

## ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

### Carências epistemológicas da temática fome no Currículo Paulista

#### *Epistemological shortcomings of the hunger theme in the Paulista Curriculum*

Paula Rodrigues de Oliveira Santos<sup>1</sup>; Antonio Fernando Gouvêa da Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil – E-mail: [proliveira015@gmail.com](mailto:proliveira015@gmail.com) / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6282-4716>

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil – E-mail: [gova@uol.com.br](mailto:gova@uol.com.br) / ORCID <http://orcid.org/0000-0002-8915-9952>

#### Palavras – chave:

Freire; práxis; ensino de ciências; neoliberalismo.

#### Keywords:

Freire; praxis; science teaching; neoliberalism.

#### RESUMO

A fome na contemporaneidade não pode ser compreendida como resultado de um fenômeno natural e inevitável, mas sua gênese se dá em decisões sociais, fazendo parte de um projeto de sociedade pautada pela desigualdade. Portanto, envolve opções políticas para sua superação e, nesse sentido, uma educação dialógica e problematizadora poderá auxiliar na transformação dessas condições desumanizadoras. O currículo, como espaço de construção de significados, pode contribuir para a práxis de conscientização social no que tange a essa questão ou para perpetuar o problema. A educação é um ato político, portanto “o que ensinar” e “para quem” possui uma intencionalidade intrínseca, ligada à reprodução ou transformação da realidade social desigual, além disso não se pode desvincular a teoria da prática, visto que de nada adianta um discurso progressista visando a transformação social rumo à igualdade e justiça, se essa não estiver vinculada a prática. Para tanto, a educação popular freireana está orientada para posicionar-se ao lado dos oprimidos para sua conscientização e emancipação. Para tanto, buscou-se analisar o Currículo Paulista de acordo com três categorias freireanas: politicidade, historicidade e práxis autêntica, no sentido de contribuir para a abordagem da temática fome em uma perspectiva crítica. Utilizou-se a abordagem qualitativa pautada no materialismo histórico-dialético e análise do discurso de Fairclough (2001). Os resultados iniciais indicam que o Currículo Paulista enfatiza atender os interesses neoliberais e uma prática reprodutora e perpetuadora das desigualdades.

#### ABSTRACT.

Contemporary hunger cannot be understood as the result of a natural and inevitable phenomenon, but its genesis takes place in social decisions, as part of a society project based on inequality. Therefore, it involves political options to overcome it and, in this sense, a dialogical and problematizing education can help transform these dehumanizing conditions. The curriculum, as a space for constructing meanings, can contribute to the praxis of social awareness regarding this issue or to perpetuate the problem. Education is a political act, therefore “what to teach” and “to whom” has an intrinsic intentionality, linked to the reproduction or transformation of the unequal social reality. progressive discourse aiming at social transformation towards equality and justice, if this is not linked to practice. Therefore, Freire's popular education is oriented to be positioned alongside the

## Formação Docente e Currículo

oppressed for their awareness and emancipation. Therefore, we sought to analyze the Paulista Curriculum according to three Freirean categories: politicity, historicity and authentic praxis, in order to contribute to the approach of the hunger theme in a critical perspective. A qualitative approach based on dialectical historical materialism and analysis of Fairclough's discourse was used. Initial results indicate that the Currículo Paulista emphasizes meeting neoliberal interests and a practice that reproduces and perpetuates inequalities.

## INTRODUÇÃO

A fome crônica – situação em que, constantemente, as calorias ingeridas são insuficientes para suprir as necessidades diárias – é um grave problema social que acomete diversas famílias em todo o país (CAMPOS, 2003). A Insegurança Alimentar (IA), atrelada à miséria e à exclusão, são responsáveis pela incerteza que acompanha uma parcela significativa da população, violando seu direito primário de alimentar-se adequadamente. As causas da fome estão vinculadas às decisões políticas e econômicas tomadas pela sociedade. Ao invés de optar-se por relações sociais mais justas e igualitárias, escolheu-se um modelo que privilegia a acumulação de renda, superexploração e imperialismo, que mantém milhares de corpos submetidos e controlados pela pobreza.

Entendendo-a não como um fenômeno natural, e sim como o resultado do colonialismo e do imperialismo. Para Clapp (2012), as crises alimentares se vinculam com as dinâmicas de um capitalismo que converte os alimentos em commodities e em produtos financeiros e especulativos. A expansão do mercado internacional de alimentos, a força crescente de empresas transnacionais voltadas para o agronegócio e a financeirização da agricultura são dinâmicas estreitamente vinculadas à atual geopolítica da fome. Segundo dados de Matrixland, a maioria das terras que está sendo adquirida pelas grandes empresas não é utilizada para a produção de alimentos: apenas 10% são destinadas à produção de sementes para alimentação. No lado oposto, 70% das pessoas que sofrem com a fome no mundo são pequenos agricultores (MUNÕS; CARVALHO, 2016, p.38).

Nota-se que a fome está concentrada, principalmente, em países subdesenvolvidos. Para contornar o problema, a ONU desenvolveu metas: os “Objetivos do Desenvolvimento

### Formação Docente e Currículo

Sustentável”. Contudo, de acordo com a Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) apud Munõz e Carvalho (2016, p.37), em 2015 “Os esforços têm dado resultados, mas não no ritmo esperado pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM): 750 milhões de pessoas continuam passando fome no mundo, e 30% delas estão na África (FAO, 2015a)”. No Brasil, a IA acomete principalmente a região Nordeste. Ainda, os esforços do ODM podem retroceder em decorrência da pandemia e da extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), que é um importante programa para segurança alimentar (IPEA, 2019).

A resolução dessa questão está no âmbito das decisões políticas, então é necessário que a população tome decisões esclarecidas; para tanto, é imprescindível que se desenvolva o pensamento crítico na formação dos cidadãos através, também, de uma educação dialógica e libertadora (FREIRE, 1987). O ensino das ciências, destinado à Educação Fundamental, pode ter como um de seus objetivos desenvolver o pensamento crítico, superando o ensino pautado na memorização de conceitos científicos e preocupando-se com questões socioambientais e tecnológicas, Ainda é imprescindível explicitar os valores sociais envolvidos em sua prática, rompendo com decisões tecnocráticas, determinismo tecnológicos, superar salvacionismos – em que acredita-se que a ciência caminha linearmente ao bem estar social – e considerar os impactos da macroeconomia; segundo Auler e Delizoicov (2006), é necessário tornar explícito que a ciência não é boa ou ruim, tudo dependerá dos rumos que a sociedade confere a ela (AULER; DELIZOICOV, 2006, p. 5).

No Estado de São Paulo, pautado na Base Nacional Comum curricular (BNCC), foi desenvolvido o Currículo Paulista (EFAPE/SÃO PAULO, 2019), documento que norteia toda a formação dos estudantes, práticas educativas e elaboração de materiais do Ensino Fundamental anos iniciais até o Ensino Médio.

É imprescindível que esses documentos se preocupem com o desenvolvimento da cidadania. Para Freire (1995, p.74), a educação isoladamente não transforma, contudo, sem ela a cidadania dificilmente é feita. Para uma educação norteada para cidadania e transformação, um dos condicionantes é que haja a presença ativa, crítica e esclarecida no que se refere a questões públicas, para transformar de forma coletiva e colaborativa as desigualdades e não educar para a reprodução voltada aos direitos individuais (FREIRE, 1987).

O presente artigo busca investigar se esses materiais estão comprometidos com uma educação a favor da conscientização rumo à emancipação e transformação das desigualdades

## Formação Docente e Currículo

sociais ou têm como intenção fomentar a manutenção do *status quo* que despreza a pobreza e fome, sendo omissos e coniventes com as injustiças sociais.

A pedagogia crítica freireana assume a responsabilidade de desenvolver uma educação voltada para a superação das situações de desumanização (FRERE, 1987). Nesse sentido, a partir da pergunta investigativa, busca-se, como objetivo, analisar se o Currículo Paulista atende às três categorias freireanas: politicidade, historicidade e práxis autêntica, princípios fundamentais para uma educação comprometida com a humanização. A análise qualitativa documental da temática fome nos componentes de Ciências da Natureza, Geografia e Educação Física do Ensino Fundamental do Currículo Paulista (EFAPE/SÃO PAULO, 2019) foi adotada como referencial metodológico para a presente investigação.

## 2. A TEMÁTICA DA FOME E A PERSPECTIVA CRÍTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA

Quando as atenções se voltam às causas da fome, há, ao longo da história ocidental, duas concepções muito fortes. A primeira, de Malthus (1766-1834), na qual ocorre a alegação de que a população passava fome em decorrência de seu crescimento acelerado, fazendo com que a produção de alimentos não acompanhasse, sendo significativamente mais baixa. Contudo, ao longo dos anos, essa visão não se sustentou; pelo contrário, a produção de alimentos aumentou muito, mas a população permaneceu sofrendo com o flagelo da fome. Ainda, os interesses de Malthus tornaram-se explícitos, ele buscava defender os interesses de uma classe burguesa.

Rapidamente, suas teses se difundiram por toda Europa. Está claro que a ideologia malthusiana servia admiravelmente ao interesse das classes dominantes e a suas práticas de exploração. Permitia, também, resolver outro conflito aparentemente insuperável: conciliar a “nobreza” da missão civilizadora da burguesia com as fomes e as mortes que provocava. Aderindo à visão de Malthus – os sofrimentos causados pela fome e a destruição de milhares de pessoas eram efetivamente espantosos, mas obviamente necessários para a sobrevivência da humanidade-, a burguesia apaziguava seus próprios escrúpulos (ZIEGLER, 2013, p.103).

Josué de Castro, em 1946, apresentou uma concepção oposta à de Malthus, ele explicita que a fome era uma consequência das decisões tomadas enquanto sociedade; de acordo com Ziegler (2013, p.112), Castro “Demonstrou que a fome derivava de políticas conduzidas pelos homens e que ela poderia ser vencida, eliminada, pelos homens. Nenhuma fatalidade preside o massacre”. Portanto, explicitando os fatores que geram as desigualdades e

### Formação Docente e Currículo

pobreza, torna-se possível combater a fome, abandonando o fatalismo e o conformismo presentes na visão Malthusiana.

A fome relaciona-se diretamente com a pobreza, derivada da desigualdade econômica gerada pelas opções econômicas realizadas, no caso, o capitalismo, que privilegia a acumulação de renda por grupos restritos, além do imperialismo e colonialismo.

Para Castro, nas preocupações dos neomalthusianos não constavam qualquer perspectiva de alteração da realidade, isto é, de modificação das estruturas econômicas e sociais ou das relações entre países ricos e pobres. Pelo contrário, constituíam agravantes ao culpabilizar os países pobres e os pobres, de forma geral, pelos males sociais. Assim como não mencionava a quem beneficiaria a preservação de “importantes recursos naturais”, já que, notadamente, eram os países mais desenvolvidos os responsáveis pela degradação do meio ambiente. Dessa maneira, em sua análise, o problema residia, de fato, no insustentável padrão de consumo das sociedades desenvolvidas e na manutenção dos privilégios de classe. Sendo assim, dependendo do modo de distribuição da renda e da riqueza, poder-se-ia ter o aumento da fome mesmo sem haver explosão demográfica (SILVA; NUNES, 2017, p. 3684).

Como a fome é proveniente da desigualdade, ela afeta de maneiras diferentes cada um dos indivíduos e famílias, os grupos que são minorias no poder de decisões políticas sofrem seu flagelo com maior intensidade. Por exemplo, quando se faz o recorte de gênero e raça, nota-se que a fome é acentuada em famílias chefiadas por mulheres negras, visto que, esses indivíduos sofrem mais com a informalidade e precarização por conta das desigualdades, racismo estrutural e preconceitos existentes (SOUZA-LOBO, 2021; ABÍLIO, 2020).

Há estimativas da própria FAO, em colaboração com outras instituições mundiais, de que se pode falar em participação de 60% a 80% de trabalho feminino na agricultura dos países do Sul. Essa proporção vem aumentando por causa da diminuição do número de homens em decorrência de guerras, migrações e da AIDS que devasta, principalmente, o continente africano. Pesquisas realizadas no Brasil (Simões e Matos, 2010)<sup>3</sup> mostram que, de 1995 a 2005, o número de domicílios em que a responsável pela família é unicamente a mulher passou de 22,9% para 30,6%, um aumento, portanto, de 35%. Uma alta porcentagem dessas mulheres é negra, casos em que a discriminação por gênero soma-se à discriminação por raça (PALILO, 2013, 285).

Ainda, é importante destacar que a Segurança Alimentar relaciona-se com o acesso permanente aos alimentos saudáveis e de qualidade, contudo, com a precarização do trabalho, desincentivo aos programas de agricultura familiar, desvalorização do salário mínimo,

### Formação Docente e Currículo

extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) e outras políticas públicas voltadas à melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, principalmente a partir de 2019, o acesso a esse direito à alimentação pelos trabalhadores ficou comprometido (ZATERCA; SILVA, 2018).

Segundo Seixas e Xavier (2020), o medo da fome é uma das condições necessárias para que o trabalhador aceite condições de trabalho tão desfavoráveis, fazendo com que a fome se configure como um instrumento de dominação. Ainda segundo os autores, um dos indicadores da precarização do trabalho é o aumento do consumo de alimentos de baixo valor nutricional (SEIXAS; XAVIER, 2020).

Constata-se, por essa série de evidências, que a fome não é determinada por fatores naturais, não é um destino inexorável, mas, na verdade, é uma escolha social, um projeto que pode ser modificado. A educação que atua na formação dos sujeitos históricos tem como função evidenciar essas relações para que sejam feitas escolhas mais justas; contudo, nos moldes da pedagogia tradicional, bancária, descontextualizada, com baixo compromisso social com a transformação e alto compromisso com a manutenção do *status quo*, não é possível superar essa relação (FREIRE, 1987).

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 37)

A educação bancária tem compromisso com a fragmentação de conteúdos e das massas populares, bem como com a manutenção do imobilismo, uma vez que os sujeitos não se reconhecem como oprimidos.

Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia (FREIRE, 1987, p.87).

Para superar essa relação desigual, é necessário pautar-se em uma perspectiva dialógica que almeje a totalidade, conscientizando os estudantes e educadores para transformação da realidade e emancipação. Para tanto, é imprescindível considerar a intencionalidade dos documentos que estão sendo trabalhados (GERALDI, 1987). No caso do estado de São Paulo, trabalha-se o Currículo Paulista (SEDUC, SÃO PAULO, 2019). O

### Formação Docente e Currículo

currículo não pode ser considerado um instrumento ingênuo, com o desprezioso objetivo de “apenas” sistematizar os conteúdos; pelo contrário, ele exerce o controle de conhecimentos que fazem parte de um determinado contexto, que estão envoltos por aspectos políticos, ideológicos e econômicos, técnicos, estéticos e históricos, que não podem ser deixados de lado (PACHECO, 2005).

O currículo é fruto de relações de poder nas quais escolhe-se o “Projeto” de homem e sociedade que se quer formar, em vias de uma sociedade mais justa ou não. Contudo, para que não haja esse questionamento, o currículo tradicional assume uma suposta “neutralidade”, ocultando seus valores, argumentando que, segundo seus dados, para uma sociedade próspera, o ideal seja um sujeito passivo e que não questiona as decisões (SILVA, 2005). Uma vez que o currículo pode ser utilizado para moldar comportamentos e servir à dominação, pode ser colocado a favor deste propósito. Foi o que fez a classe dominante quando se apropriou do currículo tradicional, o utilizando para reproduzir as estruturas de poder, discriminações voltadas aos que não atendem os padrões, manter a classe dominante como detentora do poder e das concepções que irão compor os materiais (SILVA, 2005).

Defende-se que o currículo deve ser construído com a comunidade escolar, atendendo todas as demandas da realidade local. A educação é política, assim como o currículo que a norteia.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do oprimido, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador (FREIRE, 2001, p.16).

Como explicitado por Freire (2001), a educação popular vê o sujeito como sujeito cognoscente, ativo no processo de construção do conhecimento, em que educando-educador e educador-educando mediatizados pelo mundo ensinam e aprendem juntos. O ato de ensinar envolve escolhas sobre o que, como e para quem ensinar, e estes conteúdos devem estar comprometidos com a realidade concreta para efetiva transformação, do contrário, por mais que o discurso reforce uma suposta neutralidade, ela é ilusória e serve apenas aos interesses dos opressores em manter os rumos sociais, por isso a educação é política (FREIRE, 2001).

### Formação Docente e Currículo

Ainda, a educação libertadora reconhece os homens enquanto sujeitos históricos em um constante processo de construção, no qual, ao atuarem no mundo, vão a desenvolvendo.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão (FREIRE, 1987, p.47).

A escola deve servir à emancipação e transformação, não à memorização e homogeneização.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador | da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la (FREIRE, 2001, p. 16).

Por fim, considera-se aqui a práxis autêntica – unidade indissociável entre teoria e prática –, não a práxis reprodutora, que mantém o *status quo* e toda desigualdade a ele vinculada, mas a autêntica, que caminha rumo à emancipação (FREIRE, 1987).

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 50).

Não há prática esvaziada de teoria quando se busca a transformação efetiva, visto que é preciso um movimento constante de ação-reflexão em uma construção coletiva em que não

## Formação Docente e Currículo

ocorram imposições, visto que todos são sujeitos históricos com capacidade criativa para transformar as relações.

Ademais, os documentos ou as práticas que são comprometidas com a verdadeira emancipação dos homens não podem prescindir de sua politicidade, historicidade e práxis autêntica voltadas para a conscientização e a luta dos oprimidos na busca de sua emancipação.

### **METODOLOGIA**

Este estudo faz uso da pesquisa na abordagem qualitativa, uma vez que busca analisar o documento em sua totalidade de relações, sem isolar variáveis. A análise dos documentos foi realizada a partir da perspectiva de se perceber contradições, ideologias politicamente comprometidas com a manutenção do sistema sociocultural vigente e, portanto, com práticas que não possuem compromissos com a formação humanizadora. Esses tópicos fundamentam-se na metodologia da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), procurando compreender quem se beneficia e quem se prejudica com as construções presentes nos documentos, desvelando os grupos que representam as sínteses de relações de poder em que se manifestam projetos de sociedade, intencionalidades e compromisso social (FAIRCLOUGH, 2001; GERALDI, 1987).

Os materiais contêm em si as possibilidades de ação ou mesmo de imobilização, as palavras presentes são resultadas de lutas e conflitos sociais (EVANGELISTA, 2012).

Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem utilizar palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum. Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indeléveis tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão. McNally (1999, p. 44) assinala que “Vivemos imersos em um mundo de conceitos que pressupõem alguma visão geral das coisas”, isto é, as condições objetivadas na relação social entre situações de classe diferentes, na relação entre capital e trabalho, geram atribuições de sentidos diferentes à linguagem assim como possibilidades diferentes de elaboração de compreensões do mundo, sem se afirmar, de resto, que os sujeitos se encontrem presas de suas circunstâncias históricas (EVANGELISTA, 2012, p. 5).

Em termos estruturais, o Currículo Paulista voltado ao Ensino Fundamental (EF) apresenta 526 páginas, divide-se em anos iniciais e finais, Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Inglês), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História), Ensino Religioso e referências. A fone foi identificada em três componentes: Ciências (5º ano), Geografia e Educação Física (9º).

## Formação Docente e Currículo

No que se refere a disciplina de Educação Física, a mesma tem como um de seus objetivos promover a democracia, reflexão e protagonismo.

Além disso, é preciso de maneira intencional e vinculada à prática pedagógica dos temas tratados, identificar as sensações, sentimentos e significados advindos da vivência dessa prática reflexiva. Uma vez que se quer formar um ser integrado, democrático, solidário e atento à sustentabilidade, que age no mundo considerando várias perspectivas, é necessário assegurar aos estudantes conhecimentos e vivências que lhes permitam autoria e protagonista (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p. 250).

Em Ciências da Natureza o objetivo geral é desenvolver a reflexão crítica e o pensamento científico

No Ensino Fundamental os conhecimentos estão organizados em torno de situações e questões problematizadoras, que se relacionam com o contexto do estudante, tendo como ponto de partida o conhecimento de si e do mundo em diferentes perspectivas. A curiosidade, a indagação, a interatividade na busca de soluções e/ou respostas a diversas situações e diferentes contextos – sempre considerando as vivências dos estudantes - são fundamentais para a construção do conhecimento científico. Prevalece o entendimento de Ciência não neutra, que influencia e é influenciada por aspectos de constituição das identidades humanas, nas dimensões históricas, econômicas, sociais e culturais (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019, p.375).

Em Geografia, há uma pretensão de totalidade “O foco do ensino de Geografia hoje está no estudo do espaço geográfico, conceito que pode ser entendido como produto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais” (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p.411). E em Ciências, promover o pensamento crítico e evidenciar a ciência como uma construção social (SEDUC/SÃO PAULO, 2019).

Portanto, o presente estudo teve como objetivo avaliar em que perspectiva o Currículo Paulista aborda a temática fome, focando em três categorias principais: politicidade, historicidade e práxis autêntica, bem como as possíveis contribuições da perspectiva freireana.

## 4. RESULTADO E DISCUSSÃO

### 4.1. Currículo Paulista, habilidades e conteúdo.

O Currículo Paulista (SEDUC, SÃO PAULO, 2019) reclama o posto de ter sido fruto de uma construção conjunta, colocando-se como resultado do esforço coletivo entre os

### Formação Docente e Currículo

profissionais da educação e da comunidade escolar em geral, como nos remetem os dois trechos expostos abaixo, com ares de um discurso democrático.

O Currículo Paulista, apresentado neste documento, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p.11).

Um pouco mais adiante, torna explícita a participação dos estudantes e outros membros da comunidade, colocando-os em pesos iguais na participação para elaboração do documento.

Essas instituições criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil — todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento. A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019, p.20).

Entretanto, ao investigar o histórico da produção do material, é perceptível que há incongruências no que tange a elaboração democrática do documento. Segundo Omuro (2019) a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (restringindo-se à Equipe Central) e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino elaboraram o documento. Ainda, a autora, que também é supervisora na rede, relata que só teve acesso ao material em junho de 2018, quando a BNCC já havia sido homologada. O documento chamado de “Versão Zero do Currículo Paulista” já contava com seu alicerce delimitado. Além disso, a consulta feita às comunidades escolares limitou-se em correção de erros conceituais, avaliar o enquadramento na legislação, contextualização e outros aspectos não tão relevantes para a construção, uma vez que, estruturalmente, nada seria alterado; além disso, não foram considerados os comentários contrários (OMURO, 2019).

Fazendo uso dessas imposições, o currículo desumaniza, nega aos sujeitos a possibilidade de serem sujeitos históricos, de criá-la como protagonista. Um documento voltado para humanização é construído coletivamente, dando voz aos sujeitos.

### Formação Docente e Currículo

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 44).

O Currículo Paulista para o Ensino Médio que será implementado em 2022, assim como o destinado ao Ensino Fundamental, também recorre ao argumento da elaboração colaborativa. Todavia, pelos relatos presentes no documento, aparentemente a história se repete. Quando cita “questões fechadas” e “versão preliminar”, evidencia que a atuação dos educadores não foi livre, que já havia uma estrutura pré-estabelecida pelos chamados “especialistas” e estes, apesar de aparente neutralidade, sustentam determinados interesses.

A consulta ao documento permitiu que os participantes respondessem a quantas sessões do currículo lhes interessassem. Cada sessão possuía duas perguntas fechadas e uma aberta. Nas perguntas fechadas, os participantes sinalizaram a relevância e a pertinência de cada sessão; na pergunta aberta, puderam deixar comentários, que foram lidos, analisados e incorporados ao currículo, posteriormente[...] Após todos esses momentos de escuta com os profissionais da educação, estudantes e sociedade civil, os redatores do currículo analisaram as contribuições, observações e sugestões, inclusive as contribuições vindas da consulta pública, incorporando na versão preliminar do documento aquelas consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC. Assim foi elaborada a versão final do Currículo Paulista etapa do Ensino Médio, encaminhada ao Conselho Estadual de Educação e aprovada em 29 de julho de 2020 (SEDUC/SÃO PAULO, 2020, p.23).

Isso se aplica para o documento que orientou os Currículos Paulistas, a BNCC, que, de acordo com Forner e Malheiros (2019), a elaboração foi iniciada de forma democrática, em 2012, entretanto foi encerrada sem aviso prévio, de forma repentina. Ademais, quando retornou em 2016, após o golpe midiático parlamentar à presidenta Dilma Rousseff, configurava-se como um documento distorcido, diferente do que havia sido estabelecido nas discussões, ignorando as reflexões feitas sobre currículo pelos educadores e educandos na pesquisa acadêmica, ignorando ações do MEC e outros programas, bem como a comunidade escolar no geral (FORNER; MEDEIROS, 2019). Cabe ressaltar que o Currículo Paulista foi desenvolvido em virtude do baixo desempenho dos estudantes em avaliações nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio após 2007, e exames como este já têm uma série de

### Formação Docente e Currículo

habilidades e competências pré-selecionadas, o que não permite uma construção efetivamente aberta e coletiva (BORTOLETTO-SANTOS; PIERSON, 2015).

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o dirigismo, com autoritarismo. No entanto, a direcionalidade pode viabilizar tanto a direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa, que pode ser chamada politicidade da educação. A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador impõe. Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa. Isso significa que o professor deve ter suas posições políticas próprias e claras, seus sonhos. “Porque, afinal, o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com meus alunos?” (FREIRE, 2008, p. 34-35).

Como explicitado na citação acima, a educação é política, contém em si um projeto de sociedade, anseios e visões de mundo, por isso deve ser construída coletivamente, do contrário, será sempre um grupo impondo sua visão de mundo aos demais, sem confrontá-la.

Ainda, de acordo com Peroni, Caetano, Arelaro (2019), os neoliberais e neoconservadores sempre almejavam influenciar os rumos da educação, colocando-a em favor da privatização, naturalizando esse processo e atuando de maneira antidemocrática, com a instituição se mantendo pública, mas sob gestão privada. Os autores reforçam também que não existe um estágio democrático quando estamos tratando de democracia, mas um processo, e, no caso da BNCC, em muitos momentos os processos não foram esclarecidos, como entre setembro e dezembro de 2017, que o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprova a BNCC de forma não transparente. Inclusive, uma proposta oficial obrigatória, como é o caso da BNCC, contraria o dispositivo constitucional que trata do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” como direito brasileiro, em nome do lucro para editoras, para que possam disputar fundos públicos e outros programas. Inclusa nesse projeto está a necessidade de desqualificar a escola e seus profissionais, com o intuito de vender materiais e assessorias especializadas, assumindo gestões dos programas ou mesmo cargos na Secretaria da

### Formação Docente e Currículo

Educação, dado que, para manter o poder nas mãos de poucos, devem inibir a reflexão e transformação, então, para fazê-lo propõem um currículo único (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Desta forma, a BNCC e o Currículo Paulista (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019), foram imposições na comunidade escolar, uma vez que havia apenas uma participação ilusória que se limitava em corrigir detalhes de um documento pré-moldado.

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isso de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos pra mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as ideias deles e delas, ainda que contrárias as minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita (FREIRE, 2008, p.73)

A citação evidencia a intencionalidade contida na prática educativa, que tem como uma de suas condições manifestar seus posicionamentos (não posição partidária necessariamente), e os que se revestem de uma falsa neutralidade o fazem em busca da manipulação.

De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em trabalho colaborativo com a Associação Brasileira de Currículo (2015), a BNCC desrespeita as diversidades locais (comunidades) – uniformizando conhecimentos, objetificando estudantes e professores, que não são sujeitos de sua própria prática; alienando e tirando sua autonomia –, desumanizando e sufocando a possibilidade de diálogo e posicionamento político esclarecido, buscando uniformização e adaptação ao sistema que serve apenas aos interesses dominantes e mercadológicos. Consequentemente, desrespeita os princípios da laicidade, qualidade, universalidade e gratuidade da escola pública. Além de atribuir culpa individualmente aos docentes pelo fracasso, processo típico do neoliberalismo, que busca a culpar os indivíduos, ocultando a participação das desigualdades e a ausência de políticas por trás. Reitera as denúncias sobre a participação ilusória, em que nada no documento era questionado, apenas adequado as normas. Ou seja, o documento caminha no sentido contrário à perspectiva freireana, que busca partir da realidade concreta da

### Formação Docente e Currículo

comunidade local para efetivamente romper com a conjuntura vigente. Portanto, o documento se distancia de uma possibilidade de práxis autêntica (FREIRE, 1987).

Nota-se que a elaboração do documento foi feita majoritariamente por “especialistas”, que selecionaram as competências “essenciais” para o desenvolvimento humano (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p.11). Esse cenário remete questionamentos como: a visão de mundo dos especialistas que o elaboram é suficiente para contemplar as necessidades da comunidade escolar na qual o documento será aplicado? Por que a população não foi solicitada? Competências essenciais selecionadas por quem? E para quem? E, ainda, será que as habilidades e competências exigidas pelas provas e vestibulares são as mesmas que a realidade demanda?

As respostas para essas questões, de acordo com a Pedagogia Crítica Freireana, nos indicam que as visões de mundo dos especialistas não são suficientes, de modo que se configura como uma imposição de suas visões de mundo. Os únicos que podem dizer as demandas concretas da realidade são os integrantes da comunidade que as vivem, de acordo com suas experiências concretas, e não um terceiro que decide o que será melhor para aquela comunidade, ignorando as concepções, as visões de mundo, colocando-se como superior enquanto o outro é descartável, decidindo por ele. Ao não dialogar com o outro, educador e educando não se humanizam, não se tornam sujeito de sua própria história, tornam-se meros figurantes de sua prática e vida, pois não há reflexão sobre a ação e, sem reflexão, os opressores inculcam seus valores e conhecimentos sem dificuldade, com o objetivo de produzir trabalhadores submissos, tirando os direitos trabalhistas duramente conquistados, enfraquecendo sindicatos e desincentivando greves. Segundo este raciocínio, não importa o que a população pensa, apenas os valores dos grandes empresários; os problemas locais também não importam desde que os conhecimentos eurocêntricos sejam transmitidos.

Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos. Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada (FREIRE, 2001, p.16).

### Formação Docente e Currículo

A população não foi solicitada porque, geralmente, a solução de suas demandas explícita desigualdades geradas pelo sistema econômico e, para trabalhar essas questões, seria necessário criticar o sistema que o opressor pretende manter. Além disso, um currículo pré-estabelecido considera uma realidade que não se modifica, que tem sempre a mesma demanda, o que não é verídico, visto que a realidade é continuamente construída através de decisões que nem sempre são feitas coletivamente. Frequentemente, as habilidades exigidas pelas avaliações são tão específicas e descontextualizadas que, por vezes, servem restritamente para desenvolvê-las.

Os argumentos favoráveis à unificação do currículo são os de que a definição de uma base é importante para assegurar o direito à educação para o exercício pleno da cidadania, e que as diferenças podem ser compreendidas como reflexo da desigualdade social. Buscar estabelecer alguns patamares de desenvolvimento, como o pensamento crítico, autonomia e coletividade é importante, mas será que para garantir esse desenvolvimento comum a solução seria homogeneizar conhecimentos?

De acordo com os argumentos contrários a uma base comum, estão as diferenças consideradas como constitutivas do cenário educacional, portanto, o currículo está em constante processo de construção e deve ter como protagonistas na sua elaboração a comunidade escolar, que apenas ilusoriamente é considerada, como demonstra a construção do currículo já explicitada. Principalmente no período entre 2015-2016, com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a pressão da grande mídia, nota-se que o currículo privilegiou vozes das fundações privadas com referências externas (EUA e Austrália), aos alunos e professores ficaram limitados na avaliação da clareza, objetivo e desenvolvimentos dos componentes; os acadêmicos e o Ministério da educação MEC conseguiram elaborar críticas maiores, entretanto, no momento da articulação das vozes, o primeiro grupo foi inegavelmente privilegiado de forma antidemocrática, sobrepondo as vozes do debate. Quando questionado, o deputado Atila Lira disse que é o congresso que deve deliberar sobre a base, e esse argumento ameaça a participação democrática, para além da medida provisória 746/2016, que modifica o Ensino Médio, reduzindo disciplinas obrigatórias, o que foi igualmente feito por vias antidemocráticas e segue o modelo dos EUA de educação (MICARELLO, 2016). Firma-se aqui o posicionamento contrário ao estabelecimento de uma base, visto que, como constatado acima, esse é o momento em que a elite econômica vigente se apropria do currículo para manter as desigualdades; desta forma é

### Formação Docente e Currículo

preciso lutar pela formação permanente dos docentes (FREIRE, 2001) de forma crítica, bem como pela autonomia da escola.

Segundo Forner e Malheiros (2019), o Currículo Paulista atende aos interesses neoliberais, mantendo a opressão. Há de se considerar, ainda, que o Currículo Paulista não foi elaborado diretamente por profissionais que possuem ligação com a rede pública, o que reflete em uma inflexibilidade em relação aos conteúdos e as atividades a serem realizadas no processo, fazendo com que o docente perca sua autonomia e torne-se um mero executor, bem como os alunos, que são tratados como meros depósitos de conteúdos para melhorarem o desempenho nas Avaliações Nacionais e Estaduais, eliminando a possibilidade de transformação social. O sistema, nesse sentido, atua controlando a comunidade escolar através dos resultados (BORTOLETTO-SANTOS; PIERSON, 2015).

Para além, o discurso do currículo é de formar um cidadão crítico ao considerar aspectos históricos, políticos e sociais; entretanto, segundo Lomardo e Silva (2016), o referencial teórico usado nos documentos (crítico e pós crítico) pode legitimar o documento perante a sociedade e as políticas públicas. Entretanto, no caso do Estado de São Paulo, as políticas públicas caminham no sentido oposto, ou seja, não há práxis, uma vez que teoria e prática caminham em sentidos opostos. Segundo o autor, verifica-se que a gestão do Estado a partir de 1990 alinha-se com a educação, entretanto, em 2016, de maneira mais expressiva, houve um processo de enxugamento de verbas e reestruturação das escolas, em que ocorre um massivo fechamento das salas de aula, precarizando ainda mais a profissão e desvalorizando os profissionais. Nota-se que os mecanismos neoliberais estão acabando aos poucos com os direitos sociais da população e, apesar do discurso, ele busca sempre esvaziar o caráter político da discussão nos documentos que o materializam, como o caderno do aluno (LOMARDO; SILVA, 2016). Ou seja, há uma apropriação distorcida.

Para além, de acordo com Junqueira e Bezzerra (2014), os documentos focam no desenvolvimento para o trabalho, mas o coloca a serviço do capital, alimentando uma ilusão de conhecimento, mas mantendo os indivíduos alienados, submetidos à precarização e explorados.

No que se refere especificamente à temática fome, foram desenvolvidas buscas pelas habilidades e conteúdo que a envolvem e foram avaliadas em qual perspectiva podem estar sendo conduzidas, se correspondem à educação bancária ou crítica no currículo. A segurança alimentar, como evidenciado, é fundamental para o desenvolvimento humano no quesito físico e mental, conseqüentemente, sendo considerada um direito essencial e assegurado. Em

### Formação Docente e Currículo

virtude da sua importância, salienta-se que foi citada poucas vezes nos materiais, inclusive, nenhuma delas em Ciências no Ensino Fundamental anos finais, apenas nos iniciais, especificamente nas habilidades do 5º ano. Ao todo foram quatro:

(EF05CI06A) Identificar e registrar de diferentes formas (ilustrações, vídeos, simuladores e outros) o processo de digestão dos alimentos, considerando o caminho percorrido pelos alimentos no sistema digestório ou pelo gás oxigênio no sistema respiratório. (EF05CI06B) Selecionar argumentos que justifiquem por que o sistema digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. Nutrição do organismo Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório (EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, a idade, sexo, etc.) para a manutenção da saúde. Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p. 384).

As três primeiras competências citadas são conceituais e memorísticas, focam a atenção na anatomia, fisiologia e nutrição.

(EF05CI15\*) Reconhecer as diferentes ofertas de alimentação de acordo com a região onde se vive, discutindo criticamente os aspectos sociais envolvidos na escassez de alimento provocada pelas condições ambientais ou pela ação humana. OBJETO DO CONHECIMENTO: Nutrição do organismo Hábitos alimentares (EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais como obesidade e subnutrição entre crianças, jovens e adultos, a partir da análise de hábitos individuais ou de grupos sociais (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.). Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p.384).

No geral, as habilidades identificadas para o Ensino Fundamental anos iniciais não são habilidades que teriam o viés crítico explícito, exceto no caso da “EF05CI15 Reconhecer as diferentes ofertas de alimentação de acordo com a região onde se vive, discutindo criticamente os aspectos sociais envolvidos na escassez de alimento provocada pelas condições ambientais ou pela ação humana” (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019, p. 384). Além disso, não necessariamente seria trabalhada de maneira crítica, só haveria a possibilidade, tudo depende do referencial dos docentes e materiais aos quais têm acesso. Nota-se, também,

### Formação Docente e Currículo

que há um foco em nutrição, contudo, de que importa que o aluno saiba quais os nutrientes cada alimento possui, se ele não tem acesso aos mesmos?

Foram encontradas também na disciplina de Geografia do 9ºano do Ensino Fundamental anos finais.

(EF09GE23\*) Debater as origens e consequências dos problemas da desigualdade social, da fome e da pobreza na sociedade urbano-industrial, considerando a concentração de renda, dos meios de produção, de acesso aos recursos naturais e da segregação socioespacial, em diferentes regiões do mundo. Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas.

(EF09GE13) Analisar o papel da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima. Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p. 447).

Isso se aplica também para o ensino de Educação Física do 9º ano, em que foi identificada a segunda competência “(EF09EF23\*) discutir as implicações dos hábitos alimentares na incidência de obesidade, na saúde e qualidade de vida. Hábitos alimentares” (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019, p. 447), ou seja, há uma tendência a trabalhar hábitos alimentares.

Em Geografia, nota-se uma intenção mais crítica, trabalhando desigualdade social, concentração de renda, fome, pobreza e produção agropecuária. Entretanto, em Educação Física há um foco novamente restrito aos hábitos alimentares e à obesidade, em que a última pode ser considerada mais uma consequência da fome e desigualdade, mas que é tratada como se fosse só excesso de gorduras, sem discuti-la, desconsiderando a renda necessária para alimentar adequadamente uma família e que os alimentos mais baratos geralmente são mais calóricos.

Então, é perceptível que a fome e a segurança alimentar não são temas que o currículo visa trabalhar, são claramente escamoteadas principalmente em Ciências, que independe de sua importância para o desenvolvimento, bem-estar e saúde, apenas o faz pela obrigatoriedade presente lei da nutrição e alimentação.

Castro argumentava que essa naturalização da desigualdade não foi operada apenas pela elite política, mas também pela elite intelectual brasileira, que de forma disfarçada ou escancaradamente optava por aderir e justificar este ato. Castro<sup>19</sup> constatava que parte da nossa sociedade, mais numerosa e faminta, estava privada do direito primário: o de se alimentar. Para ele, a miopia da intelectualidade ou os óculos da ideologia

### Formação Docente e Currículo

dominante com seus interesses econômicos trabalhavam para esconder o fenômeno da fome, reprodutora da pobreza (SILVA; NUNES, 2017, p.3679).

A fome causa diversos impactos sociais, econômicos, psicológicos e físicos, mostrando-se como potencial para aumentar significativamente a violência. Entretanto, mesmo assim não cabe no ensino de Ciências? O que cabe ao ensino de Ciências? Como evidenciar que a ciência não é neutra, explicitando-a sua construção social, como o Currículo Paulista diz que pretende, se não se discute as ideias malthusianas? Malthus, fortalecia a ideia de que a fome era natural e servia para corrigir o excesso de pessoas; mais tarde, foi identificado que o objetivo era defender os valores burgueses, e, apesar disso, suas ideias resistiram por anos e foram descartadas somente após muitas evidências contrárias (ZIEGLER, 2013). Os educadores bancários dizem que não há tempo para trabalhar história da ciência e fome, mas observa-se, quando se analisam todas as habilidades e competências, de forma geral, que alguns temas estão presentes com frequência, como cadeias e teias alimentares, ocupando um espaço considerável e não apenas uma, quando citada, como é o caso da fome. Então, entender cadeias e teias alimentares são absolutamente fundamentais para desenvolver o pensamento crítico e transformador? Além disso, não se discutem os monopólios, que controlam, no sentido literal, toda a cadeia alimentar humana, uma vez que tocar nesse ponto não convém, pois, para isso, seria necessário criticar o modelo econômico vigente, que privilegia a concentração de renda e materiais; com essa abordagem, não são aprovados, então, em nome do capital, as editoras se silenciam e vendem (ZIEGLER, 2013).

É importante salientar que, ao munirem-se do argumento de que o material foi desenvolvido por “especialistas”, revestem-se de uma suposta neutralidade, mas para uma pedagogia efetivamente crítica, a educação é um ato político, como salienta Freire no trecho abaixo:

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. É por isso que o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela

### Formação Docente e Currículo

postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos (FREIRE,2001, p.21).

Revestir-se de uma suposta neutralidade serve aos manipuladores, que têm como objetivo adaptar os indivíduos aos interesses mercadológicos, tornando-os submissos e refêns do sistema capitalista que possui estratégias neoliberais desumanas, mantendo-os para que uma minoria usufrua de todos os bens e riquezas. E ao não reconhecer que existe uma luta de classes em que há duas forças opostas, em que uma lucra à custa da miséria dos demais, e que a realidade concreta é fruto das escolhas feitas por essa classe que se impõe e dissemina sua ideologia de diferentes maneiras, acabam enxergando a realidade injusta e cruel como algo impossível de ser alterado, uma vez que não tem a percepção da totalidade das relações e das questões ideológicas, políticas e econômicas, perdendo a autonomia. Em virtude disso, é necessário conscientizar os estudantes;

Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista (FREIRE, 2001, p.21).

Ademais, ao analisar o Currículo Paulista, considera-se que seu objetivo principal é ocultar essa discussão, ou mesmo fazê-la de forma ilusória, explicitando seu posicionamento político ao lado da classe dominante, uma vez que a neutralidade serve para que os oprimidos não se engajem na luta por sua libertação, enquanto os opressores se apropriam e alteram os rumos da ciência, tecnologia e sociedade em diversos âmbitos.

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (FREIRE, 2001, p.9).

No que condiz a categoria práxis autêntica, nota-se que não foi estabelecida, uma vez que foram selecionados os conteúdos para a população por supostos especialistas, inibindo a reflexão e o diálogo, conseqüentemente, não foi feito com a população de maneira

### Formação Docente e Currículo

democrática, negando-lhes o direito de construir o currículo e humanizar-se. Ressalta-se que, ao analisar as referências para investigar os fenômenos, há uma forte influência de conhecimentos eurocêntricos subjugando os demais.

A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto (FREIRE, 1987, p. 12).

Em relação ao último critério, a historicidade não foi desenvolvida, pois parte de questões anatômicas, seguindo para hábitos alimentares, nutrição, entre outros, mas não se preocupa em discutir Malthus, nem as contribuições de Josué de Castro, tampouco o histórico da alimentação no Brasil e as políticas públicas voltadas a ela. Contribuindo para atender os interesses de uma classe – a dominante –, mantendo as discussões críticas escamoteadas e fragmentadas em disciplinas. Os oprimidos não têm a mesma força política e econômica dos opressores, que dedicam todos os seus esforços para desenvolver uma educação submissa aos interesses neoliberais, que a tornam “homogênea” e universal, fazendo com que as diferenças da realidade local se percam, e sem história, a realidade parece estática e sem saída, não como produto da ação dos homens.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 1987, p.24).

Nesse sentido, no que tange as considerações a respeito do documento, é perceptível que o Currículo Paulista se opõe ao conceito de uma Educação Crítica Libertadora, uma vez

## Formação Docente e Currículo

que foi criado por vias antidemocráticas, dado que a democracia é o processo e não uma etapa, e se faz com o povo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, já que a fome não é abordada no Ensino Fundamental anos finais e quando trabalhada nos anos iniciais as questões sociais são escamoteadas e delegadas a outras disciplinas, como se não coubesse a Ciências discuti-la de uma perspectiva crítica. Então, o Currículo Paulista, ao ocultar o caráter político, histórico, social e econômico da fome e alimentação em Ciências, se posiciona a favor do neoliberalismo e da privatização, sem importar-se com a realidade dos educandos.

No que diz respeito ao Currículo Paulista (SEDUC/ SÃO PAULO, 2020) voltado ao Ensino Médio em relação às categorias, a politicidade é clara, voltada aos interesses da classe dominante, uma vez que colocar segurança alimentar e outros problemas sociais condensados em apenas uma habilidade evidencia a falta de importância atribuída, uma vez que alguns conceitos ocupam de três a quatro habilidades, como é o caso das células e cadeias alimentares. A historicidade, no que se relaciona com a fome, não é discutida, o histórico dessa é ocultado. E não há práxis, uma vez que não há reflexão, apenas imposições. Além disso, a teoria não se efetiva nas relações estabelecidas entre Estado e Escola, bem como Escola e Gestão. Consequentemente, os materiais analisados até aqui não atendem aos requisitos da Educação Crítica Freireana, há apenas um disfarce por meio de slogans; os objetivos finais são “modestos” e não incluem o desenvolvimento do pensamento crítico apenas a apropriação de conceitos.

Em síntese, ressalta-se que o Currículo Paulista atende aos interesses neoliberais no que diz respeito à temática fome no ensino de Ciências, uma vez que o tema não é discutido, é ocultado, e sua incompreensão gera imobilismo, sendo este o propósito da classe dominante, oposta a conscientização e libertação. Mesmo que em Geografia se apresentem aspectos mais críticos, estes são fragmentados, o que faz com que o estudante não consiga vincular-se com a realidade local – considerando que não foi construído com a comunidade escolar –, nem a associar com contextos mais amplos, como o micro e macrossocial.

Consequentemente, a politicidade, a historicidade e a práxis estão norteadas para a reprodução social e não para a transformação das desigualdades. A Educação freireana, neste contexto, emerge como possibilidade de mudança.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C. Uberização e juventude periférica. **Novos estud.** CEBRAP, São Paulo, V.39, n.03, p. 579-597, 2020.
- ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. **EDUCAÇÃO CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS.** Las relaciones CTS en la Educacion científica. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/fisica/educ\\_cts\\_delizoicov\\_auler.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/fisica/educ_cts_delizoicov_auler.pdf). Acesso em: 22.jun. 2021.
- BORTOLETTO-SANTOS, R.C.; PIERSON, A. H. C. As reações dos professores de ciências diante da implantação de novo currículo na rede estadual paulista. **Revista Ensaio**, v. 17, n.3, p. 586-605, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.183- 191, 2003.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R M de L.; RODRIGUES, D S. **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.** Alínea, campinas, 2012.
- FABRICIO, L.; MARTINS, A. A. **Alfabetização científica no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: percepções de professores da rede municipal de ensino de Curitiba.** ACTIO, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 594-609. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10610/7047>. Acesso: 20. Jun. 2021.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 316, 2001.
- FORNER, R.; MALHEIROS, A. P. S. Modelagem e o currículo paulista: Entre imposições, cobranças veladas e insubordinações criativas. **Revista Paranaense de Educação matemática.** RPEM, Campo Mourão, Pr, v.8, n.17, p.519-545, 2019.
- FREIRE, P. A construção de uma nova cultura política. In: **Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Seminário Poder local, participação popular e construção da cidadania.** Belo Horizonte, Jun./1994; São Paulo: Instituto Pólis, 1995. Cad.n.1.
- FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso: América latina e educação popular.** Indaiatuba, SP: Villa das letras, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **1921 – 1997 Política e educação : ensaios / Paulo Freire.** – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).
- GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura - teoria e prática.** Ano 6, n. 09.1987.

### Formação Docente e Currículo

IPEA. **Extinção do CONSEA**. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/participacao/destaques/161-noticias-destaques-grande/1796-extincao-do-consea>. Acesso em: 28.mai.2021

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. dos S. Trabalho e educação: o currículo da rede estadual paulista no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 57, p. 291–310, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640416>. Acesso em: 29 jun. 2021.

LOMARDO, J.; SILVA, A. F.G. RECONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E CURRÍCULO: uma crítica ao conceito de hibridismo a partir do currículo paulista de Geografia. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, V. 6, n. 12, p. 99–113, 2017. Disponível em:

<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/400>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MICARELLO, H.A.L.S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, 2016.

MUNÕZ, E. E.; CARVALHO, T. C. O. A cooperação sul-sul brasileira com a África no campo da alimentação: uma política coerente com o desenvolvimento?. **Caderno C R H**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 33-52, 2016.

OMURO, S. A. T. HISTÓRIA NA BNCC E NO CURRÍCULO PAULISTA: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação. **XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**. Disponível em:

[https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596657026\\_ARQUIVO\\_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf](https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596657026_ARQUIVO_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf). Acesso em: 29.jun. 2021

PACHECO, J.A. Escritos curriculares. São Paulo, **Cortez**, 2005.

PALILLO. FAO, Fome e Mulheres Rurais. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 285- 310. 2013.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: Disputa de qualidade ou submissão da educação. **RBPAAE** - v. 35, n.1, p. 035 - 056, 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista etapa ensino médio**. EFAPE. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>

SEIXAS, B.; XAVIER, J. A Fome “Oculta” do Capital: A Precarização do Trabalho e do Alimento Mercadoria Face à Necropolítica. **Seminário Nacional de Sociologia da Universidade Federal de Sergipe**, realizado de forma remota de 08 a 16 de outubro de 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13819/2/AFomeOcultadoCapital.pdf>. Acesso em: 29. Jun.2021

SILVA, M. F. S. S.; NUNES, E. D. Josué de Castro e o pensamento social brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.22, n.11, p.3677-3687, 2017

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. **Autêntica**. 2ed.Belo Horizonte, 2005

### Formação Docente e Currículo

SOUZA-LOBO, E. A classe operaria tem dois sexos; trabalho dominação e resistência. 3ed. São Paulo: Fundação Persel Abramo, **Editora Expressão Popular**, 304p. 2021.

ZAGO, M.A.V. As implicações do cenário pandêmico do COVID-19 frente a Segurança Alimentar e Nutricional: uma revisão bibliográfica. **Segur. Aliment. Nutr. [Internet]**. 4º de março de 2021 [citado 29º de junho de 2021]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8661900>. Acesso em: 22.jun. 2021.

ZATERKA, T. H.; SILVA, L. O. Mercado de trabalho flexível e insegurança alimentar: riscos do avanço da flexibilização no Brasil sob a ótica da estabilidade do acesso à alimentação. **16º Encontro Nacional da ABET GT09 - Trabalho e Saúde**. Disponível em: <https://www.abet2019.sinteseeventos.com.br>. Acesso em: 29. Jun.2021

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

### **SOBRE A AUTORA E SOBRE O AUTOR**

#### **PAULA RODRIGUES DE OLIVEIRA SANTOS**

Possui graduação em Ciências Biológicas licenciatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - campus Sorocaba)(2019). Desenvolveu pesquisa na área de ecotoxicologia avaliando o efeito de fármacos (paracetamol e propranolol) em marcadores bioquímicos do peixe *Phalloceros harpagos*. Atualmente Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar- campus Sorocaba), desenvolvendo pesquisa sobre o Currículo na Perspectiva Freireana.

#### **ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA**

Bacharel e Licenciado em Biologia pela Universidade de São Paulo (1980) e Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atuou como professor no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Superior em universidades públicas e privadas. Presta serviços de assessoria a Secretarias de Educação na implementação de movimentos de reorientação curricular. Professor de Ensino Superior, Graduação e Pós-Graduação, na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba e na Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como pesquisador nas áreas de Currículo Crítico, Políticas Curriculares e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Biologia