo. Trata-se então de um movimento de abertura da consciência, no qual o sujeito deixa de ser objeto da história e passa a reconhecê-la como algo que pode ser transformada por sua própria ação, sem a imposição de ninguém além de si mesmo.

Assim, a escola assume um papel importante para a emancipação política, pois apesar da finalidade de sua criação, é um espaço de concentração de seres humanos. Onde esses humanos conversam, trocam, sentem, experimentam, vivem sua humanidade em conjunto e, para além disso, são expostos às produções de sua própria espécie. Logo, podem utilizar dessas produções científicas como ferramentas para si e seus pares, assumindo seu potencial criador e recriador. Desse modo, educadores e educandos, conscientes de sua historicidade, assumem seu papel como protagonistas da mudança social, pois não se limitam aos espaços da escola, mas ampliam sua práxis para além de seus muros, tocando a comunidade e a sociedade como um todo.

Em suma, o trabalho docente deve buscar sua emancipação política, lutando por seus direitos, tanto como sujeito trabalhador, quanto como civil. No entanto, esse movimento precisa estar orientado para um objetivo maior, a emancipação humana. Isso significa superar a divisão entre o capital e o trabalho, promovendo o reconhecimento pleno do ser humano em sua totalidade e que se realiza em suas atividades. Para que isso se concretize, o educador precisa assumir seu papel fundamental na transformação social. Pois uma educação verdadeiramente revolucionária jamais poderá alcançar a superação do capitalismo se for conduzida de maneira tradicional, conforme os moldes estabelecidos pela burguesia.

3.3 Autonomia docente

Após refletir sobre o processo emancipatório do trabalho docente, torna-se essencial discutir de que maneira os educadores podem consolidar sua autonomia. Uma vez que reconheçam seu papel na transformação do mundo em direção à emancipação política e humana, surge o desafio: como promover a conscientização sobre a importância da autonomia e fortalecer esses sujeitos até que se tornem, de fato, autônomos?

Nesse sentido, é necessário compreender por que a autonomia dos educadores deve ser assegurada e de que forma ela pode ser exercida. A educação, como dimensão ontológica da humanidade, que é inacabada e está em constante formação, também ocupa esse espaço de construção contínua. Assim, cabe ao educador a responsabilidade de lidar com essa condição de inacabamento, tanto da humanidade quanto da própria educação. Isso implica reconhecer e considerar as diversas realidades que impactam a vida humana, articulando-as de maneira ético-crítica com o mundo, pois é papel da educação promover a interpretação e a compreensão da realidade.

Nesse contexto, o trabalho do educador exige, além de autonomia, humildade. Ele deve reconhecer os limites de seu saber, compreendendo que não detém todo o conhecimento e nem pode decidir de forma unilateral quais temas devem ser trabalhados com os educandos, pois desconhece a realidade cultural, social e material em que eles vivem, sendo assim, não pode e nem deve tentar interpretá-la por eles (Boni; Bimbatti; Silva, 2024). O exercício da autonomia deve estar orientado por um compromisso ético com o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Considerando esses pontos, o educador pode organizar espaços de reflexão nos quais, por meio da liberdade, de metodologias adequadas e de conteúdos programáticos selecionados a partir das necessidades reveladas nos diálogos, seja possível construir saberes e valores, tanto

para os educandos quanto para o próprio educador. Por isso, é fundamental que os educadores encorajem os educandos a participarem das aulas, com a finalidade de se expressarem e assumirem seus papéis significativos no processo coletivo de aprendizagem (Freire, 1987).

Por meio da fala e da escuta, os educandos são incentivados a cada vez mais assumirem seus espaços dentro da comunicação dialógica. Freire (1987, p. 39) reforça essa questão com sua famosa frase “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, afirmando a horizontalidade da educação, a necessidade de que todos reconheçam a importância de seus saberes e os compartilhem. Todo esse contexto de diálogo, valorização da identidade, vivências e memórias está diretamente ligado à práxis freireana, pois é a partir de suas experiências individuais que os sujeitos pensam, refletem, se tornam críticos e tomam suas decisões, e então fundamentam sua autonomia.

A práxis enquanto conceito isolado consiste no processo de ação-reflexão-ação dos sujeitos, ou seja, de acordo com suas movimentações no mundo eles podem refletir e revisar suas ações, para então identificar se foram boas e devem ter continuidade ou então devem mudar. Contudo, para Freire, a práxis vai além da simples ação e reflexão, estendendo-se a um contexto de transformação da realidade e superação de contradições. Em razão disso, o autor afirma “práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo.” (Freire, 1987, p. 11), é então uma palavra que carrega a história e materialidade do mundo, ela em si significa mudança, e mudança, para Freire, é revolução.

Uma práxis autêntica, segundo a visão freireana, só acontece por meio do diálogo, pois “sem o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica, nem para estes nem para ela” (Freire, 1987, p. 70). Portanto, práxis autêntica e diálogo são fatores interdependentes, uma vez que essa práxis transformadora implica a intenção de interferir na realidade, e essa transformação só é possível por meio do diálogo com os oprimidos. Em outras palavras, somente como participantes desse diálogo eles podem refletir, relacionar suas experiências e, assim, buscar a superação do contexto opressor. Numa situação onde o diálogo seja imposto, mesmo que em prol de uma revolução progressista para a sociedade, tanto a práxis autêntica quanto o diálogo perdem o sentido em si.

O diálogo e a práxis autêntica se demonstram então como os alicerces do trabalho docente, pois por meio deles se iniciam os processos de conscientização sobre as situações vivenciadas. A partir de um diálogo genuíno, onde os participantes se sentem confortáveis para

serem quem são, expressarem-se, dizerem como veem o mundo ao seu redor, é possível começar a identificar algumas contradições, situações-limite⁵ que estão presentes em seus cotidianos. Freire descreve as situações-limite como as dimensões concretas e históricas que afetam a humanidade, as quais foram consolidadas e são assumidas como intransponíveis, é a naturalização da opressão, aceitação da desumanização, o que acomete diferentes comunidades, de diferentes maneiras (Freire, 1987).

Entretanto, o educador deve utilizar de sua autonomia para selecionar os temas-geradores⁶, os quais apresentaram-se nas falas, nas palavras ditas pelos sujeitos, e então podem discutir sobre todas as questões que os envolvem, sejam elas sociais, culturais ou materiais. É nesse ponto que a humildade deve prevalecer, pois o educador faz parte do diálogo, mas não é dono dele. Assim, incentiva a reflexão crítica das pautas levantadas, auxilia a materializar a situação de forma relacional com outras temáticas, a construir saberes que considerem a totalidade e, de maneira coletiva, o grupo chega a uma dimensão propositiva, com a finalidade de superação.

Em vista disso, os educadores devem trabalhar com as informações fornecidas pelos educandos de maneira pragmática e buscando a superação dessas situações-limite, sempre reforçando que ninguém muda o que não vive, só quem sente pode transformar. É fundamental que o educador forneça um espaço onde os sujeitos que são protagonistas das situações encontrem suas próprias soluções. Dessa forma, o trabalho conjunto pode chegar a uma solução organizada, sistematizada e com elementos acrescentados ao problema, o qual chegou até o educador de maneira informal e desestruturada (Freire, 1987).

Todo esse percurso metodológico só se concretiza quando o educador apropria-se de sua autonomia, e então toma suas decisões conscientes e coerentes para o grupo (Freire, 1996). Isso permite que, a partir do diálogo, ele faça uma organização pedagógica crítica e investigativa, e ao considerar o que os educandos disseram, chegue nas falas significativas e então selecione os temas geradores para serem trabalhados. Em decorrência disso, esses temas podem expandir-se em inúmeras possibilidades, dadas as diversas situações-limite a serem

⁵ “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados. Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e “situações-limites”, características de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, que têm nestes temas e nestas “situações-limites” similitudes históricas. [...] Se olharmos, agora, uma sociedade determinada em sua unidade epocal, vamos perceber que, além desta temática universal, continental ou de um mundo específico de semelhanças históricas, ela vive seus temas próprios, suas “situações-limites”.” (Freire, 1987, p. 54).

⁶ “Os “temas geradores” podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si.” (Freire, 1987, p. 54).

superadas no mundo, e que por sua vez possibilitam mais diversas atividades pedagógicas (Freire, 1987).

Esse processo exige que o educador assuma uma postura firme e que não renuncie de fatores que fundamentam sua autonomia. O primeiro deles é o protagonismo epistemológico, e dado que a epistemologia corresponde ao estudo da produção do conhecimento, é essencial que o educador saiba reconhecer as intencionalidades dos materiais didáticos e documentos normativos que utiliza. Portanto, que considere quem o elaborou, com qual finalidade, quais são seus valores, suas hipóteses, soluções e consequências. Assim, diante de seu compromisso ético-crítico com o desvelamento da realidade criada pelos opressores, os educadores podem identificar se esses materiais são coerentes ou não com sua prática, ficando a seu critério a utilização deles (Boni; Bimbatti; Silva, 2024).

Outro fator que sustenta a autonomia docente é ter possibilidade de ser autor de seu próprio material didático. Pois se a hegemonia burguesa produz currículos conteudistas e tecnicistas, os quais são utilizados com finalidade de alienação, os educadores podem decidir como utilizar esses materiais. Isso significa que eles podem utilizar como algo paradidático para exemplificar conceitos, o que é diferente de segui-los integralmente. Por isso, a possibilidade de criar seu próprio material é importante, dado que dessa forma, com recortes de muitos contextos e produções, é possível elaborar um que seja bom para o grupo (Boni; Bimbatti; Silva, 2024).

Por meio da liberdade metodológica, outro conceito que fundamenta a autonomia docente, educadores e educandos podem construir seus próprios materiais didáticos e atividades. Isto é, usufruindo do protagonismo epistemológico, é possível identificar as intencionalidades dos materiais disponibilizados e com a liberdade de atuar da maneira que considere apropriada, o educador encontra melhores metodologias que se adequam ao grupo e, juntos, constroem seus aprendizados (Boni; Bimbatti; Silva, 2024).

Assim, educadores e educandos podem definir suas próprias atividades coerentes com a realidade, que possuem sentido e significado, e recusar conteúdos impostos pela hegemonia (Boni; Bimbatti; Silva, 2024). Isso resulta na percepção criadora de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois eles tomam consciência de sua movimentação no mundo e, ao atuarem em função das finalidades que se propõem, impregnam-no com sua presença transformadora, evidenciando a percepção de sua própria existência histórica (Freire, 1987).

Dado que educadores e educandos são presenças transformadoras, a eticidade exige

deles o reconhecimento da tentativa de coisificação do trabalho docente, que busca reduzi-lo a uma performance repetitiva de discursos da burguesia, e diante disso, se posicionem criticamente. Em coletividade, esses sujeitos podem encontrar seus meios para se libertarem das amarras hegemônicas, que oprimem e alienam o processo de ensino-aprendizagem. Por meio desse processo emancipatório, conquistam a capacidade de fazer suas próprias reflexões sobre suas realidades, reconhecendo suas condições históricas, sociais e culturais. Essa reflexão consciente é o primeiro passo para que eles possam agir de forma independente, tomando decisões fundamentadas e responsáveis.

Por esses motivos, o presente trabalho busca estabelecer uma linha de raciocínio onde a emancipação antecede a autonomia pois, sem a emancipação, a autonomia não passa de uma ideia abstrata. E isso acontece porque, enquanto o educador não rompe com o capitalismo, ele não é dono de suas escolhas, é apenas um refém dos materiais didáticos ideológicos e de sua reprodução alienada. Após romper com essa estrutura socioeconômica que usa da educação para se reafirmar, o educador começa a fortalecer a si, suas ideias, decisões e sua autonomia.

Sendo assim, a emancipação fundamenta a autonomia porque estabelece a base crítica e libertadora sem a qual o indivíduo não pode se tornar verdadeiramente autônomo. O educador precisa romper com o sistema que o oprime, com a educação bancária que é danosa tanto para si, quanto para a sociedade. Por isso, é essencial assumir a sua liberdade, buscar a emancipação e então usufruir de sua libertação, construindo conhecimentos com sentido e significado, os quais os ajudam a superar as situações reais que os tocam e os ferem. E esse é um processo dinâmico e contínuo, que fortalece a capacidade dos sujeitos de serem agentes de suas próprias vidas, construindo não apenas sua autonomia individual, mas coletiva, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3.4 Emancipação como processo de libertação rumo à autonomia docente

A partir das discussões levantadas anteriormente, é possível compreender o investimento feito pela burguesia em rejeitar o potencial emancipatório que os educadores carregam consigo e, por isso, investem na subtração de sua autonomia e liberdade do seu fazer pedagógico. Isso ocorre de diferentes maneiras, primeiro ao alienar o significado do que é, de fato, o trabalho, entendido conforme as visões de Marx e Freire como a construção humana de sua própria cultura e modificação do seu entorno. Em seguida, ocorre a coisificação, que retira o sentido da prática e a reduz a uma reprodução alienada de determinada ação, na mesma medida em que afasta o trabalhador de sua própria criação.

Como resultado, o trabalho deixa de exercer a sua função real, e o trabalho docente é enquadrado na mesma perspectiva. Um trabalhador de uma fábrica reproduz a mesma peça durante anos da sua vida, e o professor passa a reproduzir a mesma aula. Essa fragmentação das ações e a mera reprodução de um processo exclui os momentos de reflexão sobre o todo, a criação e o motivo de estar sendo criado. Assim, a relação do sujeito consigo mesmo, com suas próprias construções e com a comunidade à qual pertence passa a ser desconsiderada. Como consequência, as identidades são negadas e os sujeitos ficam impedidos de se reconhecerem entre seus pares, o que culmina na negação de sua própria humanidade.

Com o objetivo de sustentar a alienação do trabalho docente, a burguesia elabora documentos normativos, currículos, materiais didáticos, cadernos de apoio ao professor e diversos mecanismos de controle. Essas intervenções rompem com o processo pedagógico autêntico, retirando dos educadores a autonomia de planejar suas aulas conforme as necessidades reais da turma, propor atividades significativas, explorar metodologias e criar seus próprios materiais didáticos. Assim, a burguesia impõe conteúdos previamente definidos, construídos de maneira antidemocrática e antidialógica, os quais reproduzem os discursos que sustentam sua ideologia e têm sua utilização como obrigatória.

Entretanto, o trabalho do educador é romper com a hegemonia burguesa e assumir uma postura ético-crítica contra a manipulação de seu trabalho, dialogando sobre isso com os educandos com quem trabalha. Dessa maneira, ambos conseguem compreender os objetivos da burguesia, refletir sobre seus próprios papéis na sociedade e como devem posicionar-se. Por esse motivo, o presente trabalho apresenta três categorias analíticas baseadas em Paulo Freire, a fim de auxiliar os educadores a consolidarem sua emancipação e autonomia, as quais são: denúncia/anúncio, práxis autêntica e pensar certo. Os conceitos freireanos foram mencionados ao longo dos textos anteriores, contudo, para esmiuçar sua importância, receberão maior atenção agora.

A denúncia e o anúncio são um compromisso histórico que a pedagogia freireana assume, pois denuncia a exploração das classes trabalhadoras e anuncia a demanda de uma ação transformadora para a realidade denunciada. Freire (1981, p. 48) alega que a denúncia e o anúncio “tornam corpo quando as classes dominadas os assumem, assim como a teoria da ação transformadora – a teoria revolucionária – se efetiva quando é igualmente assumida por aquelas classes.”, isto é, só acontece por meio da ação do próprio povo, que denuncia suas condições de vida e anuncia ao mundo, agindo para transformar suas vidas e realidades.

A denúncia freireana parte então das contradições socioculturais, compreendidas como

os produtos históricos das relações de opressão que estruturam a sociedade e se reproduzem no cotidiano, na cultura, na linguagem e nas relações uns com os outros. Essas contradições se evidenciam quando determinados grupos têm suas experiências, saberes e modos de existência desvalorizados e negados, enquanto visões de mundo dominantes são naturalizadas como universais. Assim, as contradições não expressam-se apenas nas condições materiais que tocam os sujeitos, pois a imposição dessa perspectiva é tão grande e reforçada nos diversos aspectos da sociedade e cultura que eles passam a internalizarem a lógica do opressor, portanto, expande-se para a visão de mundo que o sujeito cria sobre si mesmo e seus pares. Dessa forma, situações de violência destinadas a determinados grupos são naturalizadas, pois se eles fogem do padrão burguês hegemônico, acreditam que é esse o lugar que lhes cabe dentro do capitalismo.

Para Freire, desvelar tais contradições é um ato político e pedagógico fundamental, pois somente a partir da conscientização crítica os sujeitos podem compreender sua inserção histórica, recuperar sua humanidade negada e transformar coletivamente a realidade que os oprime e violenta. Sendo assim, as utopias, que muitas vezes não são levadas a sério, são essenciais, pois sem elas a esperança padece e, sem esperança, não há motivos para se mover e mudar essa realidade de opressão. Por isso, Freire (1981, p. 48) diz “cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante.”. Dessa forma, não sobra espaço para conformismos, naturalizações e manutenção do *status quo*, apenas para a esperança e ação revolucionária. Freire ressalta ainda a continuidade desse processo, pois sempre há de existir uma nova realidade a ser denunciada e anunciada.

No entanto, o autor ressalta alguns pontos que são essenciais para a denúncia e o anúncio, para que os militantes/educadores não corram o risco de contradizerem-se e aproximarem-se das imposições dominadoras. Caso essas ações sejam realizadas com o intuito salvador, recai novamente na perspectiva de dominar as massas populares, dado que burocratiza-se e reproduz seu próprio discurso, o qual, mesmo que tenha intenções democráticas, revolucionárias e transformadoras, efetivamente contribui com a submissão da comunidade, que aceita estar nesse lugar de domesticada. Esses pontos são explicitados a seguir:

- a) denunciar a realidade sem conhecê-la. b) anunciar a nova realidade sem ter um pré-projeto que, emergindo na denúncia, somente se viabiliza na práxis. c) conhecer a realidade distante dos fatos concretos, fontes de seu conhecimento. d) denunciar e anunciar sozinha. e) não confiar nas massas populares, renunciando à sua comunhão com elas (Freire, 1981, p. 64).

Em continuidade, Freire (1981, p. 65) afirma que “um projeto de ação revolucionária, o

mais mínimo que seja, se distingue do que fazer reacionário, não só do ponto de vista de seus objetivos, mas também quanto a seus métodos e a seu conteúdo”. Portanto, uma ação revolucionária não se dá apenas em sua intenção, mas na maneira que é realizada, enfatizando a diferença entre realizar algo para a comunidade e com a comunidade (Freire, 1987).

No livro *Ação cultural para a liberdade* (1981), Freire exemplifica a necessidade do diálogo com o povo, onde cita Che Guevara e seu trabalho com as populações camponesas. Desse modo, defende a importância de os sujeitos oprimidos entenderem plenamente e participarem das decisões e ações tomadas em prol das transformações necessárias, pois o diálogo é o caminho para a construção coletiva da superação das situações-limite. E porque o diálogo não é imposto, é natural que alguns sujeitos não concordem com as intencionalidades do grupo, o que não deve ser visto com maus olhos, pois a força da dominação é tão profunda que dificulta que eles percebam outras perspectivas que rompem com a realidade imposta. Por isso, Freire (1981, p. 66) elogia a postura de Guevara, pois ele faz “um chamamento à vida para todos aqueles e aquelas que estão mortos em vida.”, pois ele reúne-se com as massas populares, dialoga e não busca impor um discurso sobre o melhor para eles, mas constrói junto, faz um convite à reflexão e mudança, contínuo e sem julgamentos.

Considerando esses pontos, a denúncia e o anúncio atravessam integralmente a prática docente, uma vez que este trabalho se sustenta nessa categoria. Desse modo, é fundamental que os educadores disponham de autonomia para planejar e desenvolver suas atividades, tarefas, produções de materiais didáticos, rodas de conversa, debates e as mais diversas metodologias que julguem adequadas ao enfrentamento e à superação das contradições socioculturais. A imposição de documentos normativos e de materiais didáticos padronizados rompe com o processo dialógico, com a identificação das situações-limite a serem superadas e com a práxis autêntica. Isso porque a reprodução de conteúdos prontos, estáticos e, sobretudo, elaborados pela hegemonia interessada na manutenção do sistema vigente, esvazia o potencial crítico do trabalho docente. Nessas condições, o educador deixa de fomentar o desvelamento da realidade, de promover a conscientização sobre o entorno e sobre a realidade concreta, comprometendo, assim, a construção da esperança crítica e da ação coletiva transformadora.

Dado que o diálogo e práxis autêntica são conceitos indissociáveis, eles se impõem como uma necessidade inquestionável, e por esse motivo esta se enquadra como a segunda categoria de análise do trabalho. Freire (1981, p. 110) afirma que “Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego.”, em outras palavras, assume que separar a teoria da prática é não utilizar nem um e nem o outro. Logo, não

há práxis autêntica sem ação e reflexão. Entende-se, então, que existem dois contextos interdependentes, o teórico e o concreto.

O contexto teórico busca distanciar-se do concreto, da situação ou objeto de estudo em suas múltiplas determinações, a fim de superar uma opinião e torná-la um fato, o qual foi avaliado, reavaliado e obteve sua comprovação, logo, usufrui do método científico. Esse método científico é lido como a preocupação com a verdade, que a analisa por diversos vieses e consegue concluir algo e então torná-lo um código. O contexto teórico pode ser compreendido então como a codificação desse contexto/objeto de estudo, um exemplo seria o dos trabalhadores do campo, a codificação trataria das informações sobre a quantidade de homens e mulheres, dos materiais utilizados, colheitas e horas de trabalho (Freire, 1981).

Já no contexto concreto, há a presunção do sujeito cognoscente em relação dialética com o objeto, que valida o vínculo entre ambos. Nesse sentido, a reflexão só é verdadeira quando se remete às histórias e vidas dos sujeitos, ou seja, à concretude, à realidade. A partir disso, com auxílio do diálogo, relacionando o contexto teórico com o concreto, os sujeitos encontram munções para construir sua criticidade, fazendo relações que os tornam capazes de desvelar sua realidade, o que exige engajamento político da parte do educador e educandos. Seguindo então o exemplo dos camponeses, a codificação agora faz relações entre as condições de trabalho, exploração da mão de obra desses homens e mulheres, falta de equipamentos adequados que preservem sua saúde e como isso afeta sua qualidade de vida.

Portanto, quanto mais é posta em prática a reflexão teórica e a ação no concreto, mais os sujeitos conscientizam-se do mundo em que vivem, abraçando toda a dramaticidade que há em descobrir-se oprimido e, conseqüentemente, podem investir em sua própria libertação. E, como afirma Freire (1981, p. 88) “[...] ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta.”, isto é, um trabalho conjunto.

A práxis autêntica então se faz na ação, reflexão e intervenção no mundo. Considera a ciência e códigos produzidos pela humanidade, as manifestações culturais, as contradições existentes nos diferentes lugares e, por meio do diálogo coletivo, dedica-se à criação e recriação do mundo. E, essencialmente, só se faz autêntica e verdadeira na validação da palavra e participação de todos.

[...] a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática (Freire, 1981, p. 88).

Sendo assim, a práxis autêntica também é um fator indissociável da prática docente, pois o educador assume papel de sujeito histórico de sua prática, e na medida que dialoga com os educandos, juntos, podem mediar os conhecimentos científicos existentes e sistematizados para superar situações que os afligem. Dessa forma, através de reflexão crítica e ação pedagógica conjunta, comprometem-se com a transformação da realidade que oprime.

Por fim, a última categoria de análise proposta para o trabalho é o pensar certo. O pensar certo se faz na união da prática, teoria, diálogo, conscientização e criticidade, é a junção de todas as reflexões feitas que chegam ao entendimento da sociedade em que existimos. É a compreensão do sistema capitalista e de como ele está enraizado em tudo, é a consciência de classe, a consciência revolucionária que nasce da indignação (Freire, 1987).

Apesar desse sistema vigente ser sólido e ter a hegemonia a seu favor, é importante que aqueles que pensam certo carreguem consigo a resistência que nos preserva vivos, que em razão de nossa natureza humana de estar sendo e vivendo, fundamentemos nossas ações na rebeldia, não na resignação (Freire, 1987). Por isso, pensar certo é um conceito amplo e abrangente para diversas situações, é ser ético-crítico, valorizar a diferença, ter a humildade de quem ensina e aprende, rejeitar verdades absolutas e dogmáticas, ter generosidade e colocar-se no lugar do outro, compreender que a solidão é um comodismo breve, pois nos fazemos em conjunto, e esse conjunto precisa de dignidade (Freire, 1996). Sendo assim, pensar certo é pensar em humanização, e considerando que o capitalismo desumaniza, é rejeitá-lo. Ou seja, pensar certo é pensar em emancipar-se do capitalismo, é organizar a emancipação política, e, sobretudo, visando a emancipação humana.

Dessa forma, pensar certo assume um caráter axiológico, comprometido com a transformação do mundo e sustentado por uma leitura ético-crítica da realidade baseada na alteridade, isto é, a partir do reconhecimento do "outro" historicamente negado (Dussel, 2000). Trata-se, portanto, de uma prática profundamente política, pois assume que não existe neutralidade nem na educação e nem na sociedade, e toda ação revela em que posição o sujeito se encontra no mundo. Diante disso, é necessário que um lado seja escolhido, o dos oprimidos e excluídos do sistema, por isso, a luta pela dignidade é a única opção dos sujeitos que pensam certo.

Em suma, pensar certo não se reduz a um jeito de pensar, mas constitui-se como uma prática ético-política que exige coerência entre discurso e ação, portanto, que reconheça o outro, valorize o diálogo, esteja sempre revisitando sua práxis e tenha como objetivo denunciar e anunciar a realidade, pois só assim a transforma. Pensar certo implica, portanto, reconhecer-se

como sujeito histórico inacabado, disposto a aprender com o outro e a refazer continuamente sua leitura do mundo.

Marx e Engels (2009, p. 533) afirmam que “as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado.”. Com isso, quer dizer que o educador precisa viver esse processo de conquistar sua emancipação política e construir a autonomia juntamente aos educandos, por esse motivo, estes foram mencionados inúmeras vezes ao longo do texto. Isso significa que, sozinho, o educador não consegue alcançar esses objetivos, pois à mesma medida que auxilia essa construção com os educandos, também precisa da ajuda deles. Nesse processo coletivo, todos os sujeitos envolvidos percebem a potência de sua presença criadora e transformadora no mundo e tornam-se capazes de pensar criticamente sobre si, sobre os outros e sobre a sociedade como um todo. Portanto, tanto a emancipação quanto a autonomia docente requerem a horizontalidade da relação entre educadores e educandos.

4 METODOLOGIA

4.1 Metodologia da pesquisa

O ato de pesquisar é ontológico da humanidade, e como todos os outros aspectos humanos, conta com as subjetividades de cada vivência e de cada indivíduo. Em razão disso, toda pesquisa será influenciada pela visão do pesquisador, o seu mundo sensível (Marx; Engels, 2009), que consiste em sua história, cultura, o grupo social ao qual pertence e suas predileções. Além disso, pesquisar caracteriza-se também como um ato político, pois busca analisar e interpretar as relações sociais e os meios pelos quais elas percorrem, identificando tanto contextos explícitos quanto abstratos. Assim, por meio de interesses, escolhas e ações no mundo, impactam a realidade social (Ludke; André, 1986).

Em virtude disso, o presente trabalho e autora, antes de qualquer análise, apresentam-se como marxistas, ou seja, fundamentam seus percursos metodológicos e ações no mundo diante da perspectiva do materialismo histórico-dialético, conforme proposto por Marx e Engels. O materialismo-histórico pode ser definido como a organização dos homens e mulheres em sociedade durante todos os séculos de sua existência, considerando as relações sociais, bens produzidos e formas de trabalho; e a dialética como a interpretação da realidade com a possibilidade de ser contraditória, culminando em uma transformação social contínua (Pires, 1997). Em suma, essa perspectiva só se realiza se for desenvolvida com base na reflexão, diálogo, criticidade, ética e ação. Isto é, requer a interpretação da realidade a partir da totalidade, considerando a infraestrutura e a superestrutura. Para isso, é essencial unir teoria e prática em uma ação transformadora voltada à dignidade humana, assumindo a práxis autêntica como uma exigência fundamental (Freire, 1987).

Diante disso, este trabalho adota o método de pesquisa qualitativo, que se propõe a compreender a sociedade por meio da atribuição de significados aos eventos observados. Esse método parte de uma abordagem comunicativa da realidade, valorizando o processo investigativo e a reflexão contínua sobre ele. A análise se volta aos indivíduos, às comunidades e às suas interações, constituindo-se como ponto de partida para a investigação (Günther, 2016). Trata-se de uma pesquisa baseada em textos, cujo objetivo vai além da quantificação de dados ou da mensuração de conceitos. Busca-se interpretar os fenômenos a partir de sua historicidade, das características situacionais e das intenções envolvidas (Neves, 1996).

Por isso, a pesquisa qualitativa possui como traço principal seu caráter descritivo, tendo como objetivo interpretar o mundo social a partir de um corte temporal-espacial (Neves, 1996). Dessa forma, o objeto de estudo é abordado em sua totalidade, e a interpretação dos resultados

ocorre a partir da relação dinâmica entre a sociedade e o pesquisador, considerando não apenas os dados observáveis, mas também as subjetividades envolvidas no processo de análise (Günther, 2016). Para ser considerada uma metodologia fidedigna de investigação científica, a pesquisa qualitativa necessita de planejamento cuidadoso, preparação e delimitação prévia de como o objeto de estudo será analisado (Ludke; André, 1986).

Para tanto, a pesquisa qualitativa encontra meios para analisar seu objeto, um muito comum, e um dos utilizados para este trabalho, é a análise documental. Esse método tem como característica a investigação científica de documentos, utilizando procedimentos técnicos para obter informações de acordo com o objetivo da pesquisa. A princípio, é realizada uma análise do documento, buscando conhecer os autores, suas intenções e a lógica com a qual ele foi construído. Isso possibilita compreender o cenário histórico, político e sociocultural em que o material foi elaborado, fazendo com que seja possível elucidar o objeto de estudo por completo (Junior; et al, 2021). Sendo assim, o pesquisador precisa selecionar, tratar e interpretar as informações que encontra em sua fonte, e por meio de uma análise crítica, consiga entender as circunstâncias sociais, culturais e econômicas que podem estar relacionadas com a questão de interesse (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

A análise documental auxilia na compreensão da organização da historicidade humana, pois todos os materiais produzidos pela humanidade podem ser analisados, os quais fornecem valiosas informações sobre seus comportamentos sociais, culturais e políticos da época em que foram elaborados (Ludke; André, 1986). Portanto, os documentos constituem uma fonte rica de informações, na medida em que oferecem evidências que sustentam tanto o conteúdo expresso, quanto o contexto histórico ao qual estão vinculados. No entanto, os resultados da análise documental não se limitam ao que está explicitamente registrado, já que os documentos são construções comunicativas elaboradas com objetivos e finalidades específicas. Por isso, é fundamental considerar quem os produziu, a quem se destinam e qual é sua intenção, pois esses elementos são essenciais para compreender a realidade dos contextos institucionais em que estão inseridos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Outro método de elaborar a pesquisa qualitativa é por meio de entrevistas, o qual também será contemplado por este trabalho, pois complementa os dados oferecendo a perspectiva de quem está diretamente relacionado com o documento. As entrevistas são instrumentos recorrentemente utilizados nas pesquisas, pois possibilitam que as informações sejam obtidas de maneira imediata e direta, e, se bem conduzida, permite que o pesquisador tenha acesso a novas perspectivas, as quais nem mesmo supôs (Ludke; André, 1986). E isso

acontece porque elas permitem que o entrevistado evidencie sua perspectiva e sua visão sobre o objeto de estudo.

Contudo, para isso ser possível, o entrevistado precisa sentir-se à vontade com a presença, diálogo e o próprio papel do pesquisador, compreendendo que não será realizada uma análise do sujeito, e sim sobre como a sua visão de mundo contribui para o entendimento daquele espaço temporal e cultural vivenciados. Para isso, uma relação horizontal e recíproca é essencial (Ludke; André, 1986).

Para tanto, o pesquisador precisa decidir como conduzirá sua entrevista, contando com três estratégias principais: a entrevista estruturada, não-estruturada e semiestruturada. Abordaremos a semiestruturada, pois é a que mais condiz com os objetivos do trabalho, pois se baseia em um roteiro pré-elaborado, mas não se restringe a ele. Isto é, existe um objetivo de pesquisa, que possui intencionalidade e busca responder dado problema, contudo, não se limita às questões pré-elaboradas, pois considera que interações momentâneas entre o pesquisador e o participante podem fazer emergir informações de maneiras mais livres, encontrando respostas espontâneas para perguntas que nem mesmo foram feitas (Triviños, 1987).

Partindo dessa perspectiva, a entrevista contará com um roteiro com perguntas pré-elaboradas. No entanto, sua condução será flexível, considerando atitudes, gestos, expressões e o diálogo em si, valorizando a participação da pesquisadora e entrevistados, promovendo liberdade para ambos, e possibilitando que os resultados encontrados sejam enriquecidos e expandidos (Triviños, 1987).

Para atender a todas as propostas que se propõe, a metodologia de análise para o presente trabalho será a Análise Crítica do Discurso (ACD), desenvolvida e elaborada por Norman Fairclough (2001). Assumindo a perspectiva materialista histórica-dialética, o autor estabelece uma abordagem crítica para analisar os discursos, reconhecendo que a linguagem e as relações sociais não são neutras. Todo e qualquer material elaborado pela humanidade passa uma mensagem, seja ele uma imagem, pintura, música, documento ou entrevista. Portanto, todos os atos e produções humanas carregam as intenções de seus autores e, diante da influência dos discursos hegemônicos, é fundamental reconhecê-los e compreender que tais intenções frequentemente servem à manutenção do *status quo*. Ou seja, continuam alimentando o sistema capitalista, que consome a vida de muitos para manter o conforto dos poucos insaciáveis (Fairclough, 2001).

A interpretação dos conceitos de ideologia e hegemonia, centrais na obra de Fairclough,

será feita com base em suas contribuições. A ideologia descrita é influenciada pela teoria marxista e de autores como Althusser (1987), Severino (2007), Chauí (2008), Freire (1987) e entre outros, que, em diálogo, a categorizam como “os mecanismos por meio dos quais as sociedades mantêm suas estruturas sociais e relações sociais ao longo do tempo” (Fairclough, 2001, p. 24). Isto é, o discurso ideológico inculca seus ideais aos sujeitos de modo a fazê-los parecer naturais e inevitáveis, ao mesmo tempo em que sustenta a ilusão de liberdade.

Esses discursos são realizados por diversas instituições, como a escola, a família e trabalho, as quais muitas vezes nem têm consciência de seu papel como reprodutoras ideológicas. Por isso, a hegemonia fundamenta-se nessa forma de dominação e opera justamente com o apoio dessas alianças, pois o discurso ideológico faz com que os subordinados aceitem plenamente o que lhes é posto. E quanto maior a aceitação e disseminação, mais eficiente é a dominação. É perceptível então que a hegemonia se compõe pela dominação econômica, política, cultural e ideológica de uma sociedade.

[...] minha formulação da análise na dimensão da prática social está centrada nos conceitos de ideologia e essencialmente de hegemonia, no sentido de **um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento**. As hegemônias em organizações e instituições particulares, e no nível societário, são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. **Além disso, pode ser considerada a estruturação de práticas discursivas em modos particulares nas ordens de discurso, nas quais se naturalize e ganha ampla aceitação, como uma forma de hegemonia (especificamente cultural)** (Fairclough, 2001, p. 28, grifos meus).

Para Fairclough, a prática discursiva compreende aos processos de produção, circulação e interpretação dos textos, revelando como determinados discursos são constituídos, legitimados e apropriados em contextos específicos. E quando orientada por interesses hegemônicos, a prática discursiva atua no condicionamento da prática social, induzindo formas de subserviência ao naturalizar relações de poder, hierarquias e modos de organização social. Portanto, a prática social revela o papel da linguagem na manutenção das classes sociais, que aceitam os discursos e agem como eles determinam e aceitam, conformam-se, dada alienação investida (Fairclough, 2001).

Em síntese, a ACD proposta por Fairclough configura-se como um método de analisar criticamente a organização das sociedades, o qual busca desvelar os discursos que naturalizam as opressões, silenciam os sujeitos e mantêm a realidade injusta como está. Sendo assim, assume uma abordagem que rompe com a hegemonia e seus materiais ideológicos, e ancorada na realidade concreta reflete diretamente nas práticas sociais, conseqüentemente, na transformação e superação da opressão (Fairclough, 2001).

4.2 Contextualização do objeto de pesquisa: Currículo Paulista

Partindo da metodologia de pesquisa de análise qualitativa, pretende-se realizar uma análise documental do *Currículo Paulista*. Ele é um documento normativo utilizado em toda a rede de educação estadual de São Paulo e possui papel relevante no trabalho dos educadores e na formação dos educandos paulistas. Diante disso, pretende-se analisar o *Currículo Paulista* como um todo, sua introdução, fundamentação pedagógica e objetivos, com a finalidade de entender se ele incentiva ou restringe a emancipação e autonomia dos educadores que o utilizam.

O *Currículo Paulista* é um documento de volume único, possui 526 páginas e sua utilização é destinada à Educação Infantil e Ensino Fundamental. A elaboração desse documento foi baseada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), se iniciou em 2018 e teve fim em 2019, o ano de homologação e distribuição para os docentes (São Paulo, 2019).

No primeiro capítulo são apresentados o processo de elaboração do documento, sua base pedagógica e as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Na sequência, há um destaque para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e os capítulos seguintes agrupam os componentes curriculares por áreas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso (São Paulo, 2019).

Cada capítulo trata de temas específicos da área, organizados de forma detalhada e sinalizados conforme a unidade temática, o ano escolar em que serão trabalhados, a habilidade correspondente do *Currículo Paulista* e o objetivo de aprendizagem. Essa organização gera códigos de referência. Por exemplo, em Ciências, o primeiro conteúdo aparece como EF01CI01A: “EF” refere-se ao Ensino Fundamental; “01”, ao primeiro ano; “CI”, a Ciências; e “01A” indica a primeira habilidade, que terá continuidade em 01B. Quando concluída, dá lugar à próxima habilidade, identificada como EF01CI02, e assim sucessivamente, até o Ensino Médio.

Após a análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com educadores da rede estadual paulista, para compreender como eles se relacionam com o *Currículo Paulista*. Assim, buscou-se interpretar e dar voz à percepção dos educadores sobre o documento normativo que seguem, e como se apresenta a questão da emancipação e autonomia em seus discursos.

Para isso, seis docentes participaram das entrevistas semi-estruturadas, os quais foram escolhidos diante das diferenças entre eles, para que diversos pontos de vista fossem

explorados, variando em: idade, tempo de atuação na rede, categoria de contrato (concurso– A e contratado- O), disciplina que é responsável, sexo, raça/etnia, posições políticas etc. Todos os docentes entrevistados atuam em escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e em bairros periféricos de Votorantim - São Paulo. Algumas das informações sobre os entrevistados estão disponíveis no quadro a seguir (Quadro 1), porém, serão abordadas com maior minuciosidade ao longo das entrevistas.

Quadro 1: Informações sobre os entrevistados que participaram da pesquisa.

| Entrevistado | Idade | Formação | Disciplina/ turma responsável | Tempo de atuação na rede pública estadual paulista | Categoria de contrato |
|---------------------|--------------|---|---|---|------------------------------------|
| E1 | 46 | Licenciatura em Geografia e História | Geografia e História/ 8º e 9º anos do Ensino Fundamental | 17 anos | Categoria O-Contratado(a) |
| E2 | 47 | Licenciatura em Educação Física e Libras | Educação Física/ 6º, 7º, 8º e 9º anos | 17 anos | Categoria O-Contratado(a) |
| E3 | 22 | Licenciatura em Ciências Biológicas | Ciências/ 8º e 9º anos Práticas Experimentais/ 8º e 9º anos | 1 ano | Categoria O-Contratado(a) |
| E4 | 38 | Engenharia Elétrica | Matemática 6º e 7º anos | 4 anos | Categoria O-Contratado(a) |
| E5 | 25 | Bacharelado em Matemática | Matemática 6º e 9º anos | 3 anos | Categoria O-Contratado(a) |
| E6 | 61 | Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa | Língua Portuguesa 8º e 9º anos | 20 anos | Categoria A-Concurso(a) Efetivo(a) |

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas realizadas nas entrevistas foram desenvolvidas a partir das categorias de análise adotadas: denúncia/anúncio, práxis autêntica e pensar certo. Conforme apresentadas no quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2: Perguntas realizadas nas entrevistas, tendo como direcionamento as categorias de análise denúncia/anúncio, práxis autêntica e pensar certo.

| | |
|------------------|--|
| Denúncia/anúncio | <p>1. Quando você se prepara para suas aulas, você as elabora ou aplica o material designado? Ou faz as duas coisas? Por quê?</p> <p>2. Que critérios você utiliza para selecionar os conteúdos nas aulas?</p> <p>3. Você se considera autor do seu fazer pedagógico? Por quê?</p> |
| Práxis autêntica | <p>4. Você vê sua prática em sala de aula como uma criação sua? Em que sentido?</p> <p>5. Você acha que há algum grau de liberdade na construção da sua prática pedagógica? Como você avalia?</p> <p>6. Você considera suas aulas participativas? Por quê?</p> |
| Pensar certo | <p>7. Em que medida o Estado contribui com materiais didáticos para sua prática? Costuma ajudar ou dificultar?</p> <p>8. Caso o <i>Currículo Paulista</i> deixasse de ser obrigatório nas escolas, você continuaria utilizando? Por quê?</p> <p>9. De que modo o ambiente escolar pode estimular tanto o seu quanto o protagonismo dos estudantes?</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

5 O CURRÍCULO PAULISTA

O objetivo deste capítulo é analisar o *Currículo Paulista* como um todo, buscando compreender sua construção, objetivos e os impactos provocados na sociedade. A discussão foi organizada em uma linha cronológica, acompanhando tanto o processo de elaboração do documento quanto a sequência de suas páginas. Além disso, foram realizadas entrevistas com docentes de diferentes áreas, de modo a contemplar diferentes perspectivas sobre a relação entre esse documento normativo e sua utilização em sala de aula.

A interpretação dos dados fundamenta-se na Análise Crítica do Discurso, sob as categorias de análise freireanas: práxis autêntica, denúncia/anúncio e pensar certo, com a intenção de identificar como o material se relaciona com a emancipação e autonomia dos educadores que o utilizam.

5.1 Contexto histórico e político que antecederam o Currículo Paulista

A discussão sobre currículos únicos e padronizados para a rede pública de educação brasileira antecede ao *Currículo Paulista*. Por esse motivo, se faz necessário uma contextualização dos processos históricos e políticos que ocorreram até culminar na construção desse documento.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, os países envolvidos no confronto entraram em colapso por tamanha destruição, contribuindo para a crise do sistema capitalista. Como consequência, instituições internacionais começaram a investir na reestruturação desses países, e aproveitaram para auxiliar os que já estavam à margem desse sistema, como os países do Sul Global (Romminge, 2004).

Nos anos 1990, diversos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC) e entre outros, começaram a interferir nas políticas dos países periféricos e em subdesenvolvimento, visando à globalização e à superação da exclusão econômica, social e política dessas nações. Dessa forma, essas instituições intervieram nas políticas públicas de toda a América Latina e Caribe, inclusive nas pautas educacionais (Junior; Maués, 2014).

Apesar de cada instituição ter sua singularidade, todas elas convergiam para uma definição de educação ideal para os países latinos e caribenhos, que se fundamentava no discurso imaginário de uma globalização em prol da igualdade entre todos os povos. Contudo, efetivamente, essas instituições colaboraram com a homogeneização da educação, tornando-a mecanizada e tecnicista,

formando sujeitos especializados e adaptáveis às novas exigências produtivas do mundo do trabalho, tornando-os capital humano, logo, auxiliares na superação da crise do Estado Capitalista (Junior; Maués. 2014).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente do Brasil pelo partido PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Assim, o PSDB tinha eleito um presidente, e desde o início dos anos 1990, consecutivos governadores no Estado de São Paulo. Por isso é importante ressaltar como o partido se estrutura para compreender como suas decisões impactaram na sociedade paulista. Desde sua fundação, o PSDB segue as mesmas diretrizes que beneficiam as classes economicamente dominantes, atuando como os modernos príncipes da burguesia brasileira, ou seja, inovando seus nomes para maior aceitação popular, contudo, agindo e preservando os mesmos representantes da elite (Guiout, 2006). Bem como Sanfelice (2010) expõe:

[...] os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto (Sanfelice, 2010).

Após a eleição presidencial de 1995, o Brasil e o Estado de São Paulo eram governados por sujeitos com os mesmos partidos e interesses, alinhando então as decisões entre políticas internacionais, Federação e Estado num alto nível (Altmann, 2022). Como consequência, São Paulo tornou-se um lugar ideal para a atuação hegemônica, pois os governadores eram apoiados pelo presidente, que endossava e facilitava suas medidas, pois contribuía para a execução das exigências produtivas capitalistas visadas pela globalização. Com isso, a educação foi assumindo cada vez mais um lugar de ferramenta de manutenção da ideologia burguesa, e menos de desveladora da realidade opressora.

Em 2009, a escola pública paulista já apresentava características semelhantes às atuais: currículo unificado para toda a rede estadual, padronização do trabalho docente, utilização de avaliações com notas numeradas para mensurar o nível de aprendizagem e, sobretudo, restrição da autonomia dos educadores na elaboração das aulas e das gestões escolares em suas tomadas de decisões. Nesse contexto, o Governo Estadual instituiu o programa *São Paulo Faz Escola* (SPFE), que incorporava todas essas diretrizes e estabelecia um currículo obrigatório a ser seguido (Russo; Carvalho, 2012).

A partir desse momento, o estado passou a adotar medidas para assegurar a aplicação do

material didático que ele próprio produzia e distribuía, vinculando ainda a concessão de bônus salariais ao desempenho das escolas nas avaliações estaduais. Dessa forma, o PSDB evidenciou sua lógica empresarial e mercantilista, ao transformar a remuneração dos profissionais da educação em função direta da capacidade de reproduzir o currículo prescrito e do quanto os estudantes conseguiam memorizar. Assim, o processo de ensino-aprendizagem foi interrompido, os diálogos entre escola e comunidade tornaram-se inexistentes e a construção do conhecimento vinculada à realidade concreta dos educandos foi descartada, abrindo caminho para a consolidação da educação bancária.

Quando a educação não possui a denúncia/anúncio, práxis autêntica e diálogo como elementos centrais, e sim a educação bancária, ela deixa de assumir seu papel de desvelar a realidade criada pelos opressores e buscar meios de superá-la. Em contrapartida, o intuito da educação bancária é exatamente ocultar essa realidade e passar a impressão de que o sistema vigente é pleno e vigora.

Portanto, o discurso que o Estado de São Paulo utiliza desde o início dos anos 90 objetiva a formação de sujeitos liberais, os quais passam a acreditar que o capitalismo é justo e consertável, e que se existem sujeitos que não se adequam a ele e estão à margem desse sistema, é culpa deles próprios, pois não se adaptaram o suficiente (Sanfelice, 2010). Essa visão leva os sujeitos a acreditarem que apenas conseguir um emprego e se dedicar a ele garantiria moradia, alimentação, vestuário e outras necessidades, o que não corresponde à realidade, já que ignora a valorização desigual e as diferentes condições de trabalho entre as diversas profissões.

Alienados de seu contexto histórico, político e social, os sujeitos frequentam a escola, têm acesso à capacitação técnica, qualificam-se e podem conquistar empregos considerados valorizados, e assim já consideram-se superiores aos que não passaram por esse processo. E, desse modo, forma-se o perfeito sujeito liberal, o qual não enxerga outras alternativas de existência nem cogita diferentes formas de organização social, pois aceita a que lhe é imposta e se adapta. Com sua mão de obra especializada, esse sujeito converte-se em capital humano, força de trabalho que sustenta o capitalismo, mas que permanece sem acesso aos bens que produz, e por estar em estado de alienação, aceita, normaliza e endossa essa contradição.

Os autores Dartot e Laval (2016) alegam que, entre as diversas formas que se contribuem para formar o sujeito liberal, uma das centrais é a educação, sendo assim, discorre:

Podemos definir sujeito liberal como aquele que está inteiramente envolvido na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui. [...] **o efeito procurado pelas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se**

trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (Dardot; Laval, 2016, p.372, grifos meus).

Em 2016, um Golpe de Estado foi legitimado pela população brasileira, resultando no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e oposição política do PSDB. Esse processo foi possibilitado pelo eficiente mecanismo de alienação promovido pela burguesia, aliado a uma forte onda de discursos conservadores respaldados pela grande mídia, reformadores empresariais, ruralistas e setores do judiciário. A partir desse marco, o Brasil iniciou um redirecionamento dos rumos da política nacional, passando a enfrentar uma crise política e uma crescente polarização entre a direita conservadora e a esquerda progressista (Santos, 2019).

Dentro desse cenário, o Brasil começou a viver uma série de retrocessos no que diz respeito aos direitos conquistados pela população. Um deles foi a finalização e homologação da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é um projeto que antecede ao Golpe de 2016, as discussões sobre esse documento se iniciaram em 1988, a partir da Constituição Federal, que estabeleceu no artigo 210 uma Base Comum Curricular para o Ensino Fundamental em todo o país. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determinou em seu artigo 26 uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica. Em 2014, a BNCC foi incorporada ao Plano Nacional de Educação (PNE) e, finalmente, em sua terceira versão, foi aprovada e homologada em 2017 (São Paulo, 2019).

Apesar de não ter sido um projeto idealizado ou concebido pelo recém-empossado presidente da República, Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), então vice da presidenta Dilma Rousseff, foi finalizado durante o seu mandato. A terceira e última versão da BNCC teve grande apoio e financiamento de reformadores empresariais, os quais configuram-se como uma ampla rede de grupos interligados por suas relações econômicas entre si e com o governo. Entre eles estão instituições como: Itaú Social, Fundação Bradesco, Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Maria Souto Vidigal, Fundação Lemann, Fundação Vale, Fundação Roberto Marinho, Gol, Instituto MRV e Instituto Natura, entre outros (Zanardi, 2021). Ou seja, todas essas empresas tiveram ações que contribuíram ativamente em toda a proposta curricular para o território nacional e, diante dos seus interesses, corroboram até os dias de hoje com a ideia de educação profissionalizante, tecnicista e meritocrata.

Tendo em vista o contexto iniciado nos anos 1990, quando a burguesia assumia posição dominante na presidência e no governo paulista, e a educação seguia um modelo bancário e

sistematizado, torna-se compreensível que a eleição de uma presidenta de oposição tenha provocado incômodo em algumas estruturas. Diante disso, os mantenedores desse sistema buscaram estratégias para afastá-la, criando obstáculos à sua atuação, intensificando seus discursos e promovendo a alienação dos sujeitos, de modo que até aqueles que sofriam opressões acabassem por legitimá-las. Com o Golpe de 2016, o caminho ficou novamente aberto, acelerando a finalização de documentos importantes e o avanço de pautas significativas, como a BNCC.

Após a homologação da BNCC o Governo Federal determinou a revisão de todos os documentos normativos e materiais didáticos regionais distribuído pelo país, e o currículo utilizado pelo programa *São Paulo Faz Escola* foi reformulado. Assim, deu-se início à construção de um novo currículo para o Estado de São Paulo (Brasil, 2018).

Em 2018, o alinhamento entre federação e o estado paulista volta a se tornar realidade com a posse do Governador João Dória (PSDB). Ainda em suas propostas de governo durante o período eleitoral, ele já abordava o tema da educação relacionando-o diretamente ao mundo do trabalho, suas demandas e a capacitação necessária para adquirir habilidades técnicas voltadas à automação (Dória, 2018). Quanto aos docentes e gestão escolar, eram designados os papéis de auxiliares do estado e suas metas, bem como explícito a seguir:

Assegurar esse desenvolvimento pleno significa oferecer uma nova escola para as nossas crianças e os nossos jovens, **com professores valorizados e bem formados, com gestores profissionais e preparados para trabalhar em prol de uma gestão por resultados, na perspectiva de alcançar as metas** educativas das políticas públicas e da própria sociedade organizada (Dória, 2018, grifos meus).

O *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019) foi elaborado a partir da BNCC, que já contava com a participação ativa da elite e de grupos empresariais, e teve seu núcleo definido pelas demandas do mundo do trabalho, ou seja, orientado para como os estudantes poderiam atender aos interesses dessas empresas e empresários. Em outras palavras, a educação deixou de ser educação, e passou a ser um processo de formação para adaptação ao capitalismo, para produção de força de trabalho que sustenta esse sistema, a tornar os sujeitos capital humano.

Todo o processo de elaboração e distribuição desse novo documento normativo ocorreu dentro de apenas um ano, o qual será descrito detalhadamente adiante (São Paulo, 2019).

5.2 Currículo Paulista: elaboração e implementação

A construção do *Currículo Paulista* é apresentada em dois materiais publicados pelo Governo do Estado de São Paulo, o primeiro intitulado *Implementação do Currículo Paulista* (2020), e o segundo, o próprio documento *Currículo Paulista* (2019). Esses documentos registram

o percurso desde a sua elaboração até a efetiva aplicação nas escolas.

O material de *Implementação do Currículo Paulista* organiza esse processo em duas linhas do tempo principais. A primeira discorre sobre os documentos curriculares que serviram de base para a formulação do *Currículo Paulista* e suas datas, iniciando com a Constituição Federal de 1988, seguido da LDB de 1996, o PNE de 2014, as versões da BNCC que se iniciaram em 2015 e foram finalizadas em 2017 e, por fim, chega em 2018, tratando da reestruturação dos currículos estaduais (São Paulo, 2020).

A segunda linha do tempo tem início em 2018, detalhando mês a mês os passos necessários para a elaboração do *Currículo Paulista* e se encerra em 2019, quando começa a segunda etapa, a formação dos educadores para discussão e utilização do documento (São Paulo, 2020). E para trazer maior detalhamento, todos esses passos serão abordados a seguir.

Em fevereiro foi definida a estrutura de governança do novo Governador do Estado de São Paulo, João Dória (PSDB), em março se iniciaram as discussões alinhando o novo currículo que estava sendo construído à BNCC, esse processo contou com a parceria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e de representantes da rede privada. De abril a julho, foi elaborada a primeira versão do *Currículo Paulista* (São Paulo, 2020; São Paulo, 2019).

Após a finalização da primeira versão, a linha do tempo segue em agosto e setembro, alegando que nesses meses foram promovidas discussões, consultas públicas e percursos formativos. Entretanto, o site da UNDIME, que afirma disponibilizar essa versão inicial, não a apresenta, tampouco divulga os resultados de tais consultas públicas (Abitante, 2020). Ou seja, a plataforma que deveria prezar pela transparência e garantir à sociedade acesso a informações sobre um documento de tamanha relevância, não disponibiliza suas versões preliminares, nem as contribuições da comunidade, silenciando as vozes e opiniões da população. Ao tentar realizar o download⁷ dos arquivos que supostamente deveriam estar acessíveis a todos, aparece a mensagem: “Oops! Essa página não pode ser encontrada.” (UNDIME, 2025).

O próprio *Currículo Paulista*, em seu texto introdutório, menciona as consultas públicas, afirma que 44.443 pessoas participaram e deixaram mais de 2.557.779 sugestões, e disponibiliza um link⁸ no rodapé da página para direcionar a tais informações (São Paulo, 2019). Entretanto, bem como o site da UNDIME, direciona a uma página inexistente.

⁷ Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/versao-1-do-curriculo-paulista-e-documentos-para-a-realizacao-dos-seminarios-regionais/> / Acesso em 20/08/2025.

⁸ Disponível em: www.sites.google.com/view/curriculopaulista / Acesso em 20/08/2025.

A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC [...]. Essa versão foi disponibilizada para consulta online². Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares (São Paulo, 2019, p. 15).

A partir dessas consultas públicas que nem mesmo são encontradas, o *Currículo Paulista* alega que “O índice médio de aprovação do currículo foi de 90,8%, o que demonstra a sua aceitabilidade pelas diferentes redes e pelos cidadãos que participaram da consulta pública.” (São Paulo, 2019, p. 17). A falta de clareza sobre os dados do documento direciona a uma dúvida a respeito da alta taxa de aprovação e de que modo essas consultas foram feitas.

A ausência de registros e imprecisões nas fontes governamentais tornou a pesquisa difícil, pois não há como acessar os dados que compuseram as estatísticas do documento. Contudo, fazendo uma revisão bibliográfica, é possível encontrar informações que parecem ter sido disponibilizadas em certo momento antes de serem retiradas da internet. O autor Aldo Abitante (2020), apresenta a informação de que essas consultas públicas foram feitas através de quatorze perguntas, as quais variavam entre abertas e fechadas, e em sua maioria limitavam a possibilidade de que os professores abordassem o tema sob diferentes perspectivas. Pode-se resumi-las entre quatro teores principais: a) concordância sobre a adequação do *Currículo Paulista* à BNCC; b) expectativa sobre as 10 competências gerais em cada um dos componentes curriculares; c) satisfação da progressão das habilidades e se estavam de acordo com o ano escolar; d) finalizando com a possibilidade de os participantes opinarem e darem sugestões, desde que em “consolidade” com o currículo.

A partir da análise das perguntas elaboradas, é possível observar que, embora tenham sido realizadas consultas públicas, a participação dos docentes permaneceu limitada e restrita. Ao examinar a primeira questão, percebe-se que ela não busca compreender a opinião do professor acerca do *Currículo Paulista* em si, mas apenas verificar se há concordância com sua adequação à BNCC, isto é, se um documento corresponde formalmente ao outro.

A segunda questão investiga as expectativas em relação às competências gerais e às habilidades, porém parte do pressuposto de que tais habilidades e conteúdos já estão previamente definidos, sem abertura para revisão ou reformulação. Nesse contexto, aos docentes cabe apenas manifestar concordância ou discordância em relação às competências gerais, sem possibilidade efetiva de intervenção no conteúdo proposto.

A terceira questão não aborda a satisfação dos docentes com o documento, mas limita-se a indagar sobre a adequação dos componentes curriculares às respectivas séries. Por fim, a última questão demonstra-se com maior ênfase ideológico, pois faz uma armadilha para os docentes

legitimarem o discurso que o documento propõe, pois a possibilidade de os docentes apresentarem suas opiniões é condicionada à sua consonância com o *Currículo Paulista*. Ou seja, as falas docentes só são legitimadas quando confirmam o documento; quando o contestam, tendem a ser desconsideradas. Tal dinâmica configura um processo antidialógico e violento, pois simula a escuta e a participação democrática, mas, na prática, opera a manipulação tanto dos educadores quanto dos dados produzidos, com o objetivo de posteriormente apresentar uma suposta aceitação.

Dando continuidade à linha cronológica, em outubro foi elaborada uma segunda versão do *Currículo Paulista*, com a justificativa de agregar as sugestões das consultas públicas. E, após finalizada, foi discutida em “82 seminários regionais, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 municípios paulistas.” (São Paulo, 2019, p. 17). O processo metodológico desses seminários foi semelhante ao das consultas anteriores, mas neste, as perguntas eram fechadas e diziam respeito ao texto do *Currículo Paulista*, então sobre sua introdução, descrição dos componentes curriculares, divisão das áreas do conhecimento e conteúdos. Também abordavam questões sobre o fornecimento do material, sua instalação e aplicabilidade dos temas nas escolas (Abitante, 2020). A página indicada também não está mais disponível⁹.

Em novembro, foi concluída a terceira e última versão do *Currículo Paulista* e, em dezembro, o documento foi entregue ao Conselho Estadual de Educação. Em 2019, inicia-se uma nova linha do tempo, entre janeiro e julho ocorreram as adequações tidas como necessárias, em julho foram elaborados os materiais de apoio, em agosto o *Currículo Paulista* foi homologado e, em setembro, começaram as formações para ensinar os professores a utilizarem o novo documento normativo (São Paulo, 2020).

A versão revista foi apresentada pelos redatores da SEDUC e UNDIME à Comissão do Conselho Estadual. [...] A nova versão foi novamente apresentada e referendada pela Comissão do Conselho Estadual e aprovada pelo Conselho pleno em 19 de junho de 2019. O Currículo Paulista foi homologado pelo Secretário Estadual de Educação em primeiro de agosto de 2019 (São Paulo, 2019, p. 18).

Desde sua implementação, o *Currículo Paulista* tornou-se referência para o planejamento e desenvolvimento das aulas em todas as disciplinas. Em 2020, passou a ser oficialmente adotado em todas as escolas estaduais, articulando-se a diferentes instrumentos avaliativos, como a Prova Paulista, aplicada bimestralmente, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do

⁹Disponível

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSegIc6lCzellf0mcBsIlgUDMjAu2tJK09j314xLDN_NNHoGo

em:

-

[w/viewform](#) /Acesso em 20/08/2025.

Estado de São Paulo), realizado anualmente, além de outras avaliações distribuídas ao longo do ano, todas com função de fiscalizar sua aplicação.

5.3 Análise do Currículo Paulista sob a perspectiva da pedagogia freireana

O *Currículo Paulista* é o sucessor do programa *São Paulo Faz Escola*, resultado da adequação necessária à BNCC. Entretanto, mantém estruturas fundamentais que definem o modelo da educação paulista há anos, como conteúdos pré-estabelecidos, provas, notas numeradas para medir a qualidade do ensino e metas de aprendizagem. No período do SPFE, a educação utilizava apostilas que determinavam as propostas curriculares e adotava como método pedagógico o desenvolvimento das competências e habilidades. Vale ressaltar a origem dessas apostilas, as quais foram desenvolvidas por profissionais ligados as universidades estaduais por meio da Fundação Vanzolini (Catanzaro, 2021). No site da Fundação¹⁰, há uma aba denominada “Quem somos”, que apresenta a seguinte autodescrição:

Formada e liderada por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP), a Fundação Vanzolini é uma organização sem fins lucrativos, que traduz o conhecimento acadêmico em ações de impacto.

Sua estreita ligação com uma das mais prestigiadas universidades da América Latina molda a história da Vanzolini e fortalece seu compromisso com a excelência, evidenciando o rigor acadêmico e a inovação que sustentam sua atuação.

Há quase 60 anos, a Fundação desenvolve, aplica e dissemina novos conhecimentos da Engenharia no cotidiano de pessoas, empresas, organizações e governos, contribuindo na resolução de problemas econômicos, ambientais, técnicos e sociais no Brasil e no exterior (Fundação Vanzolini, 2025, grifos meus).

Ou seja, desde as apostilas do SPFE fica nítido o investimento em afastar os educadores do que de fato são seus trabalhos. Pois a Universidade de São Paulo conta com cursos de licenciatura, pedagogia e pós-graduação na área da educação, e ao desenvolver um currículo escolar, o Governo Estadual optou por considerar a opinião de engenheiros de produção, não de docentes. Portanto, desde 2009 com o SPFE, o Estado de São Paulo fornece aos educadores e educandos um material planejado e sistematizado por engenheiros, não por pedagogos ou licenciados, profissionais que têm experiência direta com a prática educacional e compreendem seus limites e possibilidades (Catanzaro, 2021).

Bem como o SPFE, o *Currículo Paulista* fundamenta seu método pedagógico no conceito de competências e habilidades. As competências foram inicialmente planejadas para atender às demandas do campo profissional e somente posteriormente incorporadas à esfera educacional,

¹⁰ Disponível em <https://vanzolini.org.br/institucional/#ir-sobre> / Acesso em: 21/08/2025.

assim, é possível notar como os engenheiros tiveram suas opiniões e apontamentos levados em consideração em uma área que não possuem profundidade e conhecimentos necessários. Essas competências correspondem a um conjunto de saberes necessários para a realização bem-sucedida de determinadas atividades. Já as habilidades referem-se à sequência de procedimentos operacionais, relacionados às deduções e induções desenvolvidas a partir das competências (Silva, 2014).

A análise do *Currículo Paulista* será realizada de maneira sistemática, acompanhando a organização dos textos conforme sua disposição ao longo das páginas do documento.

Em sua primeira página, a de apresentação, o *Currículo Paulista* menciona o seu compromisso com as competências e habilidades, dizendo “O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas” (São Paulo, 2019, p. 11). Dessa maneira, as impõe como única via de aprendizagem, reduzindo o trabalho dos profissionais da educação, os docentes, à reprodução das competências e habilidades, porque as julga como essenciais para a construção cognitiva, social e emocional, compondo integralmente os sujeitos.

Dessa forma, logo em seu início deixa claro que a educação bancária é quem determina todo o percurso de ensino-aprendizagem no Estado de São Paulo, pois a partir dela, o *Currículo Paulista* busca preencher os sujeitos com seus conteúdos e formas de ver o mundo. Assim, explicita a ausência da denúncia e o anúncio, e contrapõe-se ainda a esta categoria, dado que ela tem a função de desvelar a realidade opressora, enquanto o *Currículo Paulista* busca ensinar como ela funciona para fazer parecer que seja a única maneira de se viver e movimentar em São Paulo.

Dando continuidade, o *Currículo Paulista* diz:

Dessa maneira, investe-se na sinergia necessária para que o **Estado de São Paulo se firme no cenário da educação brasileira como referência quanto à garantia do conjunto dessas aprendizagens essenciais aos estudantes**, de seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais propostas para a Educação Básica e do apoio às escolhas dos jovens e adolescentes à concretização dos seus projetos de vida e à continuidade dos seus estudos (São Paulo, 2019, p. 11, grifos meus).

Neste trecho, bem como no anterior, observa-se que o *Currículo Paulista* restringe as possibilidades de diálogo entre educandos, educadores e a comunidade escolar. A esses sujeitos são impostas competências e habilidades previamente estabelecidas como essenciais, exigindo-lhes mera adequação a um modelo prescritivo. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser orientado por um discurso ideológico consolidado historicamente no Estado de São Paulo, e

que, por meio do *Currículo Paulista*, busca constituir-se como referência para os demais estados. Portanto, também torna-se um empecilho para a práxis autêntica, pois não dialoga, não reflete e as ações dos sujeitos são reduzidas aos projetos de vida e continuidade nos estudos, desconsiderando a dimensão ético-crítica. E, conforme argumentado, tais estudos não se orientam para criação e recriação do conhecimento e seu entorno, mas pela mera reprodução e memorização de textos elaborados sob a lógica da classe dominante, portanto, em continuar reproduzindo o discurso proposto pela hegemonia burguesa.

Na mesma medida em que o *Currículo Paulista* determina e endossa a importância das competências e habilidades, na sequência, ele aborda a questão da pluralidade do Estado de São Paulo:

A população paulista é uma das mais diversificadas e descende principalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e de migrantes de outras regiões do país. Outras grandes correntes migratórias, como a de árabes, alemães, espanhóis, japoneses e chineses, tiveram presença significativa na composição étnica e cultural da população do estado. **Esses dados mostram quão diversa é a população paulista, assim como a enormidade do quantitativo de pessoas que habitam um espaço tão pequeno**, quando comparado às dimensões continentais do país (São Paulo, 2019, p. 12, grifos meus).

Dessa forma, o próprio *Currículo Paulista* deslegitima seu propósito, pois em um estado tão diverso como São Paulo, onde um mesmo espaço físico é ocupado por pessoas de diferentes origens, culturas, idiomas, experiências e singularidades, como impor uma única forma de aprender e ensinar?

Diante da migração de diversos povos, fica evidente que cada grupo enfrenta questões específicas que precisam ser denunciadas e anunciadas, pois as situações que os afetam variam em razão de contextos distintos. Para a população negra permanece a sombra da escravização de seus antepassados, cujos nomes, dialetos e histórias foram apagados com extrema violência. Os povos indígenas, por sua vez, continuam a lutar pela demarcação de suas terras, a fim de preservar suas identidades e territórios. Comunidades japonesas e chinesas enfrentam a caricaturização de seus costumes e sotaques, que diminui a relevância de suas perspectivas. Ainda há a questão da miscigenação desses povos e o sentimento de falta de pertencimento, levando a questões de identificação e violências veladas (Souza; Silva, 2025). Além das questões culturais, existem inúmeras outras, como também as desigualdades materiais relacionadas ao local de moradia, condições de trabalho e dignidade desses sujeitos, que atravessam suas experiências de vida.

Por todos esses motivos, a educação precisa estar relacionada diretamente à vida dos sujeitos, para que tenha sentido e significado, e por meio da práxis autêntica construa-se uma linha de raciocínio relacionando o conhecimento científico à vida. A produção humana à humanidade. A

humanidade à humanização. Assim, a humanização requer buscar dignidade para todos, com suas próprias finalidades e meios, portanto, definir as competências e habilidades como única via de aprender e ensinar é reduzir as vivências dos sujeitos à insignificância.

Considerando esses fatores, é possível notar que o *Currículo Paulista* apresenta-se como uma ferramenta discursiva que legitima a ideologia neoliberal. Dado que se afirma enquanto essencial para a sociedade, na mesma medida em que afirma que a conhece e sabe o que ela precisa, por isso determina quais conteúdos e métodos de aprendizagem são os mais adequados, e então os fornece. Portanto, passa a ideia de que o capitalismo é consertável, pois existem sujeitos que observam, categorizam e identificam quais mazelas podem ser solucionadas (Sanfelice, 2010). Dessa forma, propaga a ideia de que o *Currículo Paulista* considerou todas as questões citadas acima e infinitas outras, pois a partir dele os sujeitos podem legitimar sua ‘atuação na sociedade contemporânea’ (São Paulo, 2019, p. 20) com sucesso. Nessa circunstância, os sujeitos não precisam se preocupar em organizarem-se e refletir sobre suas próprias questões, já que estas já foram previamente determinadas, e então, acomodam-se na estrutura dominante, ainda que os desumanize.

Após o capítulo inicial onde o *Currículo Paulista* se compromete com as competências e habilidades, o seguinte é o de Introdução, no qual ele fornece todos os dados sobre sua construção e aprovação, conforme já abordados anteriormente.

Dando continuidade, o próximo capítulo é o de Fundamentos Pedagógicos, onde firma um compromisso com a Educação Integral, considerada:

[...] como a **base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem**. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, **elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea** (São Paulo, 2019, p. 20, grifos meus).

Mais uma vez, as competências e habilidades são mencionadas, mas agora destacadas com maior ênfase, pois devem ser desenvolvidas independentemente da escola, no quesito espaço físico e geográfico, da jornada cumprida ou do período em que os estudantes permanecem nela. E novamente, as especificidades dos contextos, das pessoas e de suas demandas de denúncia e anúncio são negligenciadas, acrescentando-se ainda a ideia de que, caso tais competências e habilidades não sejam trabalhadas, os sujeitos não terão condições de atuar na sociedade contemporânea.

Assim, sugere-se ainda que a sociabilidade dos paulistas estaria condicionada à capacidade de reproduzir competências e habilidades, desconsiderando que a socialização é inerente ao ser humano, que vive em comunidade, compartilha experiências e, coletivamente, constrói sua cultura

e sociedade (Freire, 2013b). Para além disso, apresenta a sociedade contemporânea como a única viável, naturalizando-a e negando a possibilidade de outros modos de organização social, o que evidencia, mais uma vez, um discurso ideológico voltado à manutenção da hegemonia e à adaptação dos sujeitos à estrutura dominante.

Mantendo a mesma abordagem na qual os sujeitos dependem do *Currículo Paulista*, pouco adiante no mesmo texto há o seguinte trecho:

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, **selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis**, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida (São Paulo, 2019, p. 20, grifos meus).

Aqui, escancara-se o intuito da educação bancária, que é a alienação fundamentada na antidualogicidade. Pois aos educadores e educandos paulistas cabe o espaço de construção de pontos de vista “frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis” (São Paulo, 2019, p. 20). Isso demonstra que o *Currículo Paulista* toma posse dos meios de comunicação e não abre espaço para o diálogo, colocando os sujeitos na posição de meros espectadores da sociedade e levando-os a acreditar que já não têm mais nada a contribuir. A interpretação desta frase é violenta, pois nega a possibilidade de criar a si próprio, o seu ponto de vista e de seu entorno, fatores fundamentais para a humanidade. E para maior aceitabilidade, o *Currículo Paulista* oferece a oportunidade, de “construírem” suas perspectivas, entretanto, desde que frente às informações que forneceu. Ou seja, efetivamente, não oferece possibilidade de criação nenhuma, pois caso tenha um outro fundamento contrário ao seu, a construção não é válida.

Para Freire, a antidualogicidade é um método de conquista para dominação, pois de maneira opressora silencia as vozes de quem tem algo a dizer, determina um discurso e o impõe. E isso pode ser feito de diversas formas, explicitamente e ditatorial, ou como o *Currículo Paulista*, sutil e de forma paternalista, como quem aparenta se preocupar.

O antidualógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, **o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas As mais adocicadas, como o paternalismo.[...]** Em verdade, finalmente, **não há realidade opressora que não seja necessariamente antidualógica**, como não há antidualogicidade em que o pólo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos (Freire, 1987, p. 78-79, grifos meus).

A partir disso, a sociedade paulista é conduzida a adotar o *Currículo Paulista* como única referência. Isso ocorre porque o documento se coloca como portador de todo o conhecimento

considerado necessário, oferecendo-o de forma padronizada, sob a justificativa de atender às necessidades da sociedade. O futuro é interpretado como se fosse previsto, as contradições socioculturais existentes, supostamente, já são acompanhadas de soluções prescritas pelo *Currículo Paulista*, e caso algumas ainda persistam, como a miséria, fome, frio, e sede, é porque não há nada o que se fazer.

Nesse sentido, percebe-se que o processo emancipatório é completamente descartado, uma vez que não há a intenção de estimular o pensamento crítico que possibilite aos sujeitos refletirem sobre suas próprias experiências, relacionar a estrutura que vivem à superestrutura e investir na transformação dessa sociedade que oprime. Ao contrário, reforça-se a manutenção da atual forma de organização social, o capitalismo, ignorando outras maneiras pelas quais a humanidade já se estruturou ao longo da história. Também é desconsiderado o fato de que o capitalismo não possui estabilidade eterna e encontra-se em constante movimento, sujeito a transformações, como tudo aquilo que a humanidade constrói. Por isso, até mesmo a emancipação política, que funciona com auxílio do Estado e, no momento atual é a mais viável, é negada, pois forneceria direitos aos sujeitos. E diante da lógica comercial, dar de comer à quem tem fome é perder lucro.

Seguindo o texto, o *Currículo Paulista* elenca 10 competências advindas da BNCC, as quais abordam questões como: valorização dos conhecimentos históricos; estímulo à curiosidade intelectual; reconhecimento das manifestações artísticas e culturais; utilização de múltiplas linguagens comunicativas; compreensão e uso da tecnologia em benefício da sociedade; argumentação fundamentada em fatos e informações confiáveis; autoconhecimento e cuidado com a saúde física e emocional; exercício da empatia e do diálogo; bem como a atuação coletiva pautada na autonomia e responsabilidade (São Paulo, 2019, p. 20-21)

Esses pontos são todos excelentes para serem trabalhados cotidianamente no ambiente escolar, no entanto, desde que voltados para o processo emancipatório e consolidação da autonomia. Entre as 10 competências a palavra “autonomia” é citada duas vezes. A primeira vez na competência de número 6, a qual discorre:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (São Paulo, 2019, p. 21, grifos meus).

Nesse cenário, a noção de autonomia aproxima-se da perspectiva liberal, uma vez que é

concebida para ser desenvolvida com foco na compreensão do mundo do trabalho¹¹, no aprimoramento das próprias habilidades e na capacidade de fazer escolhas compatíveis com o projeto de vida de cada indivíduo. Assim, entende-se que a autonomia serve como meio para que os sujeitos encontrem ocupações com as quais se identifiquem, sintam-se realizados e possam atuar de forma livre, crítica e responsável, sob a percepção da sociedade capitalista.

Essa autonomia não se orienta para a construção coletiva do conceito com os pares, mas permanece centrada no indivíduo, que deve reconhecer e valorizar diferentes saberes apenas na medida em que podem ser aplicados em sua atuação profissional. A criticidade, por sua vez, não se dirige à reflexão sobre os dilemas que afetam a humanidade, a alteridade, ou à formação de uma postura ético-crítica, mas restringe-se ao modo como o sujeito deve se portar no ambiente de trabalho.

Na sequência, na segunda vez é tratada da seguinte forma: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (São Paulo, 2019, p. 21). Aqui, o conceito de autonomia aproxima-se da pedagogia freireana, pois considera o pessoal e o coletivo e a responsabilidade de agir com princípios éticos e democráticos.

Da mesma forma, o texto após a descrição das competências garante que:

a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a **crítica e a criatividade na produção de conhecimentos**; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis (São Paulo, 2019, p. 22).

O que fica explícito então é o jogo de palavras, que ora se apresenta de forma determinante e ora parece considerar os sujeitos, suas particularidades e o coletivo. Isso é feito de maneira intencional, com seu disfarce paternalista o texto induz a uma interpretação progressista, já que princípios democráticos, inclusivos e solidários são essenciais para uma educação humanizadora, bem como autoconhecimento, autoria, criatividade e crítica. Entretanto, quando direcionados apenas à reprodução de competências e habilidades deixam de se comprometer com o que esses termos de fato significam, esvaziando então os sentidos das palavras.

Neste momento, repete-se o fenômeno no qual diferentes significados são atribuídos às mesmas palavras, e principalmente, a palavra “crítica”. Para Freire, pensar e agir criticamente é negar determinismos, imposições e opressões, de modo que o trabalho do educador é propiciar ao educando “condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na

¹¹ O “mundo do trabalho” na perspectiva neoliberal refere-se ao “mercado de trabalho”, situação que será analisada adiante.

oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.” (Freire, 1987, p. 7). Ou seja, problematizar as palavras que são dadas a eles, e influenciá-los a tecerem suas próprias, o que é inviável na reprodução contínua de outras, ainda que isso seja feito “para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis” (São Paulo, 2019, p. 22).

Assim, valendo-se da Análise Crítica do Discurso, é possível concluir que a prática discursiva apresentada pelo *Currículo Paulista* busca intervir na prática social docente, pois, sustentada por intenções ideológicas e alienantes, que apresentam dupla interpretação a depender de quem lê, faz com que o material seja mais aceito, portanto, subordina o trabalho docente. Para isso, constrói a aparência de uma preocupação com educandos, educadores e a sociedade, quando na realidade seu discurso se limita à normatização das práticas pedagógicas e à manutenção das estruturas sociais vigentes. Nesse sentido, procura apresentar-se como democrático e abrangente dos diferentes vieses sociais, valendo-se então de uma suposta neutralidade. Contudo, como argumenta Freire, a neutralidade também se constitui como uma posição política.

Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação (Freire, 1981, p. 32, grifos meus).

Dando continuidade no texto, o *Currículo Paulista* busca esclarecer que não atua como um instrumento determinante, para tanto, explicita:

É importante destacar que o desenvolvimento das competências socioemocionais não tem como escopo conformar subjetividades, isto é, **não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado ao ato de aprender a ser** (São Paulo, 2019, p. 22, grifos meus).

Entretanto, em continuidade argumenta:

Além disso, é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de **garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais** (São Paulo, 2019, p. 22, grifos meus).

Ou seja, o *Currículo Paulista* afirma não ser determinante, mas ao mesmo tempo estabelece competências que devem ser desenvolvidas para garantir um perfil específico dos estudantes que utilizam esse documento. A partir disso, sustenta a ideia de que, caso esse perfil não seja alcançado, os educandos serão conduzidos ao fracasso. Isso porque o documento relaciona diretamente o sucesso escolar à continuidade dos estudos e à empregabilidade. E aqueles que não ingressarem imediatamente no mercado de trabalho são, perante o Estado, considerados um fracasso (São Paulo,

2019). Conforme afirma:

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e **o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis** (São Paulo, 2019, p.32, grifos meus).

Os conceitos de mundo do trabalho e empregabilidade são recorrentemente utilizados ao longo do documento. Por isso, torna-se fundamental distinguir o mundo do trabalho do mercado de trabalho, uma vez que se tratam de categorias completamente distintas. O mundo do trabalho insere-se em uma perspectiva marxista, na qual os sujeitos por meio de sua atividade e ação no mundo produzem objetos, transformam a si mesmos e a sociedade, valendo-se de sua historicidade, de sua humanidade e de suas experiências para a construção de obras, linguagens e culturas. Já o mercado de trabalho constitui um conceito fortemente vinculado à racionalidade neoliberal, pois diz respeito ao espaço socioeconômico da oferta e demanda de força de trabalho, abrangendo noções como empregabilidade, salários e qualificações, e mantendo-se, portanto, centrado nas exigências e interesses do capital.

Assim, mais uma vez, o *Currículo Paulista* busca esvaziar o sentido dos termos que utiliza, conduzindo a uma desorientação ideológica intencional. Ao empregar a expressão mundo do trabalho para referir-se, na prática, ao mercado de trabalho, aliena tanto o significado do conceito quanto a compreensão do próprio trabalho em si. Dessa forma, o *Currículo Paulista* apresenta-se como um instrumento de manutenção da dominação social, ao direcionar os indivíduos a viverem em função da produção e da troca como condição de sobrevivência, como se o trabalho não comportasse outras interpretações para além da troca por capital. Não se trata, portanto, de uma imposição direta que obrigue os sujeitos a agir dessa maneira, mas de um processo no qual a própria sociedade orienta os indivíduos a se organizarem segundo a lógica produtiva e do valor (Hallak, 2018). Portanto, aqui nota-se que o *Currículo Paulista* investe diretamente na alienação, e coloca-se como um obstáculo para os indivíduos que utilizam-no pensarem certo.

Num próximo capítulo denominado “O compromisso com o desenvolvimento de competências” (São Paulo, 2019, p. 24) há a seguinte proposta:

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (**aprender a fazer e a conviver**), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (**aprender a ser**), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar

aprendendo (**aprender a aprender**) (São Paulo, 2019, p. 24).

O trecho mencionado inicia com a palavra transposição, que carrega consigo o cerne da educação bancária, que vê os sujeitos como vazios e precisam ser preenchidos, assim, o *Currículo Paulista* incumbe-se de transpor quais são os melhores conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Por isso, é de se esperar que o *Currículo Paulista* objetive um perfil de estudante, pois conforme ele vai preenchendo-se, vai se “capitalizando”, e “quanto mais eficientemente o faça tanto melhor educando será considerado”(Freire, 1981, p. 20), logo, mais estará adaptado ao capitalismo.

[...] esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] (Freire, 1987, p. 34, grifos meus).

Nesse sentido, o *Currículo Paulista* se coloca em posição de autoridade para definir todos esses aspectos, assumindo também a tarefa de ensinar como conviver, ser e aprender. Dessa forma, pretende moldar o indivíduo segundo o que considera adequado em todas as suas dimensões, chegando ao ponto de reduzir seu reconhecimento enquanto sujeito humano, que constrói e aprende cotidianamente a partir de sua convivência com os outros e com a própria humanidade (Freire, 1987).

Portanto, no meio de um texto que em seu cerne busca moldar os sujeitos, utilizar palavras como solidariedade, diversidade, empatia, respeito e autonomia é totalmente descabido. Inclusive, pois novamente a autonomia mencionada é a autonomia liberal, já que o desenvolvimento dela é apenas para a própria aprendizagem, desconsiderando que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Na sequência, o próximo capítulo é denominado “O compromisso com a alfabetização, o letramento e os multiletramentos em todas as áreas do conhecimento”. Em seu início traz a seguinte perspectiva: “No Currículo Paulista, a alfabetização é central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes, que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores.” (São Paulo, 2019, p. 25). Aqui, o texto é iniciando abordando apenas a alfabetização de crianças, desconsiderando a alfabetização dos jovens e adultos. E para além disso, o documento sustenta que a alfabetização antecede a leitura de mundo, como se antes desse processo os sujeitos fossem incapazes de perceber o que os cerca ou de reconhecer suas

próprias vivências e contradições. Presume-se que apenas a partir da sistematização de um código, o alfabeto, é que passariam a ter condições de desenvolver aprendizagens posteriores.

Paulo Freire em seu longo trabalho sobre alfabetização crítica trata o assunto com firmeza e da seguinte maneira:

Por esta razão é que, para a **concepção crítica da alfabetização**, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula etc. que **se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade**. Pelo contrário, a alfabetização nesta perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um **processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada**. No fundo, negar a palavra implica em algo mais. Implica em negar o direito de “pronunciar o mundo”. Por isto, “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização (Freire, 1981, p. 13, grifos meus).

Por isso, tratar a alfabetização como um andaime é negar que a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra. A alfabetização consiste em “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 1987, p. 5). Assim, o *Currículo Paulista* retira o significado complexo do processo de alfabetização, e relaciona-o apenas como um facilitador para decodificar as demais áreas do conhecimento, como por exemplo a alfabetização matemática, científica e digital (São Paulo, 2019).

O capítulo “O estímulo e o apoio à construção do Projeto de Vida dos estudantes” (São Paulo, 2019, p. 26) vem na sequência. Ele é baseado na competência 6, a qual foi abordada anteriormente, e compromete-se em estabelecer com os estudantes a traçar uma meta de vida “o que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las — com autoconfiança, persistência, determinação e esforço” (São Paulo, 2019, p. 26). Aqui, novamente a percepção de realidade é regada pelo neoliberalismo, pois o *Currículo Paulista* busca transpor a ideia de que apenas definir um objetivo, traçar metas, se organizar com confiança e determinação faz com que os sujeitos alcancem o suposto sucesso.

Entretanto, esse é um caminho ilusório, dado que dentro de uma sociedade profundamente desigual não é a determinação e o esforço que abrem portas e possibilidades para os Projetos de Vida. Esse é um discurso meritocrático e cruel, pois induz os sujeitos a internalizarem a culpa pelas condições em que vivem. A interpretação é conduzida para ideia de que a pobreza e a insegurança alimentar só existem porque os sujeitos que passam por isso não são empenhados e nem se esforçam o suficiente, quando na realidade é o completo oposto, só há miséria para muitos porque há luxo para poucos. Os autores Santos e Silva (2021) abordam essa temática afirmando que:

Os neomalthusianos tentam justificar o cenário de fome mundial pela incapacidade de produzir alimentos suficientes para alimentar a população que cresce de forma acelerada e, com isso, justificam a elevação no preço dos alimentos. **Na realidade, não faltam alimentos, mas sim sua distribuição igualitária. O Brasil tem capacidade de alimentar sua população graças a seu crescimento na produção de alimentos, o que falta são políticas para que o alimento chegue a todos** (Santos; Silva, 2021, grifos meus).

Ou seja, o *Currículo Paulista* não apenas se silencia sobre as desigualdades produzidas pelo capitalismo, impondo barreiras a quem por um acaso do destino nasceu em bairros periféricos e marginalizados, mas ainda naturaliza isso. Como se não bastasse, o documento ainda responsabiliza esses sujeitos, ao afirmar que o sucesso no sistema econômico capitalista depende exclusivamente do esforço individual, desconsiderando que o próprio sistema é excludente e desigual por natureza.

Na sequência, o *Currículo Paulista* aborda a questão da tecnologia e sociedade, como na atualidade é impossível desvincular o papel mútuo que as duas possuem uma na outra. Assim, argumenta:

Assim, além do letramento convencional, os multiletramentos e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes e, dessa forma, para a inserção nas culturas: letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras (São Paulo, 2019, p. 27).

Entretanto, alega que todo o trabalho voltado as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação deve contemplar as competências e habilidades. Portanto, na mesma medida em que busca trabalhar com protagonismo e autoria dos estudantes, direciona-os a resolver situações problemas já determinadas, não contradições as que eles veem, sentem e vivem.

É preciso considerar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) envolve postura ética, crítica, criativa, responsável. Essa postura precisa ser trabalhada na escola associada ao desenvolvimento de competências e habilidades **voltadas à resolução de situações problema**, ao estímulo ao protagonismo e à autoria (São Paulo, 2019, p. 27).

O penúltimo capítulo dessa parte introdutória do *Currículo Paulista* onde ele apresenta-se é “O processo de avaliação a serviço das aprendizagens de todos os estudantes” (São Paulo, 2019, p. 27). A princípio a avaliação é tratada como:

[...] a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio processo de ensino (São Paulo, 2019, p. 27-28).

O trecho mencionado direciona ao fato de que todos os sujeitos da escola são passíveis de acompanhar e avaliar as aprendizagens dos educandos. O que é uma excelente proposta de

avaliação, pois a comunidade escolar convive todos os dias, compartilha os momentos, experiências e acompanha de perto as vivências que ocorrem neste espaço. Assim, educadores, inspetores, gestores, funcionários da limpeza e merenda podem avaliar os educandos como um todo, bem como o ambiente escolar contribuiu para suas aprendizagens e como isso reflete em suas práticas sociais.

Dando continuidade, afirma que “Sob essa perspectiva, a avaliação produz informações valiosas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, às necessidades de recuperação e de reforço das aprendizagens, à própria prática em sala de aula, permitindo adequações e mudanças metodológicas.” (São Paulo, 2019, p. 28), o que também é algo importante. O processo avaliativo faz parte da práxis autêntica, pois revisita o que foi trabalhado e então redireciona os rumos das novas ações, sendo assim, é essencial repensar em metodologias, considerar mudanças e buscar recuperar conceitos que talvez não tenham sido compreendidos por todos.

No entanto, o *Currículo Paulista* considera a recuperação uma retomada de competências e habilidades, ou seja, subtraindo então a práxis autêntica e construção crítica, portanto não se compromete com a ação reflexiva, como afirma. A recuperação é apenas uma retomada das competências e habilidades prescritas anteriormente, que servem para garantir que todos memorizem-nas. Como fica explícito a seguir:

A avaliação integra e constitui um espaço crítico-reflexivo da prática docente. Deve garantir coerência com os princípios pedagógicos que orientam o desenvolvimento pleno dos estudantes. **No processo avaliativo, é necessário que se considerem as aprendizagens prescritas no Currículo Paulista** (São Paulo, 2019, p. 28, grifos meus).

Na sequência, nem mesmo preocupa-se em retomar seu discurso paternalista disfarçado de preocupação, pois afirma que a avaliação é um ótimo meio de monitorar e acompanhar as “aprendizagens essenciais” de todos os estudantes paulistas. Ou seja, a partir dos dados obtidos nas avaliações estaduais, o Estado fica sabendo onde seu material está sendo bem implantado ou não, e dessa forma pode investir em políticas públicas mais incisivas para garantir a utilização do currículo que produziu para legitimar a si próprio.

E isso fica evidente pois a partir de 2023 o Estado de São Paulo começou a elaborar slides baseados no *Currículo Paulista*, os quais determinam as temáticas que os docentes devem trabalhar aula a aula. Esses slides são chamados de Material Digital, o qual possui “autoria desconhecida, apresenta diversos erros e baixa qualidade técnica e pedagógica” (Corti; Silva, 2024). As autoras, Corti e Silva (2024) tecem uma grande crítica à plataforma do ensino, aos slides e todos os aspectos que envolvem essa nova prática adotada pelo Governo do Estado de São Paulo para investir na reprodução integral do *Currículo Paulista*. A análise dos slides comprova sua

contribuição na consolidação do sujeito neoliberal, que a partir de uma racionalidade apoiada na competitividade e esforço individual, propositalmente subtrai o diálogo sobre problemas comuns e sociais.

A imposição do uso dos slides da Seduc-SP estabeleceu **um modelo de gestão de sala de aula que subtrai o debate de ideias na escola, impossibilitando a reflexão sobre os problemas sociais** – um caminho encontrado pelos tecnocratas para manter a sociologia sob controle nas escolas. Desse modo, **os slides atuam para o encolhimento dos processos pedagógicos, buscando eliminar as práticas de diálogo e troca de saberes**, com redução do espaço de formação do pensamento crítico (Corti; Silva, 2024).

Além disso, um fator importante é: “A autoria desconhecida do material é outro entrave que levanta suspeições e consiste em uma péssima prática da Seduc-SP, uma vez que a fonte e a autoria das ideias é um princípio legal e ético fundamental, flagrantemente desrespeitado pela autoridade pública.” (Corti; Silva, 2024). Portanto, o que aparenta é que o Estado de São Paulo tem a prática corriqueira de não apresentar fontes e dados, e, ainda assim, cobrar mudanças e fomentar novas políticas públicas, materiais pedagógicos e formas de execução do trabalho docente. Pois, bem como as consultas públicas, onde não é possível encontrar registros sobre seus dados, também não é possível encontrar os autores e referências dos slides.

Por fim, o último capítulo desse percurso que apresenta o documento e explicita como ele deve ser trabalhado, intitula-se “Estrutura do Currículo Paulista”, no qual são apresentados os códigos que permitem identificar o ano escolar, a disciplina, a temática e suas ramificações, conforme já explicado no capítulo deste trabalho referente à Metodologia.

É possível concluir então que o *Currículo Paulista* organiza-se diante das expectativas de aprendizagem dos estudantes, sobretudo sobre a capacidade de reproduzir as competências e habilidades que ele determinou. Nessa lógica, o trabalho docente é reduzido à simples função de replicar o *Currículo Paulista*, o que anula todo o processo emancipatório ao passo em que subtrai totalmente a autonomia. No entanto, a forma com a qual ele afeta todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é a mesma, silenciando suas vozes e identidades, com o intuito de alienar, homogeneizar e domesticar todos para o capitalismo, para que sejam sujeitos subservientes e adaptados às opressões.

5.4 Análise das entrevistas com os docentes

Todas as entrevistas foram realizadas com docentes da rede pública da educação do Estado de São Paulo, os quais possuem contato direto com o *Currículo Paulista* e utilizam-no todos os dias em seus trabalhos. Esses docentes trabalham em escolas que fazem parte do Programa de Ensino

Integral (PEI), portanto, trabalham das 07 às 16 horas. Por ser uma jornada de 40 horas semanais, o tempo dos docentes é escasso, por isso, as entrevistas foram realizadas nas escolas que trabalham, nos momentos livres que tinham entre suas aulas. Para garantir maior conforto e sinceridade dos docentes na hora de responder as questões, as entrevistas foram feitas longe das salas dos professores e gestão, no pátio.

As entrevistas foram realizadas e serão analisadas de forma individual, respeitando as singularidades das trajetórias dos docentes. O objetivo é compreender como cada um avalia sua relação com o *Currículo Paulista* e com sua prática, bem como de que modo esse processo se articula à construção de sua emancipação e autonomia. Destaca-se que a análise não tem caráter avaliativo, tampouco busca julgar os docentes como certos ou errados. Ao contrário, propõe-se a reconhecer e valorizar suas vozes, experiências e percepções, identificando se, e de que maneira, os conceitos de emancipação e autonomia se fazem presentes no cotidiano escolar, nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Um ponto importante é a delimitação conceitual que orienta a análise. A noção de autonomia adotada fundamenta-se em Paulo Freire e compreende-se como um processo coletivo, construído nas relações sociais e no diálogo, e não como uma condição individual e isolada. Já o conceito de emancipação refere-se à emancipação política, conforme formulada por Marx e Engels, entendida como o rompimento com a alienação e a busca pela garantia de direitos por meio do Estado, o qual não é concebido como inimigo, mas como instância mediadora na efetivação desses direitos. E, no caso, sua utilização se deve ao fato de a emancipação política ser o primeiro passo rumo à emancipação humana.

E, baseadas na Análise Crítica do Discurso, de Fairclough, as categorias analíticas desenvolvidas a partir da pedagogia freireiana consistem em: denúncia/anúncio, práxis autêntica e pensar certo.

5.4.1 Entrevistado(a) 1 (E1)

O(a) entrevistado(a) 1 atua como docente no Estado de São Paulo há 17 anos, porém sempre por meio de contratos temporários. Nesse regime, o professor permanece por três anos, ao término é desligado do cargo, cumpre um período de quarentena e somente após isso pode retornar.

O(a) entrevistado(a) leciona História e Geografia e utiliza diariamente os materiais produzidos e disponibilizados pelo Estado. Considerando que o *Currículo Paulista* afirma ter sido construído de forma democrática, com participação docente, além de destacar que as consultas públicas e os seminários foram amplamente divulgados, perguntei se ele(a) participou desse

processo ou se ao menos tomou conhecimento dele.

“Não participei nem soube de nada.” (E1).

Ao ser questionado(a) sobre a preparação de suas aulas, se elabora ou aplica o material determinado, o(a) docente disse:

“É o que eles mandam. Se você não aplicar o Currículo Paulista hoje, as pessoas que assistem suas aulas como a gestão, coordenação e PECS que vem de fora, te punem automaticamente. Então você tem que aplicar.” (E1).

Essa punição descrita é a demissão. Pois o(a) docente não é concursado(a), trabalha em regime de contrato temporário, o que não confere estabilidade. Assim, há a apreensão de poder ter o contrato interrompido por diversos motivos. Inclusive, há uma ferramenta de fiscalização denominada Apoio Presencial, na qual os PECS (Professores Especialistas em Currículo), diretores, vice-diretores e coordenadores, após assistirem as aulas dos docentes dão uma nota, avaliando o desempenho sob diversos aspectos, como adequação do conteúdo à turma, organização da sala de aula, participação dos alunos e a metodologia abordada. A partir disso os docentes recebem certa numeração de “troféus”, que ficam no histórico do site do Apoio Presencial¹², associado ao site da SED¹³ (Secretaria da Educação Digital). Essas notas tornam-se justificativas para possíveis desligamentos¹⁴.

Quando abordou os critérios que utiliza para selecionar os conteúdos das suas aulas o(a) docente elaborou da seguinte forma:

“Pego as lições de casa, o livro didático, os PPTs e tento fazer com que eles consigam entender. Mas acaba que o aluno não consegue, não consegue compreender coisa simples. Porque nessa escola por exemplo, é uma PEI de 9 horas. São 9 aulas! Eles ficam exaustos. Chega a última aula ninguém tem mais o que fazer. Até concordo com a PEI desde que

¹² Disponível em: <https://apoiopresencial.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 17/09/2025.

¹³ Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/> / Acesso em 17/09/2025.

¹⁴ Para ter acesso ao número de troféus o docente precisa ter uma conta nos dois sites, e lá fica salvo o histórico de todas suas notas e atuação.

tenha coisas diferentes, o professor de história possa fazer trabalhos manuais com eles a tarde, que o de matemática ensine de forma lúdica, que eles fiquem soltos pela escola... Enfim, que o ambiente escolar não seja tão rígido. Porque tira os alunos da criminalidade e da rua mas faz da escola uma prisão.” (E1).

O que é referido pelo(a) docente como PPT (Power Point) é o Material Digital disponibilizado pelo governo em forma de slides. Fica evidente então que o(a) docente precisa seguir integralmente o *Currículo Paulista*, já que dispõe do próprio documento e de materiais elaborados para aplicação em cada aula, estando sujeito(a) a punições caso não os utilize. Esses materiais digitais ficam disponíveis no site Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo¹⁵.

O(a) docente aborda a falta de sentido e significado sobre os conteúdos, pois são tão distantes da realidade dos estudantes que eles não conseguem aprender e nem entender os motivos de precisarem decorar o que lhes é apresentado, o que leva ao cansaço, tédio, desinteresse e afastamento do conhecimento científico. O que é esperado, pois essa imposição retira o sentido de construção contínua da ciência, ignora os conhecimentos que os educandos já carregam consigo e nega a possibilidade de reconstrução do conhecimento sistematizado associado à realidade concreta.

Embora o(a) docente reconheça que um ambiente escolar menos rígido e com aulas lúdicas seja mais favorável, o que de fato é pertinente, esses fatores por si só não são suficientes, pois não encaminham os diálogos para a construção da criticidade e nem buscam desvelar os discursos neoliberais desses materiais utilizados. Portanto, é possível notar a ausência do conceito de emancipação na fala do(a) docente, pois mesmo que a escola e as aulas tenham músicas, cores, teatros e artefatos artísticos, se a educação não é voltada para o desvelamento da realidade opressora, ela a encobre, e dá continuidade ao sistema desigual, capitalista e hegemônico. Sendo que, por essência, o processo de ensino-aprendizagem deve convergir para humanização e dignidade de todos que participam dele, educador e educandos, caso contrário, perpetua o aprisionamento desses sujeitos, ainda que de maneira não intencional, mas naturalizada. Ou seja, aulas lúdicas não são sinônimos de pensar certo, de utilizar o conhecimento científico como ferramenta de transformação social, e bem como o (a) docente diz “faz da escola uma prisão”, pois aprisiona ao condicionamento de naturalização da opressão.

Sobre os conteúdos das aulas, o(a) docente discorreu:

¹⁵ Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 17/09/2025.

“Eu até concordo que o Currículo Paulista é importante quando você vai de uma cidade pra outra, tem que ter mesmo um padrão. Mas não concordo em passar da forma que eles querem. Mesmo porque se eu fosse passar todos os PPTS que eles colocam lá, é impossível. É muita coisa. Fora que tiraram muitas aulas de História e Geografia, antes eu tinha 8 aulas semanais, passou pra 6, 4 e agora são 3.” (E1).

Nesse aspecto, o(a) docente destaca a relevância da linearidade das competências e habilidades propostas pelo *Currículo Paulista*, uma vez que é frequente a transferência de estudantes entre cidades e escolas. Seguindo a mesma organização de conteúdos, o currículo permite que eles tenham acesso às mesmas temáticas e informações, independentemente de sua origem ou destino. Da mesma forma ocorre com os docentes, que podem dar a mesma aula independente de onde estejam, pois o currículo estabeleceu previamente a forma como as aulas devem ser conduzidas.

Entretanto, como já abordado, esse processo é fruto da antialogicidade imposta pelo *Currículo Paulista*, pois ele determina a todos os sujeitos os mesmos conteúdos, como se todos tivessem as mesmas demandas. Sendo que diferentes realidades impõem aos sujeitos distintas situações-limites, que precisam ser superadas com seus próprios meios, pois a denúncia e o anúncio devem considerar as contradições que aquela comunidade vivencia. Assim, ao mudar de cidade, seja no caso de educandos ou educadores, surgem novas contradições e desafios, exigindo então ações ético-críticas distintas.

Por isso, é fundamental que os conteúdos trabalhados se adaptem a essas especificidades, e que o conhecimento científico seja utilizado em prol da melhoria de vida da comunidade, e não visto como algo a parte dela, que é decorado e esquecido pouco depois. O conhecimento científico deve servir à humanidade e a humanização dos sujeitos, deve ser visto como ferramenta para a superação das diversas contradições socioculturais.

Sendo assim, a fala do(a) docente contradiz-se, pois legitima a imposição dos conteúdos para compor sequências de aprendizagens lineares, entretanto, afirma que é impossível “passar” todo o conteúdo. Tal situação decorre do vasto acúmulo de conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade, sendo inviável abraçar sua totalidade, pois não é possível saber, compreender, estudar e memorizar tudo, seja para o educador ou educando. E principalmente, se isso for feito com total desconexão com a realidade concreta. Portanto, a educação bancária é uma

ilusão, tanto para docentes quanto para educandos, pois baseia-se em uma performance que não chega a lugar nenhum, apenas na alienação ideológica, a qual faz com que os sujeitos aceitem o papel que lhes é designado. Neste caso, o(a) docente reconhece os limites dessa lógica, mas ainda assim se conforma em adotá-la como referência para sua prática pedagógica, reforçando a ausência de um pensamento emancipatório consigo.

Outro ponto interessante na fala do(a) docente é a diminuição das aulas de Ciências Humanas, temática que é discutida em um longo texto elaborado pela organização denominada REPU¹⁶ (Rede de Escola Pública e Universidade), composta por um “grupo de professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal do estado de São Paulo (Unicamp, UFSCar, UFABC, USP, Unifesp e IFSP” (REPU, 2025), a qual discute questões das escolas públicas paulistas desde 2016. Nele, os pesquisadores tratam sobre todos os impactos negativos que a redução de aulas de Geografia e História causaram na educação pública, e indica que “o governo paulista pode estar descumprindo a Lei n. 14.945/2024.” (REPU, 2025, p. 26). E ainda afirma:

A noção de integralidade em educação implica a presença e a distribuição equilibrada dos componentes curriculares e dos saberes escolares, o que não vem acontecendo nem mesmo nas escolas de tempo integral, nas quais a ampliação da jornada escolar é paradoxalmente acompanhada por uma redução da carga horária da formação geral nas áreas do conhecimento. [...] A redução da carga horária das Ciências Humanas também impacta negativamente o trabalho docente na rede de ensino, produzindo sobrecarga, piora das condições de trabalho e insegurança profissional (REPU, 2025, p. 26-27, grifos meus).

Outro fator a ser ressaltado sobre a redução do número de aulas dessas disciplinas foi a imposição, pois isso ocorreu sem nenhuma consulta prévia à população e comunidades escolares. Foi uma decisão governamental imposta e que contraria evidências científicas, as quais ressaltam a importância das Ciências Humanas para a construção do pensamento crítico, cidadania ativa, fortalecimento dos valores democráticos e noções de economia (REPU, 2025).

Dada a sua relevância e impacto na formação de milhões de pessoas no estado de São Paulo, **essas mudanças deveriam ter sido debatidas com as comunidades escolares – estudantes e suas famílias, docentes e gestores – e com seus representantes – sindicatos, entidades estudantis, associações educacionais e científicas.** Reformas curriculares sucessivas e impostas de forma centralizada para a base do sistema escolar, ao contrário de produzirem melhoria de resultados, desmotivam os atores escolares e descredibilizam, aos olhos da população, a capacidade do poder público para solucionar os problemas educacionais (REPU, 2025, p. 27).

Dando continuidade na fala do(a) docente, ele(a) reiterou as questões tratadas acima sobre a falta de identificação com os conteúdos e a desvalorização a área de Ciências Humanas.

¹⁶ Disponível em: <https://www.repu.com.br/> / Acesso em: 17/09/2025.

“Ficaram falando tanto que Português e Matemática eram tão mais importantes que retiraram as aulas de humanas e biológicas, mas a gente vê que ninguém aprende nada. Os alunos ficam cansados, entediados e saem da escola sem saber ler e fazer contas básicas.” (E1).

É possível notar que a imposição de conteúdos pré-estabelecidos apenas afasta os educandos da própria educação. Pois o conhecimento científico é atrelado ao tédio, a memorizar termos, lugares, datas e fórmulas, não a compreender o mundo ao seu redor e modificá-lo. Conseqüentemente, os educandos orientam-se para um estado de negação da aprendizagem, o que os torna sujeitos desinteressados e com pouca bagagem científica, os quais encontram dificuldades em tarefas simples, como interpretação de texto e contas básicas.

Tal perspectiva vai totalmente na contramão da pedagogia freireana, que valoriza as experiências de vida do sujeito como ponto de partida para a construção e o aprofundamento dos conhecimentos sistematizados. Portanto, ensinar a palavra “uva” a um sujeito que nunca comeu e nem mesmo viu uma, esvazia o sentido da aprendizagem, pois distancia da realidade concreta, das vivências e do mundo que o sujeito conhece, retirando então a possibilidade de reflexão sobre suas próprias experiências e recriação do seu entorno (Freire, 1967). Nesse sentido, ao promover o distanciamento entre os conteúdos abordados e a realidade dos sujeitos, o *Currículo Paulista* gera desânimo nos docentes, pois eles deixam de exercer seus trabalhos, sua autonomia e construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem, restando apenas a repetição de aulas impostas sem significado, que ninguém escuta e está muito longe de exercitar a práxis autêntica e construção do pensar certo.

Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. **Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores.** Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a paciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (Freire, 1967, p.104, grifos meus).

As duas perguntas seguintes abordaram a utilização do *Currículo Paulista*, questionando se ele contribuía ou dificultava o trabalho docente, e se na ausência de sua obrigatoriedade, ainda seria adotado pelo(a) docente.

“Dificulta. Em meados de 2009 eu trabalhava com apostila, o professor

estudava e compreendia apostila, era muito melhor que agora.” (E1).

Embora afirme que o *Currículo Paulista* dificulta seu trabalho, o(a) docente menciona as apostilas do programa *São Paulo Faz Escola*, que serviram de base para a construção desse material. Aqui, a contradição sobre a imposição dos conteúdos é retomada, pois a mesma condição restritiva que hoje é criticada já estava presente nas apostilas, as quais também limitavam a autonomia dos educadores. No entanto, como não determinavam de forma tão minuciosa o que deveria ser ensinado em cada aula, acabam sendo vistas como uma alternativa considerada melhor. Trata-se de uma percepção ilusória de possibilidade de escolha, pois bastava estudar, compreender a apostila, e a partir dela trabalhar como preferia. Ou seja, era tão determinista e antidialógica quanto, mas a opressão se apresentava de maneira mais sutil.

Ao responder se continuaria ou não utilizando o *Currículo Paulista* em caso de a obrigatoriedade não ser um fator, o(a) docente disse:

“Algumas coisas sim, paisagens, algumas compreensões, mas ele inteirinho não ajuda em nada o aluno e só cansa.” (E1).

Nesse sentido, há uma concordância entre a fala da docente e a pedagogia freireana, pois o processo emancipatório busca transformar a realidade com base na construção do conhecimento coletivo e, portanto, considera a ciência, os sujeitos que vivem as situações, seus saberes, criações, identidades e contextos. Dessa forma, todo material é bem-vindo, desde que utilizado como paradidático, isto é, que seja objeto de estudo e não uma obrigatoriedade. Uma das virtudes do *Currículo Paulista* é carregar consigo uma grande sistematização do conhecimento científico de diferentes áreas e, se utilizado diante das demandas necessárias, poderia trazer muitas contribuições. No entanto, a imposição linear e sem outras visões “só cansa”.

Após elaborar seu ponto de vista diante de todos esses pontos, foi perguntado ao(a) docente se ele(a) considera-se autor(a) do seu fazer pedagógico, e a resposta foi:

“Sim, me considero.” (E1).

Na sequência, ao responder se existe ou não algum grau de liberdade em seu trabalho, o(a) docente respondeu:

“Não. Avalio isso com um desânimo enquanto educador(a), hoje somos

vistos como fábricas, e muitas falas de coordenadores que eu escuto nos últimos tempos é que trabalhamos no chão de fábrica. E não é chão de fábrica aqui, trabalhamos com seres humanos.’’ (E1).

Nessas duas questões há uma enorme contradição, pois o(a) docente considera-se autor(a) principal do seu fazer pedagógico, o que exige liberdade, embora reconheça que não a tenha em seu trabalho. Para reforçar seu ponto sobre a ausência de liberdade no trabalho docente, compara-o com o trabalho fabril. Assim, identifica que trabalhar produzindo uma peça com movimentos repetitivos e o mesmo objetivo é uma coisa, mas trabalhar com seres humanos diversos e subjetivos é outra.

No entanto, ser autor de seu fazer pedagógico exige que o processo emancipatório seja consolidado, que o educador seja consciente, pense certo, tenha consciência do lugar que ocupa e permaneça em constante movimentação para tê-lo e preservá-lo. Ou seja, exige a liberdade de trabalhar como considera melhor, exercendo sua autonomia, fazendo escolhas e tomando decisões, pois conhece a comunidade, escola e educandos. Em outras palavras: não existe autonomia sem liberdade.

Sendo assim, a compreensão de autonomia é deturpada, pois o(a) docente acredita que, por estar sozinho(a) em sua sala de aula e em momentos individuais com os estudantes, tem o direito de escolha e pode trabalhar da forma que considera mais adequada. Entretanto, trata-se de uma visão equivocada, já que as escolhas que realiza ocorrem em detrimento do que está previamente determinado.

Ao ser questionado(a) sobre como o ambiente escolar poderia estimular mais tanto o seu protagonismo quanto dos estudantes, o(a) docente respondeu:

‘‘Mais liberdade, não temos mais liberdade. Hoje nós professores vivemos com medo.’’ (E1).

O medo é uma emoção instintiva, que chama atenção para os riscos e incentiva a cautela. Por isso, chama atenção quando é mencionado referindo-se ao ambiente escolar, o qual tem a função de educar, acolher, ensinar e construir em comunidade. Ao ser questionado(a) sobre o que dá medo, o(a) entrevistado argumentou:

‘‘Vem desde o Governo Estadual, que faz reuniões secretas com os dirigentes de ensino, que depois passam para os diretores, que vale

ressaltar que diretor de escola é cargo político, e daí os diretores tem medo de perder o que estão ganhando e acabam fazendo terrorismo [...].” (E1).

Aqui, o(a) docente menciona reuniões organizadas pelo governo paulista que são determinantes, mas ocorrem sem a consulta à população ou à comunidade escolar, impondo situações como a já citada redução das aulas de Ciências Humanas. A incerteza em relação ao próprio trabalho gera medo no(a) docente, que, por não ser previamente consultado(a) sobre quase nada, não tem garantias quanto ao seu futuro, emprego e carreira, elementos fundamentais para assegurar dignidade dentro da sociedade capitalista.

O(a) docente também destaca a politicagem nos cargos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde poucos participam das decisões que afetam a maioria, e cargos de alta hierarquia são ocupados por pessoas próximas a quem já ocupa outros postos, caracterizando nepotismo. E seguindo a hierarquia vertical de cargos, essas decisões chegam aos docentes como ‘terrorismo’.

Finalizando sua fala, o(a) docente discorreu:

“Hoje o Estado pra mim é uma grande mentira. Graças a Deus não tenho filho em idade escolar hoje em dia, se tivesse, faria de tudo pra pagar uma escola. Daria um jeito pra minha filha não precisar do Estado. Pois vamos mandar um monte de alunos pra fora que não funciona, não sabe ler e nem escrever, nem somar e subtrair, mesmo com tantas aulas de Português e Matemática. Tudo porque eles não suportam mais a escola, perderam o amor.” (E1).

A fala apresentada revela descrença e indignação em relação ao Estado e à educação pública em São Paulo, refletindo a visão de que o sistema não consegue garantir plenamente o processo de ensino-aprendizagem, na mesma medida que afasta os estudantes dela.

Ao analisar a entrevista por completo, observa-se clareza do(a) docente em alguns momentos, mas também certo grau de alienação em outros. O que se mantém é a investida do Governo de Estado de São Paulo em impor e fiscalizar a implementação do seu documento normativo, o *Currículo Paulista*, o qual impõe seu discurso neoliberal, subtrai diálogos e desconsidera a importância da denúncia e o anúncio. E, caso o documento não seja reproduzido integralmente, o Estado encontra seus métodos de punir o(a) docente, que sente-se ameaçado(a).

Sendo assim, é possível concluir que o *Currículo Paulista* não possui o objetivo de por em prática a práxis autêntica, pois não abre margens para a articulação de outras teorias e as ações que espera são apenas de reprodução do documento. Portanto, torna-se um empecilho para a construção do pensar certo, tanto dos docentes quando educandos. E, dessa forma, torna-se um empecilho para a construção da emancipação e exercício da autonomia do(a) docente entrevistado(a).

5.4.2 Entrevistado(a) 2 (E2)

O(a) segundo(a) docente entrevistado(a) apresenta um percurso semelhante ao do(a) primeiro(a). Ele(a) também trabalha na rede estadual há 17 anos e, igualmente, está vinculado(a) por meio de contratos temporários. Ou seja, não possui estabilidade, iniciou e encerrou diversos contratos com o Estado e vive com a incerteza de poder ser desligado(a) da rede a qualquer momento.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) leciona Educação Física e, embora grande parte de suas aulas sejam práticas, utiliza o currículo elaborado pelo Estado para as aulas teóricas. Bem como o(a) Entrevistado(a) 1, o(a) Entrevistado(a) 2 foi questionado(a) sobre o processo de elaboração do *Currículo Paulista*, se tomou conhecimento das consultas públicas, dos seminários realizados na época e se participou de alguma dessas etapas. Em congruência com o(a) Entrevistado(a) 1, disse:

“Não soube de nada, só fui avisado(a).” (E2).

No início da entrevista, ao responder se elaborava suas aulas ou aplicava o material designado, o(a) docente discorreu:

“Eu elaboro na aula prática, na quadra. Mas na teórica acabo usando o Currículo, a gente é obrigado(a).” (E2).

Na sequência, ao ser questionado(a) sobre quais critérios utiliza para selecionar os conteúdos que trabalha, disse:

“O Escopo-sequência, que é uma coisa imposta pra gente, a gente tem que por as coisas que tão no escopo. Na verdade a gente não planeja mais, só tenta fazer uma aula diferenciada com base no que é imposto. É sempre

“Vocês vão ter que trabalhar essa sequência.”, ai eu faço de uma maneira que seja mais leve e atrativa, porque não dá pra fugir.” (E2).

O(a) docente menciona o Escopo-sequência, o qual também é uma ferramenta elaborada pelo Estado de São Paulo. O Escopo-sequência¹⁷ é um grande documento que contém informações sobre o ciclo (Anos Iniciais, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ano/série, bimestre, número da aula, unidade temática, habilidade, objeto do conhecimento, título da aula, conteúdo e objetivo.

O *Documento Orientador- Plataformas Educacionais*¹⁸ (SEDUC-SP, 2025, p. 40), afirma que “os professores devem seguir o Escopo-sequência para trabalhar tanto o Material Digital quanto a plataforma”. Ou seja, o *Currículo Paulista* dá origem ao Escopo-sequência, que agrupa todas as informações possíveis sobre determinado conteúdo, que respalda e culmina nos materiais digitais e sua aplicação em sala de aula. Um ponto importante sobre o Escopo-sequência e o Material Digital, além da imposição de conteúdos a serem trabalhados, é também o fator “número da aula”, pois a linearidade torna-se crucial. Ao entrar em sala de aula o professor deve ter um roteiro a ser seguido, que começa com o Material Digital- Aula 1, e segue sucessivamente até o final do bimestre. No caso do(a) docente entrevistado, por lecionar a disciplina de Educação Física, não chega a utilizar o Material Digital em forma de slides, pois fica pouco em sala de aula, mas segue o Escopo-sequência, pois “não dá pra fugir”.

Considerando as respostas do(a) entrevistado(a) sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, a escolha de palavras é muito significativa, pois desde o início ele(a) utiliza frases como “só fui avisado(a)”, “a gente é obrigado(a)”, “é imposto pra gente”, “vocês vão ter que...” e como já mencionado, “não dá pra fugir”. Nesse sentido, revela-se que o(a) docente carrega consigo uma percepção de distanciamento entre seu trabalho e o Estado, como se estivessem em lados opostos. Pois a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo só avisa, obriga, impõe e cobra, e os docentes, principalmente os contratados, sentem-se na obrigação de contemplar essas cobranças.

Ainda sobre as duas falas que complementam-se, é observado também a diferença entre as aulas práticas e teóricas da disciplina. Pois nas aulas práticas, na quadra e em movimento, o(a) docente elabora suas atividades, embora pela imposição, nas aulas teóricas vê-se na obrigação de abordar as questões conceituais baseadas no Escopo-sequência. Um ponto interessante da fala é que o(a) docente considera conteúdo apenas o que é destinado pelo Escopo-sequência, pois as aulas que

¹⁷ Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Z8fs6lC0cmWwyQCFuE2NfCmIIdr13h_O / Acesso em: 18/11/2025.

¹⁸ Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-08153/pt-br> / Acesso em: 18/11/2025.

ministra com maior liberdade, intuitivamente, considerando melhores metodologias, suas escolhas e dos estudantes, não são mencionadas. E, diante da ACD, os silêncios também são reveladores. Neste caso, apesar de o(a) docente valorizar suas escolhas e dizer que elabora suas aulas, quando discorre sobre os critérios dessa elaboração só menciona o material determinado, o qual utiliza apenas por obrigação. Isso significa que, ainda que valorize suas metodologias, o *Currículo Paulista* sobressai-se a elas.

É possível notar então que um(a) mesmo(a) docente dá duas aulas diferentes para suas turmas, uma onde busca exercer sua autonomia, e outra onde aplica os conteúdos exigidos. Entretanto, essa autonomia descrita assemelha-se à autonomia proposta por Kant, centrada especificamente na disciplina de Educação Física e movimentação na quadra, desconsiderando que tal princípio deveria estender-se a todos os educadores e espaços. Essa compreensão não se configura como resultado de má intenção, mas como efeito de processos de alienação neoliberal, nos quais o sujeito se vê imerso em um contexto que naturaliza determinadas lógicas e passa a buscar soluções apenas em nível individual. Sendo assim, torna-se possível identificar a ausência do conceito de autonomia compartilhada como um horizonte a ser alcançado.

Uma outra fala importante sobre as aulas é quando o(a) docente menciona que ao aplicar o conteúdo designado faz “de uma maneira que seja mais leve e atrativa”, assemelhando-se à fala do(a) Entrevistado(a) 1, que vê como solução dos problemas pedagógicos ensinar “de forma lúdica”. As duas falas possuem a mesma intenção de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais didático, entretanto, não contribuem de fato para a construção do pensar certo. É fundamental que as aulas sejam atrativas, leves, e lúdicas, mas trabalhar apenas com esse objetivo descarta o processo de denúncia e anúncio, o qual viabiliza a exposição de problemas reais, de contradições vividas e que precisam ser superadas. Portanto, é a partir da denúncia/anúncio, que essas metodologias atrativas e lúdicas devem ser abordadas, no processo de práxis-autência, no diálogo, na construção do pensar certo.

Seguindo a entrevista, ao responder se considerava-se autor do seu fazer pedagógico, o(a) docente alegou:

“Bem entre aspas, porque autor(a) mesmo seria se eu pudesse fazer o que eu decidisse. Eu tenho uma flexibilidade por conta da minha matéria não ser cobrada como Língua Portuguesa, e também tenho que seguir menos quantidade de Material Digital, então consigo fazer coisas diferentes, meu tempo e espaço permitem isso. E a Educação Física foge dos olhares das

cobranças.’’ (E2).

Aqui, o(a) docente demonstra ter noções sobre a restrição de sua autonomia, ao reconhecer que ser autor(a) do próprio fazer pedagógico implica assumir a autoria das próprias decisões, e que na ausência de decisão não há autonomia. Reconhece também que essas escolhas não são totalmente livres, pois ocorrem dentro dos limites que lhe são atribuídos institucionalmente. Assim, diante de um conjunto de possibilidades, o(a) docente consegue definir meios e estratégias de trabalho, mas que precisa estar alinhado às diretrizes estabelecidas pelo *Currículo Paulista* e pelo Escopo-sequência.

Além disso, uma questão trazida é a forma como a disciplina de Educação Física é socialmente valorizada. Percebe-se que, quando comparada à Língua Portuguesa, a Educação Física tende a ocupar uma posição secundária, tanto pela quantidade de conteúdo curricular quanto por ficar longe dos “olhares das cobranças”. Isto é, embora o *Currículo Paulista* estabeleça que a disciplina deve desenvolver as competências e habilidades determinadas, o próprio documento a trata de forma desigual, revelando uma incoerência que reforça a desvalorização histórica da Educação Física.

Os autores Uliano e Müller (2025) discutem a desvalorização da disciplina de Educação Física no Brasil e, sob uma perspectiva freireana, problematizam a perpetuação de abordagens acrílicas e tecnicistas que ainda lhe são atribuídas. Para isso, apresentam uma contextualização histórica que ajuda a compreender por que tais práticas continuam recorrentes no contexto brasileiro.

Em diversos momentos históricos, **a Educação Física esteve a serviço da disciplina, da força e da valorização de ideais coletivos, muitas vezes alinhados a fins militares e ideológicos.** Nesse contexto, a educação, que deveria ser um instrumento de emancipação cultural e social, passou a operar como mecanismo de controle e dominação das massas. No Brasil, esse papel foi desempenhado de forma particularmente evidente, e a Educação Física não apenas participou desse processo, como também o reforçou com legitimidade institucional (Uliano; Müller, 2025, grifos meus).

Com base nesse entendimento, os autores destacam a potencialidade da Educação Física como uma prática pedagógica crítica e inclusiva, ao recusarem a centralidade atribuída aos fins militares e ideológicos, que valorizam fatores como força, aptidão física, afinidade com o esporte e outros critérios que historicamente se constituíram como hegemônicos e excludentes, por não considerarem as sensibilidades e singularidades dos sujeitos. Para tanto, argumentam:

Educação Física, ancorada em uma pedagogia crítica, é capaz de transcender a mera instrumentalização do corpo para transformá-lo em elemento cultural, político e social.

Nessa abordagem, **o movimento não é um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver identidades, provocar reflexões e estimular ações conscientes** (Uliano; Müller, 2025, grifos meus).

Continuando a entrevista, ao responder a pergunta seguinte que questionava se o(a) docente via seu trabalho como criação sua, respondeu:

“Sim, a aula prática é criação minha.” (E2).

Endossando novamente a ideia de duas aulas separadas, uma de criação própria e outra consistente na reprodução do *Currículo Paulista* e do Escopo-sequência. E, mais uma vez observa-se o silêncio. Isso porque ao referir-se aos critérios que utiliza em suas aulas, o(a) docente menciona os materiais do Estado como base para as aulas teóricas, enquanto ao mencionar a criação própria, exclui esses materiais e a possibilidade de incluí-los na elaboração de sua aula prática.

Na sequência, ao responder se há algum grau de liberdade em seu trabalho, a resposta foi incisiva:

“Não. Se tivesse eu não precisaria ficar cumprindo o que pedem.” (E2).

Nesta fala, o(a) docente demonstra clareza ao afirmar que não possui autonomia, contudo, não evidencia compreensão sobre o conceito de emancipação nem sobre os caminhos para alcançá-la. Isto é, apesar de não concordar com determinadas exigências, acaba por se conformar e cumprir “o que pedem”. E como já mencionado, a emancipação é o primeiro passo para liberta-se das amarras que aprisionam e apossar-se plenamente de sua autonomia. Assim, o docente reconhece que os materiais pedagógicos o limitam, mas não encontra meios de se desvencilhar deles, a não ser em suas aulas práticas. Embora essa iniciativa tenha significado para ele(a), quando observada sob uma perspectiva coletiva, ainda representa apenas um entre muitos passos que precisam ser dados.

A indagação seguinte foi sobre se o *Currículo Paulista* contribuía ou limitava suas aulas, e o(a) docente elaborou da seguinte forma:

“De certa forma ele é bom, a parte ruim é ser imposto, se fosse só uma possibilidade de poder consultar seria melhor. Como “Olha, você tem a opção de consultar isso daqui.”, aí seria legal.” (E2).

A pergunta complementar seguinte buscava saber se o(a) docente continuaria utilizando o

Currículo Paulista em caso dele não ser mais uma obrigatoriedade. E a resposta foi:

“Continuaria como um auxílio, uma opção.” (E2).

Ou seja, assim como o(a) Entrevistado(a) 1, o(a) Entrevistado(a) 2 reconhece que o *Currículo Paulista* oferece diversas possibilidades ao apresentar uma ampla seleção de conteúdos, informações e conhecimentos sistematizados. Entretanto, reproduzi-lo integralmente na aula, sem considerar o contexto real, significa subtrair todo o potencial humanizador que essa disciplina carrega, conforme já discutido pelos Uliano e Müller (2025).

Embora o *Currículo Paulista* reúna orientações sobre jogos, brincadeiras, danças, esportes, entre outros, quando esses conteúdos são trabalhados de maneira desvinculada da comunidade, de suas identidades, necessidades e da possibilidade de compreender o próprio corpo como agente de transformação, acabam se reduzindo a uma simples sequência de movimentos desprovidos de propósito.

Finalizando a entrevista, ao responder de que maneira o ambiente escolar poderia estimular tanto o seu protagonismo quanto dos estudantes, o(a) docente discorreu:

“É uma coisa mais acima da gente, depende da gestão escolar dar mais liberdade pra gente, pra poder estabelecer o nosso protagonismo. Eu tenho a vantagem de ter minhas aulas práticas, eu tenho outro contato com eles, tento fazer com que eles sejam protagonistas... Mas se a gente tivesse uma gestão mais humanizada, o que não temos, seria diferente.” (E2).

Aqui, a fala novamente converge com a do(a) Entrevistado(a) 1, que menciona a hierarquia existente entre os cargos escolares e como essa estrutura interfere diretamente nas práticas pedagógicas dos docentes. Assim, o que falta ao(a) docente é liberdade para exercer seu protagonismo, ser autor(a) de sua própria prática e usufruir plenamente de sua autonomia em todos os espaços escolares, tanto nas aulas práticas quanto nas teóricas.

Dois pontos bastante relevantes na fala do(a) docente é a forma como a liberdade e o protagonismo são tratados como se fossem presentes, como se alguém pudesse dar ao outro, como se a gestão escolar pudesse dar a liberdade que ele(a) precisa, e então ele(a) pudesse dar o protagonismo dos educandos. Essa fala demonstra a ausência do processo emancipatório para o(a)

docente, pois ele (a) reconhece a ausência de liberdade e autonomia em seu trabalho, e embora seja totalmente contrário(a) a essa situação, acaba por conformar-se com o espaço que ocupa, e pensa em sair dele apenas quando lhe for concedida permissão. Entretanto, esse é um pensamento perigoso, pois a liberdade é uma conquista própria, que surge da indignação com qualquer que seja a situação, e então por meio de luta consciente, transformação e superação dessa situação-limite, ela aparece, portanto, não é concedida, é conquistada. Bem como exemplifica e argumenta Freire:

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a "bancada ruralista" aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadoras e educadores progressistas cumprir, dentro e fora das escolas (Freire, 1996, p. 38).

Analisando a entrevista por completo, é possível notar que o(a) docente sabe que não possui autonomia em seu trabalho, e os motivos baseiam-se na imposição da reprodução do *Currículo Paulista*, do Escopo-Sequência e rigidez da gestão escolar. Vê-se, então, que os documentos normativos acabam sendo empecilhos na prática pedagógica do(a) docente, que não consegue ser protagonista de suas escolhas, ainda que possua opiniões claras e saiba o que é melhor para si e para os educandos com quem trabalha. Por isso, o *Currículo Paulista* torna-se um empecilho na construção da emancipação do(a) docente, pois ele(a) sabe o que precisa fazer e, especificamente, do que precisa se emancipar, mas não consegue devido à tamanha opressão investida. Portanto, o *Currículo Paulista* é um agente ativo na subtração da emancipação e da autonomia do(a) docente entrevistado(a).

5.4.3 Entrevistado(a) 3 (E3)

Com o objetivo de ampliar as perspectivas acerca do *Currículo Paulista* e de sua utilização nas escolas, o(a) próximo(a) docente entrevistado(a) é mais jovem e possui menos tempo de experiência na docência. Atuando na rede estadual há apenas um ano, por tempo hábil, não participou das consultas públicas realizadas durante a elaboração do *Currículo Paulista*. Assim como os entrevistados anteriores também trabalha em regime de contrato temporário, configurado como Categoria O, mas leciona Ciências e Práticas Experimentais, sendo esta última uma disciplina incorporada às escolas que integram o Programa de Ensino Integral (PEI).

Iniciando a entrevista, ao responder se elaborava as aulas ou apenas aplicava o material designado, a resposta imediata foi:

“Aplico o Material Digital, não fico desviando. Só na aula de Práticas Experimentais que vou elaborando, mas em cima do material. Nas aulas expositivas de Ciências é só o Material Digital mesmo.” (E3).

Diante da rapidez e convicção da resposta, procurei aprofundar o tema e perguntei ao entrevistado(a) sobre as razões pelas quais utiliza exclusivamente o material didático disponibilizado, e ele(a) explicou:

“Por causa das provas que vão ser cobradas depois, o SARESP que é semana que vem por exemplo.” (E3).

Na pergunta seguinte, acerca dos critérios que esse(a) docente utilizava para selecionar os conteúdos trabalhados em sala de aula, ele(a) discorreu da seguinte forma:

“Não uso critérios, só uso o Material Digital. Mas eu acho que eles são muito focados em uma parte apenas e esquecem coisas que seriam importantes e deixam de fora só.” (E3).

Essas falas do(a) docente serão analisadas de maneira conjunta, pelo fato de seu discurso apresentar um forte teor de subserviência. E isso se evidencia em diferentes momentos, primeiro quando afirma não desviar do Material Digital, ou seja, utiliza-o integralmente e sem qualquer questionamento. O segundo é o motivo de fazer isso, que é exclusivamente para atender as demandas das provas governamentais, ponto já abordado neste trabalho, mas que existem apenas para fiscalização do governo para saber se seu material está sendo bem implantado ou não. Sendo assim, o(a) docente não problematiza os ideais epistemológicos que sustentam os conteúdos com os quais trabalha, tampouco relaciona esses conteúdos à vida, à cultura e às contradições das vidas dos educandos, nem questiona a finalidade das provas e o motivo de lhes ser atribuída tanta relevância. O que demonstra a ausência dos três conceitos abordados pelo trabalho, denúncia/anúncio, práxis autêntica e pensar certo em sua fala.

Na sequência, ainda afirma que não utiliza critério algum para a elaboração de suas aulas, o que é preocupante, pois parte do princípio de que nem mesmo o(a) docente sabe de onde deve iniciar o processo de elaboração de suas aulas, de investigação crítica, de identificação de situações-limite, buscando compreender e superar as contradições sociais junto à comunidade

escolar. Ou seja, aqui, fica evidente o que Contreras alega em seu livro *Autonomia de professores* (2002), que quando a racionalização começa a responsabilizar-se pela produção dos documentos normativos, materiais didáticos, e impõem determinados conteúdos e metodologias, os educadores deixam de exercer seu trabalho, e com o tempo, deixam de saber fazê-lo. Ou seja, o(a) docente fica refém do que lhe é concedido, pois requalificou seu trabalho, passa a ser um reprodutor, deixa de ser um sujeito ativo, crítico, reflexivo e com objetivos a serem alcançados e superados. Portanto, aqui evidencia-se que a antialogicidade proposta pelo *Currículo Paulista* é danosa tanto para educandos quanto para educador, e fica evidente a falta que a práxis autêntica faz no processo de ensino-aprendizagem para ambos.

Nesta fala do(a) Entrevistado(a) 3, ele(a) ainda reconhece que os materiais digitais “esquecem coisas que seriam importantes e deixam de fora”, no entanto, apesar de ter um contraponto, ainda assim submete-se a ele sem grandes questionamentos.

Nas duas questões seguintes o(a) docente endossou a perspectiva de subserviência. Primeiro ao responder se considerava-se autor(a) do seu fazer pedagógico:

“Em partes, muitas coisas eu tento trazer pra eles em Práticas, e isso eu acabo criando, mas material de aula não. Já tá pronto.” (E3).

Demonstrando adesão plena aos materiais fornecidos, acrescida ainda da aceitação de não ser autor do seu fazer pedagógico, pois ele “já tá pronto”. Depois, na segunda questão, que buscava compreender se o(a) docente via sua prática como criação sua, ele(a) discorreu:

“Acho que a gente cria quando vemos o que eles precisam mais, o que conseguem visualizar com clareza, nesse contexto a gente cria, cria em cima do que tá criado. Exemplo “Essa sala gosta mais de maquete, aquela mais de escrever...”.” (E3).

Essas falas sobre “criar em cima do que tá criado” e “vou elaborando, mas em cima do material”, como dita anteriormente, funcionam como esteios, pois fazem o docente sentir-se participante do processo de criação quando, na realidade, não criou nem cocriou, apenas executou o que o material do Estado já havia definido. Ou seja, sua “criação” depende do material proposto e, a partir dele, busca meios de interpretar melhor suas salas, reconhecer aptidões, gostos e metodologias mais adequadas. Esses são fatores importantes, uma vez que cada grupo é único e

deve participar da definição das melhores formas de construir o próprio conhecimento. Entretanto, a criação descrita não é singular, nem do grupo, nem do(a) docente, mas do Estado, que previamente determinou o que seria trabalhado e que seria reproduzido por ele(a), induzindo a uma falsa sensação de escolha, na qual o(a) docente reproduz o discurso ideológico achando que é seu, mas sem ter noção que está contribuindo com a hegemonia, pois o faz devido a prática discursiva reproduzir-se em sua prática social (Fairclough, 2001).

Na sequência, ao responder se via algum grau de liberdade em sua prática, respondeu:

“Não tanto. Porque é muito focado no que eles querem, daí não dá pra ir a mais que isso, porque você vai perder seu tempo, tempo no sentido de não ter aulas suficientes, porque vai chegar uma prova que vai avaliar o que o governo quer.” (E3).

Aqui, é possível concluir que o(a) docente compreende a falta de sua autonomia, no entanto, sente-se oprimido(a). Pois ainda que possua opiniões divergentes, como quando menciona que o material é muito específico e deixa conteúdos importantes de lado, que possui poucas aulas pra desenvolver suas próprias atividades e tenta expandir o material pedagógico com suas intervenções, ainda assim faz o que é preciso, por conta das provas que vão “avaliar o que o governo quer”, bem como exemplificou o SARESP. Contreras, elabora essa questão quando diz:

Entende-se que as competências dos professores e as que o aparelho político-administrativo reserva para si, como representante da sociedade, são fruto de uma clara separação de espaços. **A autonomia é entao percebida como separação, sob uma relação de dominação-submissão.** [...] Neste caso, os professores ficam reduzidos a funcionários ou empregados obedientes, e o resto da sociedade a meros espectadores (Contreras, 2002. p. 219, grifos meus).

Ou seja, esse(a) docente é reduzido à mera condição de um(a) funcionário(a) obediente, enquanto o restante da sociedade, os educandos e a comunidade escolar, passam a ocupar o papel de espectadores, todos subordinados a fragmentos do processo pedagógico. Tal configuração anula qualquer possibilidade efetiva de práxis autêntica e construção coletiva entre os sujeitos envolvidos. Portanto, culmina na naturalização da subordinação, opressão e desumanização.

Outro ponto importante é o modo como o tempo é avaliado, pois o(a) docente reconhece que seu tempo é escasso e valioso, entretanto, apesar de reconhecer as lacunas que o *Currículo Paulista* apresenta, utiliza-o no tempo disponível que possui, para não desperdiçá-lo em vão. No entanto, conforme anunciado por Freire:

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates "ideológicos" que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (Freire, 1996, p. 39, grifos meus).

Sendo assim, “perder tempo” possui duas interpretações, a do educador e do Estado. Perder tempo para o educador é aplicar esses materiais que possuem o objetivo ideológico e hegemônico, pois isso significa submeter-se à lógica da racionalização, o que equivale a aceitar passivamente uma realidade injusta, marcada pela desumanização, pela supressão da individualidade e pela normatização de educandos e educadores. Dessa forma, perder tempo significa deixar de denunciar e anunciar uma nova realidade, abdicar da promoção da reflexão crítica, da consciência social e da formação de sujeitos que visem à emancipação e sejam livres para exercer sua autonomia, em favor da mera reprodução de um material que os oprime. Perder tempo, então, é perder de ser liberta-se o quanto antes.

Em contrapartida, para o Estado, perder tempo é deixar de formar sujeitos alienados e mão de obra especializada, que ingressam no mercado de trabalho para atender às demandas necessárias. Considerando que o capital é o que move essa estrutura, é válido afirmar que há investimento de recursos nos materiais, nos salários dos educadores, na estrutura escolar e em tudo o que rege a escola. Assim, quando um estudante começa a pensar certo, não se converte em capital humano alienado, o Estado entende que realizou um investimento em vão, pois investiu nesse sujeito, mas, nesse processo, perdeu seu tempo.

Dando sequência na entrevista e buscando aprofundamento na visão do(a) docente sobre o *Currículo Paulista*, foi perguntado em que medida esse material dificultava ou contribuía com seu trabalho. A resposta foi:

“Acaba facilitando a vida do professor ter um material pronto assim, mas acaba dificultando a vida futura deles com esse material tão escasso. O Livro do Estudante é uma ferramenta boa pra fazer uma revisão, mas falta aprofundamento. É tudo muito raso pra eles. Acho isso ruim.” (E3).

Nesta fala o(a) docente menciona que a vida do professor é facilitada com os materiais didáticos, e está correto. Isso porque neste trabalho já foi mencionada a diferença entre educador e professor, e, para um professor, que em sua grande parte estão alienados, é mais fácil ter um material

pronto para repetí-lo nas diferentes turmas que trabalha. Entretanto, na medida que ausenta-se das suas escolhas, das suas opiniões, das suas demandas, permite que outros os façam, deliberando como será seu trabalho. Isso culmina na aceitação do que é posto, aceitação da hegemonia, da ideologia, da estruturação das classes. Portanto, se possui direitos retirados, diminuem seu salário e aumentam a imposição de tarefas, conforma-se. Em contrapartida, para o educador, a obrigatoriedade de reproduzir determinado material desconfigura sua prática, seus ideais, sua ética e sua postura política, por isso, opõe-se.

Na sequência, o(a) docente menciona o Livro do Estudante, que é o material físico do Material Digital. O *Currículo Paulista* dá origem ao Escopo-sequência, que, por sua vez, fundamenta os Materiais Digitais organizados em forma de slides e culmina no Livro do Estudante, material físico que mantém a mesma linearidade proposta pelos slides. O(a) docente reconhece as limitações deste material, e ainda afirma que ele dificulta a vida dos estudantes no futuro, por ser tão específico e não aprofundar os conteúdos. Entretanto, o real motivo da dificuldade gerada é pela formação de sujeitos passivos e pouco reflexivos.

Quando questionado para o(a) docente se na ausência da obrigatoriedade da utilização do *Currículo Paulista* constinuaría utilizando-o, disse:

“Iria selecionar algumas coisas e acrescentar algumas que eu considero importante no meu conceito. Seria bom vincular coisas da vida com o slide, mas só o slide... não dá.” (E3).

Em congruência com os(as) Entrevistados(as) 1 e 2, também utilizaria o *Currículo Paulista* como paradidático, revelando então que existem potencialidades neste material. Da mesma forma, ainda menciona a importância de vincular “coisas da vida” com os conteúdos, reconhecendo que a realidade histórica, material e cultural importam, apesar de não abordar esses aspectos em suas aulas. Entretanto, só o Material Digital, sem contexto, sentido e significado “não dá”.

Diante dessas falas fica perceptível então a alienação ideológica em seu discurso, que naturaliza muitas questões, contrapõe-se a outras, contudo, conforma-se com todas. Portanto, fica evidente a ausência do processo emancipatório em sua fala, pois apesar de reconhecer falhas e lacunas no *Currículo Paulista*, considerar que ele apresenta conteúdos muito específicos, que não fazem conexão com a realidade concreta e que podem até ser prejudiciais aos estudantes, ainda assim utiliza-o por completo. O(a) docente compreende que seu trabalho deve cumprir o que o

Estado determina, e, na possibilidade de ser concedida uma mudança, faria diferente, mas vê essa possibilidade apenas como uma utopia distante, e bem como o Entrevistado(a) 2, um presente concedido.

A pergunta seguinte questionava de que maneira o ambiente escolar poderia contribuir com o protagonismo tanto dele(a) quanto dos estudantes.

“Acho que falta recurso, a maioria das escolas falta recurso. Querem que a gente deixe uma escola viva, querem que a gente deixe os alunos fazendo tal coisa, mas não tem o que fazer, não tem o que utilizar...” (E3).

Para buscar compreender mais o que o(a) docente dizia, perguntei como seria uma escola viva. E a resposta foi que finalizou a entrevista foi:

“Cores, paredes pintadas, desenhos espalhados... Deixar tudo padronizado é bonito esteticamente, mas não pra uma escola, precisa ser atrativo pra eles.” (E3).

Aqui, novamente, o discurso assemelha-se aos(as) Entrevistados(as) 1 e 2, pois o protagonismo é associado aos recursos materiais, como tintas, pincéis, cartolinas e entre tantos que fazem com que as atividades pedagógicas sejam mais atrativas e artísticas, o que incentiva os estudantes a expressarem-se. Entretanto, como já mencionado, apesar de importantes, esses fatores não são emancipatórios, da mesma forma que uma escola viva não diz respeito às paredes coloridas e desenhos espalhados. Uma escola viva, segundo a pedagogia freireana, é uma escola que relaciona os saberes locais, os sistematizados, a estrutura e a superestrutura, e tudo com o objetivo ético-crítico de alcançar a dignidade para todos, o que possibilita “Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida [...]” (Freire, 2013a, p. 7). Portanto, uma escola viva, é uma escola politizada, que reconhece as contradições socioculturais da comunidade escolar e busca superá-las, logo, é uma escola que move-se para humanização.

Sendo assim, concluindo a análise da fala do(a) docente, é possível relacioná-la com a dos(as) anteriores, pois apresenta noções sobre autonomia mas afasta-se completamente do conceito de emancipação. O *Currículo Paulista* apresenta-se como um empecilho no exercício da autonomia do(a) docente, pois impõe todos seus materiais de apoio para serem utilizados em sala de aula, e ainda que não seja plenamente aprovado por ele(a), os reproduz e utiliza por completo, pela

opressão e subordinação sentidas. Portanto, conclui-se que o *Currículo Paulista* é um empecilho tanto para a construção da emancipação quanto da autonomia do(a) docente entrevistado.

5.4.4 Entrevistado(a) 4 (E4) e Entrevistado(a) 5 (E5)

Por conta das falas dos docentes anteriores que mencionaram a importância atribuída às aulas de Matemática, procurei um docente que lecionasse a disciplina para participar da entrevista, para que ela contemplasse a visão a partir de várias áreas do conhecimento.

E, ao convidar um(a) docente para participar da pesquisa, outro(a) que se encontrava ao lado e presenciou o convite demonstrou interesse espontâneo em integrar o estudo, motivado pela temática da pesquisa, e perguntou se poderia participar também. Por isso, esta será a única entrevista realizada em conjunto, pois partiu da vontade dos(as) entrevistados(as).

Sendo assim, os(as) dois(duas) entrevistados(as) lecionam a disciplina de Matemática, atuam em escolas de Programa de Ensino Integral (PEI) e em regime de contrato temporário, portanto, são configurados como Categoria- O e não possuem estabilidade em seus trabalhos. Contudo suas diferenças estão, principalmente, em suas formações. O(a) Entrevistado(a) 4 é formado em Engenharia Elétrica, saiu do mercado de trabalho da área de sua formação e entrou para a educação há 4 anos. O Entrevistado(a) 5 é formado em Bacharelado em Matemática, entretanto, está realizando uma pós-graduação em educação e atua na área há 3 anos.

Da mesma forma que o(a) Entrevistado (a) 3, ambos(as) não participaram do processo de elaboração do *Currículo Paulista*, também por tempo hábil.

Ao iniciar a entrevista, perguntei se eles(as) elaboravam as aulas ou aplicavam o *Currículo Paulista* e seus materiais de apoio. O(a) Entrevistado(a) 5 respondeu:

“Eu utilizo o Material Digital como norteador, porque ele informa o que tem que ser trabalhado, é uma boa opção. Exemplo: todo mundo vai saber que aquela primeira aula tem que ser trabalhado aquele conteúdo específico, usando como norteador e adaptando pra realidade dos alunos. Vamo falar sobre a potência? Vejo a realidade que o aluno tá inserido e trabalho a potência com relação com a vivência do aluno. Não utilizo como principal fonte os slides, mas utilizo como base.” (E5).

O(a) Entrevistado(a) 4 assentiu e disse “Pra mim é a mesma coisa”. Ou seja, ambos(as) baseiam suas aulas no Material Digital impostos pelo governo, e consideram-o como uma boa

opção norteadora para suas aulas. Entretanto, não utilizam-o como fonte principal, mas seguem a linearidade dos conteúdos determinados, como o exemplo de potenciação dado.

Apesar de os(as) docentes preocuparem-se em relacionar os conteúdos à realidade dos estudantes, ainda assim a atividade fica desconexa da denúncia e anúncio. Isso porque a linearidade curricular compromete o processo de investigação crítica do educador, onde ele pode identificar, junto aos educandos, as situações-limites presentes naquela comunidade, e a partir disso buscar no conhecimento científico meios de superá-las. Assim, utilizar a potência, multiplicação, soma ou qualquer outra temática apenas relacionando-a à vivência dos estudantes, é diferente de utilizar para superar uma contradição sociocultural presente em suas vidas.

Na sequência, a próxima pergunta foi sobre quais critérios eles(as) utilizavam para selecionar os conteúdos que trabalham. O(a) Entrevistado(a) 4 disse:

“Uso o Escopo-sequência com base nas habilidades, dou uma olhadinha nos slides, mas uso outras bases de referências, outras bibliografias do ramo da Matemática mesmo.” (E4).

O(a) Entrevistado(a) (5) não respondeu, também só assentiu. O que fica claro então, é que ambos(as) os(as) docentes seguem a linearidade curricular proposta pelo *Currículo Paulista* e seus materiais de apoio, o Escopo-sequência e os Materiais Digitais. Contudo, não os consideram suficientes, então complementam com outras bibliografias. E, isso é importante, pois utilizar apenas um viés, um autor, uma editora, é valer-se de seu discurso por completo. Sendo assim, buscam ampliar seus olhares.

A questão seguinte buscava compreender se eles(as) consideravam-se autores de suas práticas pedagógicas.

“Não muito, é bem engessado, tem aquelas técnicas de não sei quem, as metodologias que são assim, isso e aquilo... Então você tem que seguir como se fosse um roteirinho, não é você chegar e dizer ‘Vou fazer do meu jeito.’. Eles já têm definido as coisas e o jeito que querem que você aplique e faça... Então assim, autonomia pra fazer como você quer não tem.” (E4).

Neste ponto, o(a) docente reconhece que não possui autonomia, pois suas escolhas não são

nunca apenas suas, são sempre regidas por uma lógica tanto conteúdistas quanto metodológica. Assim, a liberdade de escolha do(a) docente se restringe à fazer uma atividade diferente, trazer uma outra abordagem sobre o tema estudado, uma outra bibliografia, mas sempre com o intuito de dar continuidade “as coisas e o jeito que querem que você aplique e faça”. Portanto, o *Currículo Paulista*, nesse sentido, mostra-se como um obstáculo para a autoria do(a) docente. Pois além do conteúdo, impõe também a forma que o(a) docente deve empregá-lo.

O(a) Entrevistado(a) 5 assentiu com a cabeça, em um gesto que expressava concordância marcada pela desaprovação diante da realidade compartilhada por ambos(as).

Na sequência perguntei se eles(as) viam suas práticas em sala de aula como criações suas e a resposta foi:

“A gente tem nossa autonomia dentro de uma caixa, seguimos um padrão, e dentro dele temos a liberdade algo como: “Você tem a liberdade pra fazer como você quiser, desde que seja como te orientei.”. Não vejo como criação minha, vejo como uma adaptação, um boneco que eu tenho que enfeitar, o boneco tá ali, e eu que enfeito, mas o boneco é o mesmo pra todo mundo.” (E5).

Ambos(as) docentes apresentam a mesma perspectiva, reconhecem as limitações impostas à autonomia e têm plena consciência de que estão subordinados(as) às decisões de terceiros. Por isso, identificam que não são autores(as) de suas práticas, nem mesmo as compreendem como criações próprias, uma vez que tudo lhes é previamente posto e determinado, restando-lhes apenas a adaptação. Trata-se, portanto, de um trabalho definido, normatizado e imposto, no qual a prática docente tem seu sentido esvaziado e é reduzida à mera execução de determinações governamentais.

Nesse sentido, é possível notar a ausência da práxis autêntica, pois os(as) docentes compreendem que não são protagonistas de suas escolhas, que estão subordinados aos conteúdos, metodologias e imposições, opõem-se a esses pontos, mas não exercem a ação que rompe e transforma. E, isso acontece não por estarem em estado de alienação, pois os(as) docentes demonstram clareza sobre reconhecem o lugar que ocupam, mas por opressão. Portanto, é possível notar também a ausência do processo emancipatório.

Por isso, a pergunta seguinte era sobre como eles(as) viam a liberdade em seus trabalhos, se ela existia de alguma maneira. O(a) Entrevistado(a) 4 balançou a cabeça negativamente, como

se nem fosse cogitada. O(a) Entrevistado(a) 5 disse:

“A liberdade tá no momento que você consegue avaliar o aluno, no momento que você tá fazendo a descoberta do aluno conforme ele é pra saber o material que você vai trabalhar e adaptando o material. Porque esse material em si não foca na adaptação, cobra que os alunos que alcancem notas, foca no indivíduo, não na pessoa que vai evoluir.” (E5).

O(a) docente atrela sua noção de liberdade à adaptação curricular, o que se apresenta como um ponto relevante. Sua reflexão sobre a liberdade restringe-se à organização do material didático, buscando torná-lo mais significativo para os educandos, de modo que faça mais sentido e contribua para sua evolução tanto acadêmica quanto pessoal. Trata-se de uma preocupação que o Estado não assume e que, portanto, o(a) docente passa a tomar para si. Contudo, observa-se que a liberdade em relação a sua liberdade metodológica, questões epistemológicas, autoria de seu próprio material didático, ações dentro da escola, enfim, sobre si mesmo(a) e seu trabalho, sequer é mencionada, e, como já abordado, os silêncios também são reveladores, ou seja, o(a) docente sequer verbaliza sobre sua própria liberdade.

Dando continuidade, perguntei se suas aulas eram participativas, e o(a) Entrevistado(a) 5 alegou:

“Não são tão participativas, alguns têm mais engajamento, mas a grande maioria não por conta do desinteresse, a Matemática é uma coisa mais abstrata, os que criam interesse são os que tem mais afinidade com a matéria e gostam mais.” (E5).

Aqui, é retomada a ideia de que se os estudantes não vêem sentido nem significado, o conhecimento científico deixa de ter valor, perde-se o interesse, pois não é associado à sua vida, ao real, ao concreto, não é ferramenta de superação. Assim, mais uma vez nota-se de que o positivismo acadêmico contribui com discursos hegemônicos, porque parte da ideia de neutralidade, sem considerar as relações de poder, as contradições históricas e os conflitos sociais existentes. Assim, o conhecimento científico é afastado da própria humanidade, e, principalmente da parte da humanidade que é oprimida e marginalizada.

Seguindo a entrevista, foi questionado aos(as) docentes em que medida o *Currículo*

Paulista auxilia ou limita suas aulas, e as respostas foram:

“O currículo ajuda pra caramba, como norteia o professor não deixa lacunas. Por exemplo, um professor que gosta de geometria só dá aula de geometria, outro que gosta de álgebra dá só de álgebra. Padroniza, sabe? De uma forma que o aluno que mora aqui em Votorantim aprende a mesma coisa que um de Sorocaba. Isso eu acho legal. Engessar eu acho chato, precisar trabalhar de tal jeito, aí tem as Plataformas, que tem que dar índice... Isso engessa o professor. Mas os nortes do currículo eu acho legal pra ter uma sequência.” (E5).

Nessa fala, o(a) docente retoma a centralidade atribuída à linearidade dos conteúdos e reforça sua importância. Nesse sentido, a análise permanece a mesma, marcada pela ausência da denúncia e do anúncio, uma vez que, se mesmo em comunidades de uma mesma cidade as contradições socioculturais já se apresentam de forma distintas, ao se considerar cidades diferentes essa distância torna-se ainda mais evidente. No entanto, há uma grande contradição na fala do(a) docente, pois ele(a) reconhece as restrições de sua autonomia, critica o modo como o Estado impõe uma mesma aula à diferentes estudantes, por isso faz sozinho a adaptação dos conteúdos, mas, ainda assim, diz que a padronização o ajuda.

O(a) Entrevistado(a) 4 complementa:

“É interessante o Currículo, o Livro do estudante, as tarefas, as Plataformas... mas se tiver liberdade.” (E4).

Ou seja, ambos(as) reconhecem os limites do *Currículo Paulista*, mas ainda o vêem como uma alternativa positiva, apesar de todas as problemáticas apontadas. Neste caso, novamente é possível perceber que a prática discursiva do *Currículo Paulista* reflete em suas práticas sociais e opiniões. Apesar disso, os(as) dois(duas) se opõem às Plataformas Digitais, que são obrigatórias e geram índices de acertos para os estudantes, que caso sejam baixos, podem configurar até justificativa para demissão dos(as) docentes. Para dar continuidade no assunto, perguntei suas opiniões sobre as Plataformas Digitais, se elas auxiliavam ou atrapalhavam. Os(as) docentes disseram:

‘‘Atrapalha, porque toda hora precisa vencer a meta, tem o conteúdo para passar correndo, a prova para fazer, aí vem gente externa avaliar sua aula, seu conteúdo, se atingiu... Você precisa ter a liberdade de ‘‘Ah, esse assunto eu trabalho por um período mais longo.’’, ‘‘Esse eu encaixo depois.’’, mas não tem essa possibilidade. Cada aula é um tema novo, um assunto novo, e você nem sabe se o aluno digeriu a informação da aula passada. Isso atrapalha.’’ (E4)

Neste ponto, evidencia-se a lógica mercantil atribuída à aprendizagem, pois “vencer a meta” não cabe dentro de um processo de ensino-aprendizagem. O que fica explícito, então, é o intuito ideológico de adaptar os sujeitos ao mercado de trabalho desde cedo, no qual os estudantes são vistos como peças de fábricas, que precisam estar prontos para “vencer a meta”. Nesse sentido, maior quantidade de “metas” significa maior quantidade de formação de sujeitos alienados. Outro ponto é que o(a) docente se submete às metas para preservar a si próprio, seu trabalho e sua dignidade dentro do capitalismo, pois seu trabalho depende das metas e das avaliações que são feitas de suas aulas realizadas por meio do Apoio Presencial, conforme abordado na Entrevista 1.

O(a) Entrevistado 5 complementou:

‘‘A questão de bater meta, muitas vezes o aluno não vai cumprir. É legal, tipo ‘‘A gente precisa chegar lá.’’, mas obrigar isso, a que preço a gente alcança essa meta? Tô cobrando a não aprendizagem do meu aluno? Ele não compreender o conteúdo? Explicar enquanto ele tá fazendo o exercício? Se meu aluno não vai aprender, não vale esse preço, porque eu tô na educação pra ensinar. Se eu tenho que atropelar a educação pra fazer o exercício da Plataforma pra bater uma meta, pra mostrar pro governo que ele tá aprendendo, isso não faz sentido. Os índices sendo baixos, mas com aprendizagens efetivas, é o que importa pra mim. Se bateu, tá ok, mas que seja real, não porque precisamos dar a resposta. A meta não foi batida, mas a aprendizagem tá sendo consolidada? Melhor ainda, a gente sabe o que precisa melhorar então.’’ (E5).

Em concordância com o(a) Entrevistado(a) 4, o(a) Entrevistado(a) 5 reforça a prática mercantil direcionada à educação, distanciando-se de seu pensamento inicial que concordava com

a linearidade dos conteúdos. Pois, se discorda do tempo em que o Material Digital precisa ser trabalhado e os exercícios na Plataforma Digital precisam ser respondidos, efetivamente, opõe-se ao ritmo sequencial de aulas determinado pelo Estado. Nesse sentido, afirma que as metas poderiam ser um bom parâmetro a ser seguido, desde que fossem justas e voltadas para a aprendizagem real. Isto é, a partir da avaliação da situação de aprendizagem, os docentes deveriam refletir sobre ela e estabelecer objetivos, contudo, o fato de alcançá-los ou não, não é o que determina a eficácia do processo. Pois delimitá-lo apenas ao resultado, a um exercício respondido, significa ignorar todo o percurso. Sendo assim, reforça que o processo de ensino-aprendizagem requer tempos e conteúdos singulares.

Mas o governo impõe metas que precisam ser alcançadas e, diante disso, o(a) docente passa a questionar seu próprio papel, pois deseja vivenciar esse processo de forma genuína, contudo, não consegue. Assim, para atingir as metas, acaba repassando respostas aos estudantes, ou seja, forjando dados para preservar a si mesmo(a) e seu emprego, enquanto o governo reafirma-se como um Estado que garante a Educação Integral. Fica evidente, então, que o a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, baseia suas políticas públicas na imposição, na ausência da democracia e em dados falseados, ou que nem mesmo apresentam fontes.

Após todas essas questões, a próxima indagação consistia se na ausência da obrigatoriedade do Currículo Paulista, os docentes continuariam utilizando-o. O(a) Entrevistado(a) 5 disse:

“Continuaria, para saber o que deve ser trabalhado. Acho legal ter a sequência, mas ter a liberdade de trabalhar. Exemplo: estou trabalhando multiplicação, mas o aluno não entendeu soma, então eu volto na soma para explicar e, quando ele entender, avançar. Para não ficar coisas jogadas. É interessante ter o Escopo-sequência, mas com liberdade do meu modo de dar aula, minha didática, não ficar encaixotado. Trabalhamos com pessoas que não são iguais, então precisa ter flexibilidade.” (E5).

Ou seja, por considerar a sequência dos conteúdos como um elemento importante para sua disciplina, o(a) docente afirma que utilizaria o *Currículo Paulista*. Contudo, essa utilização ocorreria sem a imposição de cobranças excessivas, como uso obrigatório do Material Digital, das Plataformas Digitais e do cumprimento de metas. Dessa forma, o currículo passaria a servir como orientação, e não como mecanismo de controle, possibilitando o respeito aos diferentes tempos,

conteúdos e processos de aprendizagem dos estudantes.

O(a) Entrevistado 4 concordou, novamente com um aceno de cabeça, mas dessa vez positivo.

Por fim, a última pergunta gostaria de saber a opinião deles(as) sobre como o ambiente escolar poderia valorizar tanto seus protagonismos quanto dos estudantes.

“Precisa ter uma sinergia da escola, não do professor ou matéria, mas na interdisciplinaridade. No momento que a escola monta uma sinergia voltada pra aprendizagem, o aluno e o professor vêem sentido na escola. Percebem que não são dois mundos separados, são juntos. Como não existe docência sem discência, quando a gente tá ensinando a gente tá aprendendo. A gente tá num ciclo, onde todo mundo precisa ser valorizado.” (E5).

A fala do(a) docente é bastante relevante, pois, ao citar a conhecida afirmação de Paulo Freire, toca no cerne de sua concepção de educação, centrada na horizontalidade do processo de ensino-aprendizagem, no qual educadores e educandos ensinam e aprendem mutuamente. É somente nesse movimento dialógico, permeado por sentido e significado, que a aprendizagem se concretiza. Assim, torna-se fundamental que a escola seja democrática, valorize a comunidade escolar e se constitua como um espaço inclusivo e participativo, de modo que essa sinergia se volte para a aprendizagem e possibilite a transformação do próprio contexto em que está inserida.

Concluindo a análise das falas dos(as) docentes, é possível notar que eles(as) possuem consciência da ausência de sua autonomia, bem como da investida do Estado em modificar e requalificar seus trabalhos, e de que a imposição de conteúdos e metas tende a comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o *Currículo Paulista*, enquanto documento orientador que dá origem ao Material Digital e às Plataformas Digitais criticadas, apresenta-se como um obstáculo à autonomia desses(as) docentes, ainda que eles(as) nem sempre estabeleçam tal relação de forma explícita e considerem a linearidade dos conteúdos como algo necessário, desconsiderando o fator denúncia/anúncio. Na mesma medida, o *Currículo Paulista* configura-se como um impedimento à compreensão e à busca pela emancipação, pois, embora os(as) docentes discordem de diversos aspectos, não se opõem diretamente ao documento e nem a quem o elaborou, e acabam muitas vezes, reproduzindo os discursos por ele impostos. Ou seja, a prática discursiva ideológica do *Currículo Paulista* culmina nessa prática social dos(as) docentes

entrevistados(as).

5.4.5 Entrevistado(a) 6 (E6)

O(a) Entrevistado(a) 5 leciona a disciplina de Língua Portuguesa, trabalha na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo há 20 anos e, diferente de todos os demais, em regime de Categoria-A, ou seja, é concursado(a) e efetivo(a), portanto, possui estabilidade garantida. Esse fator de estabilidade, aparentemente, demonstrou maior leveza na fala do(a) docente, o(a) qual se sentiu mais à vontade com a entrevista, até mesmo dizendo que gostaria de ter o nome exposto caso pudesse. Diferente dos outros docentes, onde o anonimato foi reforçado diversas vezes.

Iniciando a entrevista, foi questionado se o(a) docente participou ou soube dos seminários de elaboração e divulgação do *Currículo Paulista*, em congruência com os anteriores, respondeu:

“Imagina, claro que não.”(E6).

Na sequência, ao responder se elabora suas aulas ou aplica o material desenvolvido pelo governo, discorreu:

“Eu me baseio no material que já está dado pelo governo, porque é uma obrigação, ele é colocado como obrigatório para o professor. Embora ele seja sempre questionado, posso complementar com outras fontes.” (E6).

Embora o *Currículo Paulista* mencione ter sido construído de maneira amplamente democrática, nenhum(a) docente entrevistado(a) participou ou tomou conhecimento das consultas públicas, e, além disso, afirmam a obrigatoriedade da reprodução integral do *Currículo Paulista* e seus materiais de apoio, os quais foram desenvolvidos posteriormente. O que vai na contramão do que o próprio documento propõe sobre adequar os conteúdos conforme as necessidades dos estudantes:

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais. Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (São Paulo, 2019, p. 19).

Sendo assim, o(a) docente menciona que, por obrigação, utiliza o material do Estado, o qual

questiona e complementa com outras bibliografias quando considera mais adequadas para o que está sendo trabalhado. Conforme, alegou na questão seguinte sobre quais critérios utiliza na elaboração de suas aulas:

“Principalmente a adequação do conteúdo ao nível e ao estágio da etapa de ensino. Por exemplo, uma questão que envolva o texto literário no Ensino Fundamental não tem a mesma profundidade que teria no Ensino Médio, então exploro outros aspectos da literatura. Uso os textos literários para análise linguística, classes gramaticais, estruturas sintáticas...” (E6).

Com o objetivo de compreender quais bibliografias seriam mais adequadas para o(a) docente, foi questionado quais tipos de materiais ele(a) considerava mais apropriados. Questão que discorreu da seguinte forma:

“Olha, houve um deslocamento das origens das fontes do material didático, que sempre foram historicamente elaborados por profissionais capacitados e habilitados das editoras. Durante muito tempo houve uma demonização do livro didático, mas nenhum livro de nenhuma edição e nenhum autor é 100% perfeito, os livros se complementam. Tanto que qualquer dissertação de mestrado tem uma grande bibliografia, um único autor não dá conta, tem que partir para vários, então os livros também têm isso. Ai, deslocou-se da editora para o Material Digital, e o material impresso pela própria Secretaria da Educação, que nem tem tempo hábil, e nem provavelmente pessoas totalmente habilitadas pra isso. Então qual é o grande interesse nisso? Quando você abre o livro didático elaborado pela SEDUC, qual é a primeira informação que o aluno e a família tem? Você abre a contracapa e está lá: Governador Tarcísio de Freitas, Secretário Renato Feder, dirigente não sei quem... quer dizer, é propaganda dessas pessoas. O pedagógico passou a ser segundo plano. Essa informação é priorizada em detrimento do conteúdo que deveria ser dado naquele momento. Tanto que tinham muitos erros nos materiais. É um interesse político e econômico. Então deslocou de uma coisa que era

profissional para isso, os livros didáticos das grandes editoras são bem mais interessantes quando utilizados em conjunto.” (E6).

Esta fala do(a) docente é extensa e reveladora, pois nela demonstra-se clareza quanto à intencionalidade política dos materiais utilizados nas escolas. Embora o *Currículo Paulista* tenha sido elaborado durante o governo Dória (2019), ele é mantido, aperfeiçoado e ganha continuidade nos novos materiais de apoio produzidos no governo Tarcísio de Freitas (2023), eleito pelo Partido Republicanos, que bem como o PSDB, defende os ideais da burguesia. Ou seja, há a permanência das intenções ideológicas neoliberais, acompanhada do aprimoramento de seus métodos e com a centralização cada vez maior por parte do Estado, por meio da produção desses materiais, que anteriormente contavam com a colaboração de editoras externas e, atualmente, são completamente desenvolvidos pelo próprio governo.

Dessa forma, o docente elucida seus questionamentos epistemológicos sobre o *Currículo Paulista*, Material Digital e Livro do Estudante, os quais comumente apresentam conteúdos errôneos, mas nunca deixam de explicitar quem os elaborou. Por isso, considera que combinar diferentes materiais, de diferentes editoras e autores, é melhor para sua aula. O que, de fato, é uma boa alternativa.

Dando continuidade a entrevista, foi questionado se o docente considerava-se autor(a) do seu fazer pedagógico, e ele(a) discorreu:

“Sim, me considero, porque embora haja já consagrada uma grande grade de pedagogos e teóricos respeitáveis, eu sou autor na medida em que interpreto aqueles textos colocados pra mim. Eu adapto isso à minha realidade, dessa forma me faço autor.” (E6).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, complementa, ao exemplificar como compreende a criação de sua prática pedagógica.

“Eu só sou professor porque sou capaz de tornar isso uma criação minha. Ela tem obrigatoriamente que ser autoral, embora seja baseada em materiais que vem de fora, externos. Como o atual Material Digital da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.” (E6).

Com lucidez, o(a) docente retoma às bases da docência, as quais exigem autoria de si, do

seu trabalho e do seu entorno, conforme Freire (1996, p. 21) afirma “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”. E por ocupar o lugar de quem aprende e ensina, o(a) docente afirma que não busca decorar e nem reproduzir as produções dos autores que conhece, mas baseia-se nela para construir suas próprias.

Contudo, em contraponto com essa fala, afirma que baseia suas criações nos materiais elaborados pelo governo, os quais havia criticado anteriormente. Nesse ponto, a análise fica confusa, pois o(a) docente reconhece que os Materiais Digitais não são dialéticos e são impostos pela hegemonia, que os consolida com o intuito de reeleger-se, e apresenta até mesmo conteúdos com erros. E, ainda assim, baseia-se neles. Essa fala demonstra uma falha no processo de práxis autêntica, pois o(a) docente reflete sobre essas questões mas não coloca em prática seus próprios ideias, não rompe com a hegemonia e nem tenta modificar essa realidade a qual se opõe, o que implica na aceitação e subserviência, logo, na ausência do processo emancipatório.

A próxima pergunta foi sobre liberdade, se ele(a) sentia que existia em seu trabalho, e a resposta foi:

“Existe, mas ínfimo. Nossa liberdade é devidamente controlada, assim como o próprio sistema que a gente vive. Esse controle excessivo prejudica a criatividade, porque vai tolher a capacidade criadora do indivíduo, tanto do professor quanto do aluno, porque seguem um roteiro. A liberdade existe, mas é muito pequena por conta desses critérios que temos entorno. É uma liberdade vigiada.” (E6).

Nesse ponto, o(a) entrevistado revela então que reconhece a ausência de sua autonomia, pois busca ser criador de si, mas encontra entraves em seu trabalho, como o controle excessivo, roteiro e liberdade vigiada. Dessa forma, sente que tem sua liberdade e criatividade subtraídas. Nesse sentido, então, revela-se que o *Currículo Paulista* e materiais de apoio se apresentam como um impedimento para a construção e consolidação da autonomia do(a) docente, que, apesar de apresentar um discurso crítico, ainda submete-se aos materiais determinados, por não ver outra opção.

A próxima questão dizia respeito sobre a participação dos estudantes em sua aula, e o(a) docente disse:

“No Enisno Médio despertam interesse, no fundamental não, pois estão

tendo contato com textos e vocabulários que não fazem parte da rotina deles, isso dificulta. Porém, não impede e nem pode paralisar a ação educadora, porque eles estão conhecendo uma realidade que não conheciam ainda, é natural que haja resistência.” (E6).

Essa dificuldade descrita assemelha-se também a fala dos outros docentes, que é a desconexão dos estudantes com os conteúdos trabalhados. Onde os estudantes nem mesmo conhecem as palavras que são postas para eles, por isso, estranham e afastam-se, pois não encontram sentido e significado. E, bem como o(a) docente traz, novidades causam estranhezas, de fato, mas quando estão relacionadas à realidade concreta, são construídas em um trabalho conjunto, e com finalidade de denunciar e anunciar contradições sociais, essas novidades tornam-se horizontes de superação nunca nem mesmo imaginados, saem do lugar utópico e tornam-se reais. Um sujeito que nunca se imaginou capaz de ler, ao juntar as primeiras sílabas, apesar da estranheza do momento, reafirma-se como participante do mundo, rompe com a exclusão que lhe foi atribuída. Logo, o problema da resistência não está no novo, está na desconexão com a realidade concreta e superações possíveis.

Seguindo a entrevista, a próxima pergunta era se os materiais didáticos costumam ajudar ou atrapalhar suas aulas, e o(a) docente desenvolveu:

“A existência dos materiais em si são uma ajuda de certa forma, agora se eles poderiam ser melhores e trazer outros tipos de conteúdos e informações são questões que podem ser discutidas. Mas o fato de existir é um recurso que a gente precisa se valer, pode não ser o melhor, mas é bom. Pelo menos não deixa os professores soltos cada um fazendo sua própria dinâmica, o que não seria necessariamente ruim, mas depois numa avaliação externa não teria muito parâmetro para avaliar. Nesse sentido, facilita o caminhar pedagógico.” (E6).

As avaliações externas são mencionadas por todos os docentes entrevistados. O(a) próprio(a) Entrevistado 6 reconhece que cada escola e professor ter sua dinâmica não seria ruim, contudo, reforça que é bom que exista um parâmetro de conteúdos, para facilitar quando as provas externas forem aplicadas. Portanto, em consenso, este(a) e os demais docentes não vislumbram uma escola sem as provas externas, sem a fiscalização do Estado. Isso significa que o conceito de

denúncia e anúncio é ausente de seus discursos, e que, apesar de demonstrarem preocupações com o processo de ensino-aprendizagem, ainda assim desenvolvem-no no plano bancário, ou seja, valorizando o conhecimento científico mas sob a perspectiva positivista, com valor em si mesmo, e não como ferramenta de transformação social.

Quando questionado se na ausência da obrigatoriedade da utilização do Currículo Paulista, continuaria utilizando-o, respondeu:

“Como está de acordo com a BNCC, usaria... Mas as Plataformas Digitais deixaria de utilizar, elas surgiram todas ao mesmo tempo e confundiram todo mundo.” (E6).

Neste ponto, o(a) docente crê que a BNCC é o melhor dos caminhos, e ainda que o *Currículo Paulista* tenha suas falhas, por ser baseado nela, continuaria utilizando-o. Aqui, então, há uma grande contradição, pois o(a) docente reconhece que possui sua autonomia subtraída pelos materiais, imposições de conteúdo e fiscalizações, mas não percebe que a BNCC faz parte de toda essa teia. Pois ela também é um documento normatizador, que inclusive é quem dá origem ao *Currículo Paulista*, e por consequência, culmina nos materiais de apoio criticados.

Para aprofundar o tema, questionei o porquê não utilizaria mais o Material Digital e as Plataformas Digitais, considerando que ambos se baseiam no *Currículo Paulista*.

“A abertura de uma aula digital dos slides tem uma pergunta simples e óbvia, como se fosse uma provocação para abrir a aula, mas é tão óbvia que o aluno sequer se interessa por aquilo, é sempre “Mas isso a gente já sabe!”. Ou seja, não aprofunda, não traz o tratamento devido, infelizmente prejudicou. O próprio governo com essas medidas desacralizou o saber. Os próprios alunos nem sequer zelam pelo material físico, riscam, rasgam e jogam fora... tudo porque não se identificam. É um contrasenso muito grande.” (E6).

O(a) docente sinaliza as falhas do Material Digital, que traz questões como se estivessem fazendo o papel de problematizações iniciais de uma aula, as quais possuem a intenção de buscar compreender a visão de mundo dos estudantes. No entanto, é uma pergunta básica, genérica, não atende ao que se propõe e afasta os educandos da curiosidade, que poderia tornar-se uma

curiosidade epistemológica, conforme proposta por Freire (1966, p. 15): “[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.”. Isto é, ao invés de o Material Digital aproximar os saberes dos educandos com os conhecimentos científicos, contradições sociais e vidas, ele os afasta, pois subtrai a curiosidade com perguntas genéricas, e então exclui a possibilidade da curiosidade epistemológica estabelecer-se.

Na continuação, afirma ainda que o governo dessacralizou o saber, tirando a importância dos próprios conteúdos que determina. O que leva a um desinteresse e afastamento tão grande, que como resposta, os estudantes “riscam, rasgam e jogam fora”, pois para eles, esse material, o Livro do Estudante, não tem valor. Desse modo, evidencia-se a importância da construção de materiais didáticos próprios e feitos coletivamente. Quando elaborado pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem, esses materiais carregam marcas de intenção, sentido e compromisso a que se propuseram, refletindo a experiência, a motivação e a história de quem os produziu. Em contrapartida, materiais desconectados da realidade do educador e dos educandos tendem a ocupar um lugar vazio de significado e, por isso, são ignorados, rejeitados e descartados.

Finalizando a entrevista, perguntei de que maneira o ambiente escolar poderia contribuir tanto para seu protagonismo quanto para dos estudantes. E o(a) docente disse:

“Sendo colaborador, em que todos têm interesse em ajudar e colaborar, não pode ter disputa entre os atores da educação, aluno contra professor, professor contra aluno, professor contra professor. Se a gente não se sente à vontade e nem se sente bem no ambiente, com certeza qualquer tipo de produção tende a cair.” (E6).

A ideia do(a) docente, aproxima-se da ideia de Freire (1966):

O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. **É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade** (Freire, 1996, p. 42, grifos meus).

Ou seja, ambos alegam que não deve haver disputa no interior da escola e que todos devem

ter assegurado o direito ao respeito. Contudo, Freire avança ao dizer que quando esse respeito não é garantido, é legítimo lutar por ele, reivindicá-lo e tomá-lo, pois se trata de um direito. Nessa perspectiva, não há neutralidade em não se sentir bem no espaço escolar, uma vez que tal condição decorre de relações que colocam determinados sujeitos nesse lugar de exclusão, o que é inadmissível. Por isso, a pedagogia freireana é, de forma permanente, política, pois somente se concretiza a partir da dignidade humana.

Concluindo a análise, é possível afirmar que o(a) docente entrevistado possui lucidez sobre a influência política que os Materiais Digitais e Livro do Estudante carregam consigo, e por terem a obrigatoriedade de serem seguidos linearmente nas aulas, como um roteiro, sente sua autonomia, liberdade e criatividade subtraídas. Entretanto, não relaciona esses materiais ao documento que os orienta, ao *Currículo Paulista* e BNCC, apesar de fazer fortes críticas aos governos atuais e suas formas de governança autoritárias.

Por esses motivos, pode-se afirmar que o *Currículo Paulista* se configura como um obstáculo à emancipação e à autonomia do(a) docente, uma vez que sua característica antidialógica faz com que, mesmo após duas décadas de atuação na rede estadual, ele(a) não tenha conhecimento aprofundado do documento que orienta sua prática profissional. Tal situação evidencia a ausência de um processo de construção democrática que reconheça os sujeitos, os inclua nas decisões políticas e possibilite a reflexão crítica sobre eles. Caso contrário, esse modelo acaba por acomodar os docentes em uma condição de alienação, que reconhece a retirada de sua autonomia, mas sequer pensa em emancipação.

5.4.6 Considerações sobre as entrevistas

De modo geral, as falas dos docentes entrevistados revelam um cenário marcado pela consciência da restrição de sua autonomia, ainda que essa percepção nem sempre se converta em uma compreensão crítica mais ampla sobre os mecanismos estruturais que a produzem. Observa-se que os docentes reconhecem a imposição de conteúdos, metas, Material Digital, Plataformas Digitais e formas de controle externo como fatores que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem e em seus trabalhos, especialmente por desconsiderarem os tempos, os contextos e situações do cotidiano escolar. No entanto, apesar dessa percepção, muitos ainda legitimam certos aspectos do *Currículo Paulista*, como a linearidade dos conteúdos, sem relacioná-los diretamente ao projeto político e carga ideológica que sustentam esse documento.

Outro ponto importante da análise foi a lógica atribuída às metas e avaliações estaduais, a qual reforça a mercantilização da educação objetivada pela hegemonia burguesa, que investe na

subtração da qualidade do processo de ensino-aprendizagem apenas para forjar dados quantitativos para o governo. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada como produto mensurável, e não como processo histórico, dialético, humanizador e transformador. E isso submete os docentes a uma condição de constante vigilância e ameaça, levando-os, por vezes, a forjar dados ou priorizar o cumprimento de exigências governamentais como estratégia de autopreservação no sistema capitalista.

Embora alguns docentes demonstrem lucidez ao criticar os governos autoritários, materiais didáticos e Plataformas Digitais, observa-se uma dissociação entre esses elementos e os documentos que os originam, como o *Currículo Paulista* e a BNCC. Essa fragmentação da crítica impede a construção de uma compreensão mais totalizante e, conseqüentemente, dificulta a articulação de práticas coletivas orientadas por objetivos emancipatórios. Assim, mesmo discordando de diversos aspectos do *Currículo Paulista*, os docentes acabam por reproduzir seus discursos e orientações. Evidencia-se então como a prática discursiva e ideológica do documento orienta e molda a prática social dos docentes, evitando que eles se organizem, considerem e busquem a emancipação política.

Dessa forma, é possível concluir que o *Currículo Paulista* se constitui como um obstáculo tanto à autonomia quanto à emancipação docente. Devido à sua característica antidialógica, esse documento não tem relação com nenhum dos sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem, educandos e educadores, portanto, não considera questões a serem denunciadas e anunciadas por eles e suas comunidades. Sendo assim, não tem o objetivo de superar contradições socioculturais, e por isso inviabiliza a práxis autêntica, pois subtrai dos sujeitos a possibilidade de refletirem criticamente e transformarem seu entorno, pois busca normatizar o modo como pensam e agem, por meio da alienação e naturalização das violências causadas pelo sistema capitalista. Logo, o Currículo Paulista se empenha em evitar que os sujeitos construam seus pensamentos críticos, que denunciem e anunciem as contradições socioculturais de suas comunidades, que exercitem a práxis autêntica e que pensem certo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que deram origem a este trabalho emergem diretamente da minha experiência concreta enquanto professora da rede estadual de São Paulo, marcada pela subtração da autonomia e pela exigência da reprodução dos documentos normativos e materiais didáticos definidos pelo Estado. Essa realidade se mostrou profundamente contraditória em relação à minha formação acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFSCar, onde discutíamos a educação reconhecendo-a como uma prática política, crítica, e, sobretudo, humanizadora. Essa dissonância entre teoria e prática não apenas revelou os limites impostos ao meu trabalho, como também evidenciou as tensões estruturais que atravessam a educação pública.

A partir dessas contradições, a temática do currículo passou a ocupar lugar central nas minhas reflexões, onde pude estudar autores renomados no assunto e constatar que ele está longe de se configurar como um instrumento neutro ou meramente técnico, mas é um espaço de disputa política, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. Sendo assim, quando elaborado pela burguesia, os conteúdos e conhecimentos científicos se tornam ferramentas para a manutenção do *status quo* e hegemonia, pois são trabalhados pelo viés positivista e contribuem com seus discursos ideológicos.

Por esse motivo, o *Currículo Paulista* foi objeto de estudo do presente trabalho, pois é um documento normativo elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo e sua utilização é obrigatória em toda a rede de educação pública estadual. E, por meio de uma análise qualitativa, realizei uma análise documental do *Currículo Paulista*, onde pude constatar que ele contribui para a consolidação dos valores e concepções da burguesia paulista, a qual vê a educação como um meio de tornar os sujeitos capital humano. Portanto, esse documento investe em formar sujeitos neoliberais, com mão de obra especializada e com a intenção de que cumpram as demandas do mercado de trabalho, aceitando as injustiças sociais que são inerentes ao capitalismo com naturalidade, como miséria, fome e frio.

Por isso, as questões da emancipação e da autonomia tornaram-se centrais para o trabalho, pois houve a intenção de convidar os docentes a refletirem sobre esses conceitos, com o objetivo de enxergarem as contradições que vivem e romperem com esses materiais impostos, governos autoritários, e organizarem-se em prol da emancipação política. Dessa forma, ao se organizarem politicamente e desenvolverem reflexões mais amadurecidas, também tenham intenções de tecer horizontes que dialoguem com a sociedade e com outras formas de trabalho, onde é vislumbrada a possibilidade da emancipação humana. Pois somente em uma realidade

em que os sujeitos sejam efetivamente livres, e em que o Estado não seja o detentor de suas escolhas, é que podem exercer sua autonomia de maneira coletiva.

Dessa forma, este trabalho reafirma a necessidade de compreender o currículo como campo de luta e resistência, bem como de fortalecer processos formativos que possibilitem aos docentes reconhecerem-se como sujeitos históricos, capazes de questionar e transformar as contradições socioculturais que atravessam seus trabalhos. A emancipação docente, articulada à emancipação política, apresenta-se, portanto, como possibilidade indispensável para a construção de uma educação pública verdadeiramente crítica e comprometida com a superação das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o trabalho pode ser ampliado em pesquisas futuras que considerem experiências de organização docente, como coletivos, movimentos e sindicatos, analisando de que modo os sujeitos que “pensam certo” atuam nesses espaços, como articulam sua prática pedagógica com o currículo e de que forma essas experiências podem ser ampliadas e fortalecidas, considerando tanto a emancipação política quanto a autonomia compartilhada.

REFERÊNCIAS

A FUNDAÇÃO VANZOLINI. **Fundação Vanzolini**, 2022. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/institucional/#ir-sobre/> Acesso em: 21/08/2025.

ABITANTE, A. **Contribuições de Paulo Freire e Walter Benjamin para uma Análise do Ensino de Língua Portuguesa no Currículo Paulista**. 2020. Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2020.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

AGOSTINI, Leonardo. **Autonomia: fundamento da dignidade em Kant**. 2009. 103 f. Dissertação (mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo- fatos e mitos**. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BIMBATTI, Bianca R.; CASTRO, Rafael B. de; SILVA, Antônio F. G. da O currículo oculto na área do ensino de ciências da natureza: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz da pedagogia crítica freireana. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.

BONI, Izabel C. C.; BIMBATTI, Bianca R.; SILVA, Antônio F. G. da. Autonomia docente na perspectiva do Currículo Paulista: limites e possibilidades. **Revista Espirales**, Foz do Iguaçu, UNILA, v. 8, n. 2, p. 221- 237. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira versão).

Brasília, 2018.

CARAMURU, Thais S. Política social e emancipação humana no capitalismo contemporâneo: reflexões marxistas. **Argum.**, Vitória, v. 10, n. 2, p. 148-160, maio/ago. 2018.

CATANZARO, Fabiana. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTI, Ana Paula; SILVA, Josefa Alexandrina. A AULA VIROU SLIDE: O ENSINO DE SOCIOLOGIA ENTRE TELAS E RESISTÊNCIAS. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.13, n.2, 2024.

DARDOT; LAVAL. **A nova Razão do Mundo**. 1ed. Editora Boitempo, São Paulo, 2016.

DÓRIA, JOÃO. Programa de governo: Programa acelera São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: [TRE-SP-coligacao-acelera-sao-paulo-joao-doria.pdf](#) . Acesso em: 21/08/2025.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda. Rio de Janeiro, 2000.

ERNOUT, Alfred; MEILLET, Antoine. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIOUT, André Pereira. **Um moderno príncipe da burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002)**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília**, v. 22, n. 2, p. 201-210, ago. 2016.

HALLAK, Mônica. Alienação do trabalho em Marx: dos Manuscritos de 1844 a O capital. **Verinotio - Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**. Minas Gerais, v. 24, n. 1, p. 58-73, abr., 2018.

JUNIOR, E. B; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51. 2021.

JUNIOR, Heitor Frúgoli. A QUESTÃO DA CENTRALIDADE EM SÃO PAULO: O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES DE CARÁTER EMPRESARIAL. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 16, p. 51-66, jun. 2001.

JUNIOR, William P. da M.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas

Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes. In: Crítica da razão pura e outros textos filosóficos**. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**- Edição bilingue. Tradução do original alemão por: Raimundo Vier. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, dez. 2015.

LIMA, Fernanda B. G. de. **Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores**. 2019. 356 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **Editora Pedagógica e Universitária**, 1986. 99p

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital [Livro 1]- crítica da economia política: o processo de produção do capital**. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**; apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélcio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família** (trad. e notas de Marcelo Backes). São Paulo, Boitempo, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011

MICHAELIS. **Michaelis- Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em 10/05/2025.

MIGUEL, Luis Felipe. TEORIA POLÍTICA FEMINISTA E LIBERALISMO: O caso das cotas de representação. **RBCS** Vol. 15 no 44 outubro/2000.

MUZZATTO, Egidiane M. **Educação para a cidadania: a autonomia em Kant e Freire**. 2017. 121 f. Dissertação (mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, Erechim, 2017.

NEVES, José L. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n. 3. 1996.

OLIVEIRA, Paulo Roberto de; ELÓI, André Luís Vieira. A questão do Liberalismo e a necessidade de uma fundamentação moral: uma análise na ética do discurso e na teologia política de Joseph Ratzinger. **Pesquisas em Humanismo Solidário**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 34-70. 2022. Acesso em: 17/02/2025. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/article/623a2e7ea953956500735193/pdf/revistaphs-2-2-34.pdf>.

PELLEGRIN, Fátima Inês Tatto de. O EDUCADOR: ALÉM DE PROFESSOR, FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO E LÍDER DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”** Ano 1 – Nº 1 – Julho 2005. Acesso em: 10/05/2025. Disponível em: <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2014/01/DIFEREN%C3%87A-ENTRE-PROFESSOR-E-EDUCADOR.pdf>

PIRES, Marília F.C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** —

Comunicação, Saúde, Educação 1. Universidade Estadual Paulista- campus Botucatu, Botucatu, 1997.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] et al. **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU / Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas ; www.gepud.com.br. Acesso em 06/09/2025.

ROMMINGER, Alfredo Eric. O Banco Mundial e o Desenvolvimento Sustentável: a ação do Banco Mundial no financiamento do setor energético. **Universitas - Relações Int.**, Brasília, v. 2, n.1, p. 269-288, jan./jun. 2004.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos, Campo Grande**, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SALATINI, Rafael. KANT, A DEMOCRACIA E O LIBERALISMO. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, n. 7, p. 185-202, jan./jun. 2010.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, v.17, n.18, p.146-157, São Paulo, 2010.

SANTOS, Frederico. **A retórica da guerra cultural e o parlamento brasileiro: argumentação no impeachment de Dilma Rousseff**. 2019. 314 f. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Paula Rodrigues de Oliveira; SILVA, Antônio Fernando Gouvea da. A fisiologia da temática fome em livros didáticos: carências epistemológicas à luz da alfabetização científica. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 175-197, jan./abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: SEDUC, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Implementação do Currículo Paulista**. São Paulo, 2020. Disponível

em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/10/pauta-curriculo-paulista-percurso-historico-02.pdf> . Acesso 12/01/2026.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SEMEÃO, Lucas de Almeida. ÉTICA LIBERAL E AS MODIFICAÇÕES DAS RELAÇÕES GERACIONAIS. **Revista Eletrônica de Ciência Política** V. 13, n. 1. 2022.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G.; FELICETTI, V. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; SILVA, Gilmara dos Santos. COLORISMO E RECONHECIMENTO: A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR. **REVISTA EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco –Acre, v.8, n.4, p. 175-190, jul-set. 2025.

TAILLE, Yves de La. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. especial, p. 105-114, 2010.

TRAPP, Rogério Vaz. Autonomia da vontade em Kant. *Griot*: **Revista de Filosofia**, Amargosa-BA, v.19, n.3, p.197-210, outubro, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ULIANO, Thiago; MÜLLER, Antonio José. Educação Física para além das práticas corporais: Possibilidade do desenvolvimento da autonomia e senso crítico sob a perspectiva freireana. **INTERFERENCE: A JOURNAL OF AUDIO CULTURE**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1585–1607, 2025.

VALERO, Rafaela; JÚNIOR, Carlos Sérgio Leonardo; MASSI, Luciana; GOMES, Lucas Bombarda Marques. Análise marxista de elementos da concepção de ciências nos principais filósofos abordados na Educação em Ciências: aspectos ontológicos e epistemológicos. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 39, n. 3, p.828-858, dez. 2022.

ZANARDI, T.; OLIVEIRA, C. Experienciar democraticamente o currículo e formação de educadores/as: Paulo Freire e os desafios da centralização curricular. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 272 292, 2021.