

# **PAULO FREIRE E A SUA PEDAGOGIA:**

Crítica, Resistência e Utopia.

No Centenário do seu nascimento

(1921-2021)



# **PAULO FREIRE E A SUA PEDAGOGIA:**

Crítica, Resistência e Utopia.

No Centenário do seu nascimento

(1921-2021)

**Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia.  
No Centenário do seu nascimento (1921-2021)**

**Organizadores:** Maria José Camacho e Sónia Martins

**Edição:** Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa)

**Editora:** Imprensa Académica



**Revisão editorial:** Carlos Diogo Pereira e Luís Sousa

**Impressão:** Gráficasmares

**ISBN:** 978-989-54390-6-5

**DOI:** <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2022camachomartins>

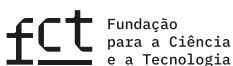
**Depósito legal:**

Impresso em papel reciclado.

**1.ª edição:** janeiro de 2022

© Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa) e autores

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIDB/4083/2020 do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).



UIDB/04083/2020





# Índice

<b>Nota de Apresentação</b> (Maria José Camacho e Sónia Martins) .....	9
---	---

## CONFERÊNCIAS

<b>Paulo Freire e a Construção de uma pedagogia do tempo presente</b> (Afonso Scocuglia) .....	12
---	----

<b>Por uma Educação Matemática Libertadora no século XXI</b> (Sónia Martins) .....	25
---	----

<b>Inclusão: Retocar o sonho que dita o caminhar</b> (Maria José Camacho) .....	39
--	----

## OFICINA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

<b>A Filosofia como Discurso, Intervenção e Liberdade</b> (Liliana Rodrigues e Fernando Correia) .....	48
---	----

<b>A educação não-formal como um espaço de liberdade</b> (Liliana Melim e Liliana Rodrigues) .....	57
---	----

<b>A Pedagogia do Oprimido Ambiental</b> (Hélder Spínola) .....	63
--	----

<b>Educação e Cidadania: leitura de Paulo Freire com vista a uma ecopedagogia</b> (Valdemar Sousa) .....	75
---	----

<b>O papel do Erasmus+ na promoção e no desenvolvimento Direitos Humanos</b> (Bárbara Pereira e Liliana Rodrigues) .....	92
---	----

<b>A alegria de aprender na transição pedagógica da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> (Adérita Fernandes e Fernando Correia) .....	105
--	-----

<b>A didática crítica no Ensino de História e Patrimônio Cultural</b> (Janaina Cardoso de Mello) .....	120
---	-----

<b>O papel de Paulo Freire no Currículo para o desenvolvimento comunitário</b> (Jesus Maria Sousa) .....	129
---	-----

<b>On developing <i>Critical Thinking</i>: a narrative overview</b> (Andreea Buzduga e Liliana Rodrigues) .....	145
--	-----

## OFICINA DIÁLOGO

### **Educar para a Felicidade: um grande desafio para a Educação**

(Ricardo Alves, Ana Rodrigues, Elvino Gouveia, Ana Correia, Hélio Antunes e Helder Lopes) ..... 170

### **Desafios educacionais em tempo de covid-19: contributos do pensamento de Paulo Freire**

(Cristina Zukowsky-Tavares, Natália Silva, Vitória Alencar, Thiago Cardoso, Derson Lopes-Jr. e Jorge Bonito) ..... 174

### **A personalização do processo pedagógico - o diálogo professor-aluno**

(Helder Lopes, Ana Rodrigues, Ana Correia, Ricardo Alves, Catarina Fernando, João Prudente, Hélio Antunes e Elvino Gouveia) ..... 184

### **A personalização da aprendizagem nas Atividades Desportivas de Adaptação ao Meio**

(Catarina Fernando, António Vicente e Helder Lopes) ..... 189

### **A excelência no ensino: o papel do professor na transformação do aluno**

(Hélio Antunes, Ana Rodrigues, Ricardo Alves, Ana Luísa Correia, Elvino Rubio e Helder Lopes) ..... 198

### **Os saberes da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, ressignificados na concepção de omnilateralidade e nas bases da Educação Profissional e Tecnológica do curso de Mestrado PROFEPT do IFBA**

(Maria de Fátima Luz Santos) ..... 204

## OFICINA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

### **Lourenço e a esperança**

(Guida Mendes)..... 218

### **Educação e Política. O legado freiriano no palimpsesto reformista em Portugal (2016-2020)**

(Gorete Pereira, Fernanda Gouveia, Ana Isabel Gouveia, Nuno Fraga e Sofia Silva) ..... 228

### **Currículo de Ciências - para uma (educ)ação transformadora em comunidade**

(Sílvia Mateus Carreira e Ana França Kot-Kotecki) ..... 242

### **A utopia de Paulo Freire e os caminhos da flexibilidade curricular na comunidade educativa**

(Ana França Kot-Kotecki e Natalina Santos) ..... 254

### **Paulo Freire, o legado de uma pedagogia nobre**

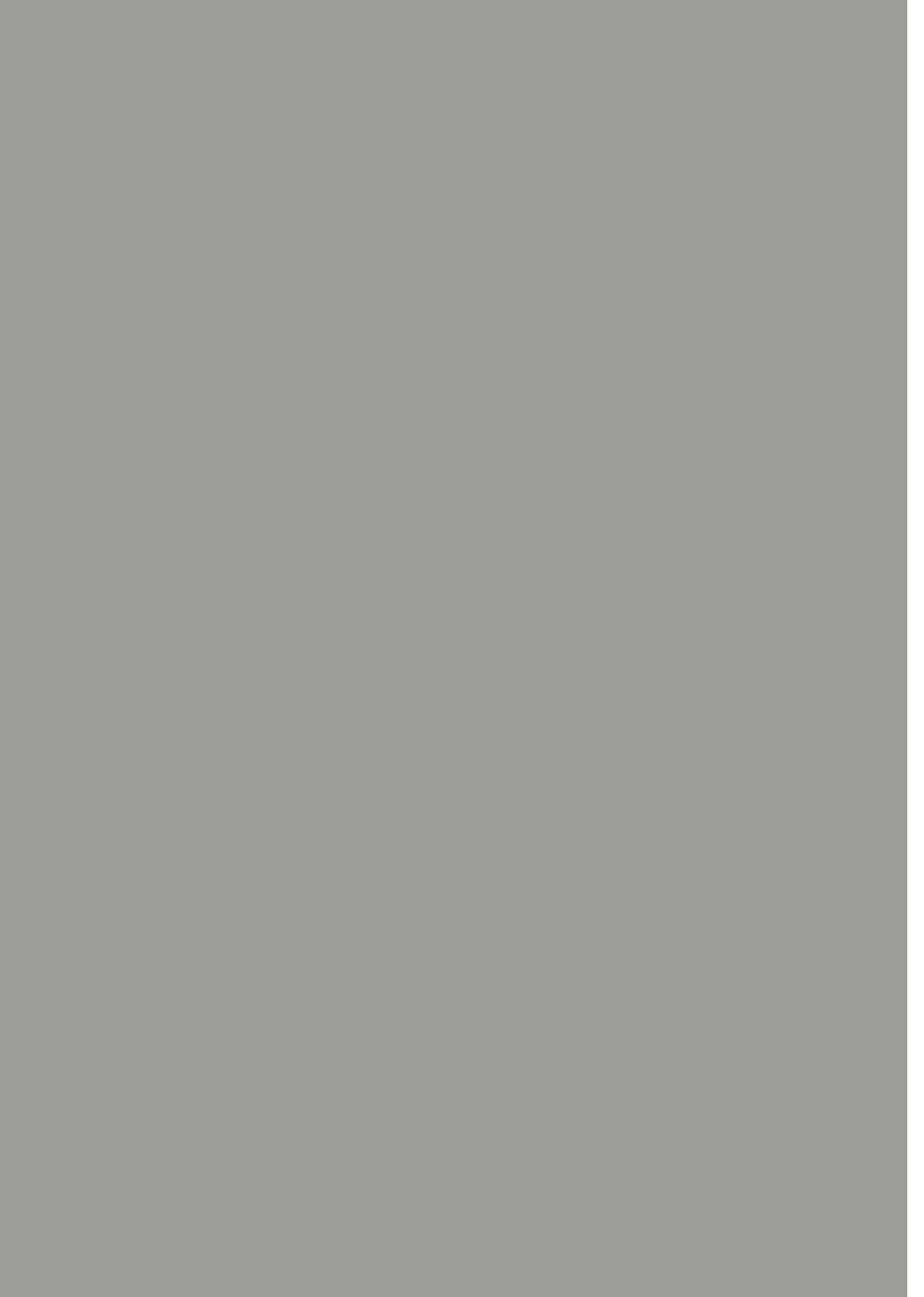
(Mariana Estrela) ..... 263

### **A construção de um parque eólico: Potencialidades e desafios na formação de professores**

(Elsa Fernandes, Paula Cristina Lopes e Sónia Abreu) ..... 270

### **Consciência Crítica e Marketing Social**

(Carlos Oliveira Santos e Luísa Godinho) ..... 287





## NOTA DE APRESENTAÇÃO

**“Não se pode falar de Educação sem Amor”**

**Paulo Freire (1921 – 1997)**

Na celebração do centenário do nascimento de Paulo Freire, propomo-nos reavivar o legado deixado pelo educador, pedagogo e filósofo, revisitando a sua metodologia, eivada de diálogo entre professor e aluno, na qual o papel ativo e crítico do aluno vivifica a aprendizagem.

Crítico acérrimo da ideia de que o professor detinha todo o conhecimento e o aluno era apenas um depósito de noções e de crenças, Freire defendia uma educação que conduzisse à liberdade e ao conhecimento do mundo, tendo em vista a sua transformação.

Em pleno século XXI, no qual se vivem momentos cruciais para a Educação em Portugal e no mundo, os desafios com que nos deparamos são acutilantes: Que competências são necessárias para se exercer uma cidadania pró-ativa? Como decidir, de forma crítica e conscienciosa, em situações não-lineares, de grande complexidade, incerteza e inquietação? Como liderar e como acolher a liderança? Como usar a técnica e a ciência para tomar decisões e vencer os obstáculos do tempo presente?

É neste sentido que, de olhos postos no campo científico educacional atual, revisitaremos a Educação Crítica de Paulo Freire, alicerçada numa dimensão profundamente dialógica anti opressiva e não autoritária.

Como é seu apanágio, em consonância com as linhas de investigação: Currículo, Inovação Pedagógica e Administração Educacional, o XVI Colóquio CIE-UMA constituiu-se num espaço de reflexão e debate acerca da Educação, enquanto veículo promotor de uma sociedade idónea, crítica e inclusiva.

A presente publicação, organizada em duas partes: parte I - Conferências e parte II – Oficinas Temáticas, pretende levar até aos leitores os artigos produzidos no âmbito das atividades do referido Colóquio.

**Maria José Camacho & Sónia Martins**





# PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO TEMPO PRESENTE

Afonso Celso Scocuglia

Universidade Federal da Paraíba, acscocuglia@gmail.com

## Introdução

Ao investigarmos a obra de Freire em sua totalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* (1984b) como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação sócio-econômica e política. A aproximação aos pensamentos marxianos e marxistas é notória, principalmente quanto a uma leitura do mundo que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (sem ser aprisionada) em tal conceituação. Também é nesse livro que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos.

Enfatize-se que a aproximação marxiana-marxista é feita (não-dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas e personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na sequência da sua obra (após *Pedagogia do oprimido*), nos anos setenta, notaremos maior clareza do terreno teórico e a tentativa de desfazer o amálgama e encampar outras referências marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci (1982, 1984).

Em suma, quanto à sequência relativa ao binômio educação-política, podemos apresentar a seguinte afirmação: (1) em *Educação e atualidade brasileira* (1959), Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em *Educação como prática da liberdade* (1984a) advoga uma educação para a liberdade (existencial/pessoal) em busca da “humanização do homem”, via conscientização psicopedagógica; (3) enquanto que na *Pedagogia do oprimido* (1984b) postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político-dialógica. Assim, a *pedagogia do oprimido* é aquela que

Tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará (Freire, 1984b, p. 32).

O autor, tratando a relação educador-educando em paralelo às suas preocupações com a relação entre as lideranças e as camadas oprimidas, propõe uma pedagogia *com* o oprimido (subalterno) e não *para* o oprimido, o que significaria *sobre* ele. Na mesma trilha, indica a “opressão e suas causas” como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico desencadearia a consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão (Scocuglia, 2013, 2015).

## **As bases e as conexões da progressão do pensamento de Paulo Freire: a pedagogia do oprimido e a ação cultural para a libertação**

A problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia, segundo Gramsci<sup>1</sup>) a ser formulada *com* ele concentra-se na hospedagem dos valores, dos interesses e das necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário. Segundo Freire (1984b, p. 32):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.

Nota-se que o “grande problema” se passa em nível da relação consciência/ideologia, ou seja, na “superestrutura” e não em nível das relações de produção ou das relações interestruturais, como o próprio Freire conceituará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b).

Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e à criação de alternativas a essa situação. É o que percebemos quando escreve o seguinte pensamento:



<sup>1</sup> Importante lembrar, com Gramsci (1982), que as relações hegemônicas são relações essencialmente pedagógicas.

Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo [...]. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos (Freire, 1980b, p. 36).

No tratamento dessa temática aparece a influência da filosofia hegeliana<sup>2</sup>, na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à “relação senhor-escravo” e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada. É o que pode ser depreendido do trecho a seguir:

O que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para o outro”. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (Freire, 1980b, p. 37-38).

Nessa trilha, o autor ressalta a importância da “vanguarda”, da “liderança revolucionária”, insinuando a ação político-partidária (embora não aprofunde a questão), ao “explicar às massas populares a sua própria ação” e “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência revolucionária” – teses estas embasadas em Lukács (1968). Para Freire (1984c, p. 109), “não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação”. O autor faz ainda o seguinte acréscimo:

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 a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (Freire, 1984b, p. 44).



<sup>2</sup> Na *Pedagogia do oprimido* (1984b, p. 37), Freire lembra Hegel, referindo-se à “consciência senhorial” e à “consciência servil”. A primeira seria independente e teria como natureza “ser para si”. A outra seria dependente, “vivendo especialmente para o outro”.

Com efeito, a construção do pensamento político-pedagógico processa-se dinamicamente com a incorporação de *novas categorias analíticas*. Embora não se possa afirmar o desaparecimento das raízes personalistas e existencialistas, expressas desde seus primeiros escritos.

É isso que podemos apreender quando Freire categoriza a *ação cultural enquanto educação e epistemologia política*. Para ele, a “ação cultural para a libertação é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também [...]” (Freire, 1984c, p. 48). Ação cultural que, em sua amplitude, assume caracteres “utópicos e esperançosos”, por um lado, e de “denúncia-anúncio”, por outro. Utópica “não porque se nutra de sonhos impossíveis” ou porque seja “idealista” ou “porque tente negar a existência das classes e de seus conflitos”. Utópica e esperançosa porque, a serviço da libertação dos oprimidos, “se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio” (Freire, 1984c, p. 59).

Destarte, a partir de sua obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, a politicidade (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freiriano. E, assim, sua conceituação transita da “ação consciente” de Marx (“tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”) para a “consciência de classe”, com os aportes de Goldman e Lukács<sup>3</sup>.

De Goldman (1978), incorpora a superação da “consciência real” pelo “máximo de consciência possível”. Para o “máximo”, tornar-se-ia imprescindível o trabalho de mobilização e organização dos subalternos, pois, é na “prática desta comunhão [...] que a conscientização alcança seu ponto mais alto” (Freire, 1984c, p. 97).

Do conceito lukasiano, Freire recorta os sentidos práticos e pedagógicos. E nos mostra a nítida progressão do conceito de “conscientização”:

A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a ‘consciência de si’ no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna ‘classe para si’ e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade (Freire, 1984c, p. 141).

Torna-se fundamental focar, para além da própria conceituação de Luká-



<sup>3</sup> *The Human Science and Philosophy* (1978), de Lucien Goldman, e *History and Class Consciousness - Studies in Marxist Dialectics* (1968), de Georg Lukács.

cs, a ênfase na ligação educação-consciência sob o ponto de vista gnosiológico. A ênfase nos direitos ao (1) conhecimento *do que antes se conhecia de outra forma* e ao (2) conhecimento *do que não se conhecia*, oportunizando (3) a produção/criação de um *conhecimento próprio* por parte dos subalternos, mostra a preocupação de ler o pedagógico em sua plenitude política.

Entretanto, podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freiriano, como aquele das aproximações ao pensamento econômico marxista (Scocuglia, 2013, 2015). Recorde-se: até aqui, seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações superestruturais, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo), já citada.

A partir dos *escritos africanos* (já citados), produtos do trabalho de Paulo Freire e do IDAC na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970) – que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém-liberto –, destaca-se a visão da infraestrutura social como contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos anos, por exemplo, são apreendidos enquanto “conteúdo” e enquanto “método” de uma nova educação, a “educação do homem novo”. Uma educação do ser humano como “construtor da história”, produzido na gestação de uma nova hegemonia<sup>4</sup> (ou seja, de uma *nova pedagogia*), de uma *contra-hegemonia* (e, portanto, de uma *contra-pedagogia*).

## As bases e as conexões da radicalização do pensamento de Paulo Freire: a produção, o trabalho e a transformação da sociedade como contextos de educação política

Defendemos, anteriormente, a ideia de que a incorporação aberta (não-dogmática) de categorias analíticas marxistas socioeconômicas – *infraestruturais* – determina uma ruptura significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. O grande “pano de fundo” anterior – a transformação social pensada em termos *superestruturais* – é reestruturado. As reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas nesse processo. Por isso, concordamos com Rossi (1982, p. 91), quando escreve:



<sup>4</sup> Para Gramsci (1982, 1984), a luta no campo da consciência é tão importante quanto a luta no campo da economia. Em outras palavras, as lutas no território da “superestrutura” contribuem efetivamente para a construção de uma “contra-hegemonia” dos subalternos. Com efeito, o político italiano defende um caminho tripla para tal construção: o investimento na “crise de hegemonia/crise de autoridade”; a “guerra de posição” e a “ação dos intelectuais”.



Poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção.

Nesta altura, convém sintetizar, para efeito de análise comparativa, que, em *Educação como prática da liberdade*, Freire defendia a mudança na sociedade através de uma “reforma interna” do homem, via “conscientização”. Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-pedagógicas são reestruturadas. Usando a expressão de Rossi (1982, p. 91), *Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto*.

Por outro lado, ao apresentarmos (Scocuglia 2013,2015) o momento correspondente ao início da “ruptura” do discurso freiriano, afirmamos que *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c) trouxe à tona uma análise sociológica mais incisiva e rigorosa, trazendo à tona a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. Mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa “como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe”. Colocamos, inclusive, que é a partir dos trabalhos realizados na África que vamos notar como a incorporação da categorização teórica infraestrutural marca a radicalização das propostas político-educativas desse educador.

Certamente, podemos afirmar que a contribuição à educação e aos educadores da Guiné-Bissau (assim como, ao processo revolucionário na Tanzânia, São Tomé e Príncipe etc.), a experiência de colaborar para a “reinvenção do poder”, do processo produtivo, o trabalho educacional do partido, em suma, a experiência africana de libertação pela via socialista, radicalizam o pensamento de Freire. Neste sentido, a inspiração, os escritos e o legado de Amílcar Cabral (1976) foram decisivos.

Caracterizando a atuação de Cabral à frente do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), Freire (1980b, p. 23-24) destaca: “A sua clareza política e a coerência entre sua opção e sua prática estão na raiz tanto de sua recusa ao espontaneísmo, como de uma rejeição à manipulação”. Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra, daí sua preocupação constante com a formação política e ideológica... e daí, também, a atenção especial que dedicou aos trabalhos de educação nas zonas libertadas (durante a guerra de guerrilha contra as tropas portuguesas). Nessa tarefa, segundo Cabral (1976, p. 212-213), a pequena burguesia só teria um caminho: “reforçar a sua consciência revolucionária... identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução... suicidar-se como classe”.

Freire (1980b, p. 21) enfatiza “a reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho”. Nota-se a importância dada ao *trabalho como fonte e contexto de educação*. Ou seja, uma das bases fundamentais da *pedagogia socialista* marca presença. Assim, a alfabetização, parte inicial da implantação da educação transformadora, representaria uma “sistematização do conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos alcançada em decorrência de sua atividade prática”. Aproxima-se o trabalho produtivo à educação no momento em que “já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar”, como coloca Freire em *Cartas à Guiné-Bissau* (Freire, 1980b, p. 22). Unifica-se o contexto “teórico” (educativo) e o contexto “concreto” (a atividade produtiva).

Por isso, além da “sistematização do conhecimento” pela “atividade prática dos trabalhadores que não se esgota em si, mas pelas finalidades que a motivam”, nosso autor identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento, ou seja, o conhecimento popular. A esse respeito, escreve as seguintes palavras:

Ao lado da reorganização da produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valorização, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade (Freire, 1980b, p. 29).

Trabalhando esta concepção freiriana (“partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares”), podemos visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci quanto à passagem do “senso comum” à “filosofia que transforma o mundo”. Interessante destacar que a aproximação desses dois pensamentos (ambos político-educativos, embora em Gramsci haja a predominância da preocupação política e, em Freire, o domínio seja político-pedagógico) acontece, sem que Freire registre (com referências ou citações) a aproximação.

Freire destaca, então, a importância da prática revolucionária como “parteira da consciência” e a virtual facilidade em compreender (no contexto teórico “escolar”) essa própria prática através da alfabetização. Destaque-se, ainda, a existência das “escolas da guerrilha”, isto é, em meio à guerrilha surgiram várias escolas “sob as árvores e as trincheiras de combate”, guiadas pela liderança de Amílcar Cabral. Freire chama a atenção, uma vez mais, para o legado do líder guineense, corroborado por completo por toda equipe de educadores, quando diz que “Um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola, aproximá-la das organizações de massas” (Freire, 1980b, p. 50).

Segundo nosso autor, o modelo da Escola de Có (Guiné-Bissau) produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um “novo intelectual” no sentido de Gramsci (1982). Para ele, a grande chave explicativa estava no binômio educação-trabalho e, mais especificamente, na inseparabilidade dos trabalhos manuais com os trabalhos intelectuais. Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na alimentação etc., associava-se a reflexão sobre essas práticas, num processo contínuo e dinâmico. Freire sinaliza, então, que

Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de  $n$  disciplinas que, no sistema tradicional, são transferidos, quando são, verbalisticamente (Freire, 1980b, p. 25).

Torna-se importante verificar que nessas preocupações escolares, pedagógicas e educativas, especificamente curriculares, a síntese escola-produção, como manifestação prática da ligação educação-trabalho, dá a tônica fundamental do discurso de Freire. Os princípios básicos da sua proposta pedagógica estão presentes, a exemplo da preocupação permanente com a “educação bancária”, isto é, com a transmissão do conhecimento em “depósitos” supostamente ignorantes e vazios.

Mas, mesmo diante dos progressos da Escola de Có (pensada como modelo para a implantação definitiva da educação socialista, fundada na inseparabilidade educação-trabalho) Freire adverte para o risco de se repetir o que o sistema capitalista faz com “seus” trabalhadores, ensinando-lhes suas (do sistema) necessidades. Certamente, para não correr o risco alertado, a inseparabilidade do trabalho produtivo e do processo educativo deve ser direcionada no sentido da priorização e do privilégio do *trabalho* sobre o *capital*.

Freire (1980b) oferece-nos, numa das mais importantes cartas enviadas aos educadores responsáveis pelo programa de alfabetização, uma interessante síntese do que ele entende como objetivo principal e permanente de qualquer transformação social: a gestação do “homem novo”. Para ele, a síntese educação-trabalho/escola-produção é, basicamente, o suporte dessa gestação.

Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (Freire, 1980b, p. 125).

E arremata:

Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova

educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada uma instância superior àquela nem que aqueles não sejam em si escolas também (Freire, 1980b, p. 24).

Corroboramos a tese de Rossi (1982), já citada, incluindo Freire como um dos alicerces teóricos da “pedagogia do trabalho” e da construção dos “caminhos da educação socialista” e percebemos a importância da progressão de Freire, de um *humanismo idealista ao humanismo concreto*. Certamente um dos alicerces teóricos deste “humanismo concreto” é a síntese do trabalho, da produção e da (possível) ação revolucionária, como fontes de uma educação política das camadas subalternas. Ou seja:

Uma educação completamente diferente da colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico, a criatividade e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade da prática e da teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo (Rossi, 1982, p. 95).

Em suma, podemos dizer que, enquanto a educação política dos subalternos indica a permeabilização da educação com o trabalho, da escola com a produção, no polo capitalista, esta proposta educativa encontra grandes barreiras. Logicamente, aos capitalistas, torna-se desinteressante uma educação que prioriza a síntese do trabalho manual com o intelectual e avança na construção da consciência dos trabalhadores enquanto “classe para si”.

Importante reiterar duas importantes mudanças do pensamento-ação de Paulo Freire na direção progressista e, cada vez mais, radical. Uma contextualizada nos anos 1960, na América Latina, e a outra, na África das revoluções socialistas nos anos 1970. A sequência das obras citadas demonstra tal assertiva e confere notoriedade aos vários momentos do seu itinerário discursivo.

## Considerações finais

Nestas considerações finais, uma síntese direcionada ao tempo presente do pensamento de Freire se faz necessária.

Primeiramente, a partir da sua base inicial (amálgama do nacional-desenvolvimentista com a democracia liberal, o personalismo e o existencialismo, sem esquecer a influência do catolicismo progressista), percebe-se uma incorporação aberta

de certos parâmetros políticos e ideológicos propostos pelos clássicos socialistas, especialmente Marx e Engels. Destacam-se várias referências à parte hegelianas desses escritos, a exemplo de *A ideologia alemã* (Marx e Engels, 1982), relativos à denominada “superestrutura”. Na *Pedagogia do oprimido* (1984b) já aparecem “classes” no contexto da opressão social, embora não constituam, ainda, categorias centrais da construção do seu discurso. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), a educação começa a ser efetivamente pensada no interior do conflito de classes, como ato de conhecimento “de classe”, em busca da mobilização-organização dos oprimidos e enquanto “ação cultural” que constrói a “consciência de classe”. Aqui, Goldman e Lukács (já citados) contribuem de modo fundamental.

No entanto, as incorporações dos vários marxismos, nos quais predominam preocupações analíticas “superestruturais”, herdadas de Hegel (1966), também cedem espaços para a aproximação teórica “infraestrutural”, visível nos escritos africanos, como em *Cartas à Guiné-Bissau*, e nos vários livros dialógicos, tais como *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a); *Por uma pedagogia da Pergunta* (1985b); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987), escritos estes dos anos setenta e oitenta.

Um exemplo importante dessa progressão pode ser notado por meio do conceito de *trabalho*, uma das categorias fundamentais a passar por novo tratamento analítico. O que antes era pensado via “dialética senhor-escravo” de Hegel (1966) subsidia-se na economia política de Marx (S/d), na pedagogia da luta de Amílcar Cabral e aparece como “contexto político-educativo”, no qual o *trabalho* é entendido enquanto contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização dos adultos. Importante notar que, também, nesses escritos (antes citados), há a aproximação gramsciana através de temas nucleares como “hegemonia”, os “novos intelectuais” na organização da cultura e o “partido como intelectual-coletivo”.

A inclusão da categorização “infraestrutural” como base relacional do que ocorre na “superestrutura” da sociedade, ou seja, a priorização do *trabalho* e da *produção* coletiva como princípio e *locus* político-educativo, marca um novo ponto no constante movimento do discurso de Paulo Freire. A defesa de uma análise necessariamente “interestrutural” (na qual a “superestrutura” não é mero reflexo das relações econômicas), ao mesmo tempo em que não eclipsa questões existencialistas e personalistas, evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas a um ferrenho antidogmatismo.

Não podemos esquecer que um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da *democracia*: liberal, social, socialista..., mas, sempre, democracia. Esta é uma questão política central que embasa o pensamento freiriano, em todos os momentos. Mesmo durante o tempo de proximidade com o populismo “de esquerda” e do nacionalismo-desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando-se dos marxismos que, não raramente, englobam posições autoritárias, Paulo Freire nunca admitiu o totalitarismo presente dos socialismos (e comunismos) reais. A radicalidade democrática foi, sempre, uma das suas posições mais firmes e permanentes.

Assim, se nos seus escritos a humanização não se fará sem a destruição da sociedade de exploração e da dominação humana, o itinerário da consecução de tal possibilidade é sempre democrático. Tal fato, entre outros, o torna atual e incluso nas discussões da crise dos paradigmas determinantes, nas quais “outras razões” pretendem recolocar a *práxis* humana no centro das decisões do mundo. Decisões fundadas na ética, na solidariedade social e na conquista da democracia.

Neste sentido, com a política sendo “substantiva” e a pedagogia “adjetiva”, a concepção inicial de uma educação para a mudança “interna” do homem, via conscientização de âmbito psicopedagógico e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é virada de ponta-cabeça (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano).

Nos últimos escritos (anos 1990), evidencia-se a defesa da educação “para a autonomia e para a capacidade de dirigir”, ou como defendia Gramsci, para a “contra-hegemonia dos subalternos”. Educação para formar cidadãos plenos e não uma educação que, além dos milhares de alunos sumariamente expulsos da escola (ou sem acesso efetivo a ela), continua a formar cidadãos de segunda, terceira, quarta... classes. Educação cidadã que não advoga o cinismo liberal, responsável direto pela miséria e pela catástrofe social brasileira. Educação que “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. E que, conforme enfatiza Freire (1993, p. 14):

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza [...] é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

A história como possibilidade rechaça o “fim da história” e a compreensão mecânica-positiva-linear (que pensa o futuro como processo inexorável), implicando um caminho diferente do entendimento da educação. A esse respeito, as seguintes palavras de Freire (1993, p. 97) são esclarecedoras:

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a História como um jogo de destinos certos, como um dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo.

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de “repor o ser humano-social no centro das nossas preocupações”. Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela minimização das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito às diferenças. Nova racionalidade que reitere a história como possibilidade do novo, revogue o papel prioritário do econômico e recoloque as problemáticas existenciais, corriqueiras e cotidianas no centro das ações sociais, políticas, culturais e, também, econômicas (Scocuglia 2013, 2015).

A história e a educação política do século XXI precisam saber (ainda mais) sobre Paulo Freire. Não como autor único e isolado, mas, ao contrário, conectado com tantos outros pensadores, como procuramos mostrar. Podemos encontrar, nas bases e nas conexões das suas obras, certas respostas indicativas para possíveis saídas das crises dos paradigmas, inclusive nos campos da educação e da pedagogia.

Afinal, a nosso ver, a educação como prática da liberdade, a construção de pedagogias dos oprimidos, a ação cultural para a libertação e a mudança social, os direitos das camadas populares ao conhecimento e à construção da consciência crítica, o trabalho como princípio da educação ativa, a educação da pergunta (do problema e da pesquisa), a busca constante do diálogo e da autonomia, a história como possibilidade de conquista do inédito viável (fundado na denúncia e do anúncio), a democracia e a ética como alicerces da justiça cognitiva, o respeito às diferenças do saber científico e do saber popular (mas, não, à superioridade do primeiro), a indignação contra as injustiças e desigualdades sociais, a esperança como lume da educação do tempo presente e do futuro, entre outros, sustentáculos do pensamento de Paulo Freire, continuarão a instituir e a prospectar paradigmas político-pedagógicos relevantes - para além dos 100 anos do seu nascimento.

## Referências Bibliográficas

- Cabral, Amílcar. *Unidade e luta*. Bissau: [s.n.], 1976. [Mimeo].
- Freire, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001 [1959]).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Associados, 1985a.

- \_\_\_\_\_. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.
- \_\_\_\_\_. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Goldmann, Lucien. *The human science and philosophy*. London: Routledge, 1978.
- Gramsci, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- Hegel, Georg. *Fenomenologia del espíritu*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1966.
- Lukács, Georg. *History and class consciousness*. Studies in marxist dialectics. Cambridge, MIT Press, 1968.
- Marx, Karl. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, S/d
- Marx, Karl; Engels, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Cortez, 1982.
- Rossi, Wagner. *Pedagogia do Trabalho. Caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982.
- Scocuglia, Afonso Celso. *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP et al./FAPERJ, 2013.
- \_\_\_\_\_. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB/ABEU, 2015.



# POR UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA LIBERTADORA NO SÉCULO XXI

Sónia Martins

FCEE, CIE, Universidade da Madeira, soniam@staff.uma.pt

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

## Nota introdutória

Antes de iniciar a trajetória no conteúdo específico desta comunicação, o leitor será elucidado nesta nota introdutória sobre as motivações que levaram a que aqui se reflita sobre a premência de uma Educação Matemática Libertadora no século XXI.

Internacionalmente, a comunidade de investigadores em Educação Matemática tem vindo a nos chamar a atenção para a urgência por renovações na atual conceção do que é a matemática escolar e de como a matemática pode ser abordada nesse contexto específico (NCTM, 1989). Por outro lado, questiona-se também a forma como se aprende matemática e que oportunidades são dadas ao aprendiz para que essa aprendizagem seja efetiva.

Numa prática matemática escolar de cariz mais tradicional existe a conceção de que é possível aprender matemática através de um processo de transmissão de conhecimento. Mais ainda, existe a crença de que a resolução de problemas em matemática reduz-se a procedimentos pré-estabelecidos e devidamente delineados pelo professor, para os quais a resposta já é conhecida à priori. Um modelo de educação matemática assente neste paradigma, conduz a um conjunto de crenças e de forças opressoras que, a meu ver, contrariam o ideal de uma Educação Libertadora, de acordo com os pressupostos freireanos.

Fruto do modelo de educação matemática experienciado na escola, o sistema de crenças dos alunos poderá englobar variadas ideias. Alguns alunos acreditam, por exemplo, i) que a aprendizagem da matemática ocorre através do acumular de fórmulas e de algoritmos; ii) que fazer matemática é seguir e aplicar regras; iii) que a matemática é um corpo de conceitos verdadeiros e estáticos, do qual não se duvida, nem se questiona; iv) que os conceitos matemáticos foram descobertos ou criados por génios matemáticos e que só alguns, os mais dotados, poderão compreendê-los; v) que se escolherem um percurso escolar sem matemática serão mais bem-

-sucedidos na escola; vi) que se estudarem muito para os testes [de matemática] terão sucesso escolar, ainda que na semana seguinte não se recordem do que estudaram... E como estas, existem muitas outras crenças enraizadas em alguns alunos.

Mas os professores também têm os seus sistemas de crenças... Alguns professores acreditam, por exemplo, i) que os conteúdos matemáticos devem ser ensinados, pois vão ser úteis no futuro dos seus alunos. Assim, desviam o olhar de como esses conteúdos podem ser efetivamente úteis no seu presente; ii) que os alunos aprenderão mais matemática se resolverem mais exercícios e, como tal, se estiverem bem preparados para os testes e exames; iii) que o seu papel é providenciar ao aluno o conhecimento matemático, apresentando-o de uma forma acabada, pronta a consumir; iv) que o processo de investigação matemática é reservado a poucos indivíduos que assumem a matemática como o seu objeto de investigação, ou seja, os matemáticos; v) que se lecionarem todos os conteúdos programáticos, têm o seu dever cumprido... E aqui, novamente, existem muitas outras crenças que invalidam uma Educação Matemática Libertadora.

No processo de formação inicial de professores, no qual trabalho com alguma proximidade, esbarro frequentemente com algumas destas crenças. Muitos alunos, que agora são chamados a construir uma nova identidade – a de professor – apresentam uma tendência em reproduzir nos seus métodos determinadas crenças que possuíam enquanto alunos. É com base na desconstrução dessas crenças e de um modelo no qual a educação se faz, não por comunicação, mas por comunicado, que se tenciona discutir no presente trabalho a possibilidade de uma Educação Matemática Libertadora. Para tal, adotaremos no presente texto a seguinte trajetória.

Numa primeira fase, serão analisados alguns dos princípios da Educação Libertadora, proposta por Paulo Freire (1977, 1979, 1991, 1996, 2007). Num segundo momento, serão cruzados os princípios da Educação Libertadora de Freire com alguns dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Situada, nomeadamente com a perspetiva de Etienne Wenger (1998, 2010). Apesar de estas duas correntes teóricas possuírem géneses e propósitos muito distintos, possuem pontos de encontro muito interessantes. As reflexões sobre esses pontos de encontro permitirão manifestar algumas inquietações e questionamentos relativos à Educação, nomeadamente sobre a Educação Matemática atual. Num último momento, será apresentada uma conceptualização da Educação Matemática Libertadora no século XXI, à luz de novos cenários de aprendizagem e de novas perspetivas educativas, tendo por base as reflexões emergentes do cruzamento das duas lentes teóricas, na procura por resposta aos questionamentos colocados.

## Educação como prática libertadora na atualidade

Qualquer indivíduo ou organização que se lance à apaixonante tarefa de educar, passa necessariamente pela escolha de uma trajetória metodológica, cuja principal intenção é a de, em última instância, favorecer a aprendizagem. Essa escolha obe-

dece a diferentes contingências, próprias do contexto em que ocorre, sendo que cada método traz em si uma alta carga de ideologia, que encontra ressonância nas ideias e nos ideais de cada educador.

Paulo Freire orientou a sua doutrina metodológica pelo grande desejo de promover uma aprendizagem crítica e libertadora, situada num contexto histórico, social e económico, muito particular. Mas pensar na Educação como Prática Libertadora na atualidade implica atender à seguinte dualidade:

- i. Por um lado, compreender as principais contribuições de Paulo Freire, quando tomadas à luz do contexto social nas quais emergiram.

Quando Paulo Freire procurou alfabetizar no Nordeste do Brasil, fê-lo junto dos sectores mais oprimidos da população, trabalhou atendendo à identidade e às histórias de vida de cada um dos que procurava educar. Levou os trabalhadores a discutirem sobre as suas experiências quotidianas, mostrando que essas experiências não eram despidas de conhecimento, de significado. Nesse processo de alfabetização, as salas de aula foram transformadas em fóruns de debate, nos quais os educandos discutiam sobre o desenrolar das suas vidas, reconstruindo a sua história, recontextualizando o seu lugar na sociedade. Nas palavras de Freire:

“Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer” (Freire, 1977, p. 48).

- ii. Por outro lado, pensar na Educação como Prática Libertadora hoje implica refletir sobre a forma como os pressupostos da pedagogia Freireana representam contributos para se equacionar uma Educação que promova a emancipação de cidadãos, em sociedades visivelmente distintas da sociedade brasileira na qual Freire instituiu o seu método.

Muitas das sociedades atuais enfrentam desafios em certa medida distintos dos encontrados por Freire, contudo, também atualmente a Educação representa uma ferramenta de excelência na formação de cidadãos capazes de fazer frente a esses desafios. Tal como foi referido por Freire (1977), também na atualidade o homem não poderá participar ativamente na sociedade e na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência dessa realidade e da sua própria capacidade para a transformar.

## Educação Como Prática Libertadora: a perspectiva Freireana

Falar em alfabetização hoje, à semelhança do preconizado por Freire, é muito mais do que ler palavras. Toda a obra de Paulo Freire está permeada pela ideia de que educar é conhecer, é *ler o mundo*, para poder transformá-lo. Assim, é premente refletir sobre como a Educação Libertadora pode ser conceptualizada na atualidade, remetendo a dignidade ao aprendente, respeitando a sua identidade, em sociedades cada vez mais globalizadas e em constante mutação. Neste sentido, revela-se importante pensarmos a Educação Libertadora de Freire à luz de novos cenários de aprendizagem e de novas perspetivas educativas.

Paulo Freire marcou uma rutura na história pedagógica do Brasil, que acabou por apresentar repercussões mais amplas, a nível internacional. Com um conjunto de ideias assente na conceção de Educação Popular, Freire contribuiu para a consolidação de um dos paradigmas mais ricos da pedagogia do presente, quando assumiu o seu compromisso com os oprimidos e com os excluídos de um sistema elitista.

Na década de sessenta, num Brasil permeado por um grande contingente de excluídos da participação social pela condição de analfabetos, Freire veio advogar a tomada de consciência crítica do indivíduo, o respeito pela diversidade socio-cultural e a alfabetização como meio de libertação da opressão. Tornar o Homem autónomo, consciente de si no mundo, deveria [e continua a] ser o principal propósito da Educação. Com efeito, Autonomia e Liberdade são as bases da sua teoria.

A obra de Paulo Freire tem sido reconhecida mundialmente “não apenas como uma resposta a problemas brasileiros do passado ou do presente, mas como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico universal” (Gadotti, 2000, p. 2). No esquema seguinte figuram algumas das ideias chave da sua teoria, as quais serão de seguida discutidas com algum pormenor:

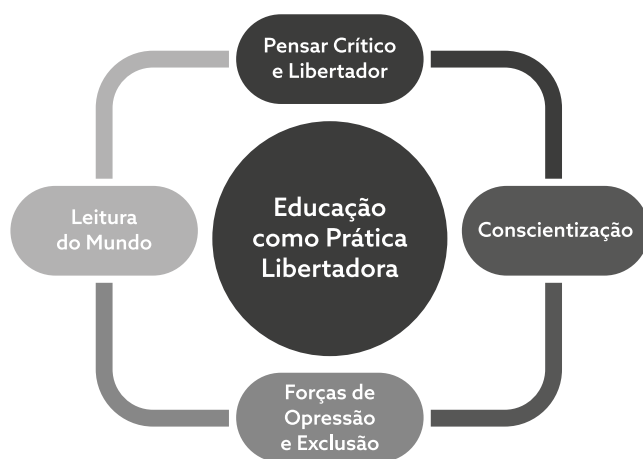


Fig. 1 – Esquema conceitual da Educação Libertadora de Paulo Freire

Retomar a discussão acerca da Educação Libertadora de Paulo Freire revela-se importante na medida em que este “desacomoda e faz pensar, desafiando-nos a recuperar a capacidade de sonhar e mobilizando à luta coletiva na defesa da possibilidade dos nossos sonhos” (Freitas, 2001, p. 35).

Conhecer o mundo, na ótica de Freire, não coadunava com a ideia de acumular conhecimentos. Conhecer implicava mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares, externamente considerados com igual relevância para todos. Por isto, Paulo Freire “foi combatido pelos conteudistas iluministas porque eles não chegaram a entender que, em educação, a forma é o conteúdo. Saber em educação é mudar de forma, criar a forma, formar-se.” (Gadotti, 2000, p. 3). Para clarificar esta dicotomia, Freire referia duas formas distintas de entender a Educação, enunciando a existência de uma Educação Bancária, em oposição a uma Educação Libertadora. A primeira,

“no exercício de educar, oprime, aliena, desumaniza os seres humanos participantes do processo educacional marcado e guiado por esse tipo de educação; a segunda forma, prima pela conscientização, pela autonomia, pela humanização dos educandos, constituindo-se mediante processos interativos, relacionais, dialógicos” (Ecco & Nogaro, 2015, p. 3527)

A Educação Libertadora entendida como um *ato de intervenção no mundo* (Freire, 1996, p. 122) representa a possibilidade de educarmos para a transformação de paradigmas dominantes, questionando-os numa perspectiva crítica de compreensão do mundo, e na possibilidade de este poder ser transformado.

Uma Educação que proporcione aos alunos ter consciência do lugar que ocupam na sociedade, das forças que os oprimem e os exclui, deveria, de acordo com Freire, orientar qualquer prática educativa. Este pensar crítico e libertador que permeia a sua obra, serve como inspiração para educadores contemporâneos, que acreditam que é possível unir as pessoas numa sociedade idônea, equitativa, democrática, justa e inclusiva.

Para Paulo Freire “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 1979, p. 22).

O conceito de conscientização proposto por Freire é, de acordo com este pedagogo, o primeiro objetivo de toda a Educação. Para ele, “a alfabetização e a conscientização são inseparáveis” (Freire, 2007, p. 59). O mau uso deste termo nos anos 70 do século XX fez com que Freire o tivesse abandonado durante algum tempo nas suas reflexões, pois considerou que “falava-se e se escrevia de conscientização como se fosse uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo” (Freire, 1991, p. 114).

No método de alfabetização proposto por Freire, ao se partir de palavras geradoras, próprias do contexto particular das pessoas e dos grupos com os quais se traba-

lha, mergulhamos nas vivências desses grupos, ou seja, nas condições específicas em que elas participam no seu mundo. As palavras geradoras revelam-se, assim, carregadas de significado existencial e colocam os envolvidos numa reflexão sobre si e sobre o meio no qual atuam.

A conscientização assumida por Paulo Freire procurava evidenciar a importância de uma ação educativa que permitisse aos indivíduos, ao refletirem sobre o seu mundo e sobre a sua situação, tomar consciência da necessidade de um compromisso com a sua realidade e emergir, assumindo uma posição crítica. De acordo com o autor, “Emergindo, descruzam os braços, renunciam a ser simples espectadores e exigem participação” (Freire, 2007, p. 66).

A conscientização, aspecto fundamental da alfabetização, corresponde à discussão e reflexão crítica acerca dos diversos temas que emergem a partir das palavras geradoras. Desta forma, a alfabetização transforma-se num ato de criação, de tornar-se em algo diferente do que se era anteriormente. A alfabetização não é um processo externo ao educando, mas, em contrapartida, um instrumento do próprio educando, fazendo dele o sujeito da sua própria alfabetização pela conscientização. Em suma, trata-se de “conscientizar-se para alfabetizar-se” (Freire, 2007, p. 50).

## **Educação Libertadora e Aprendizagem Situada: cruzando perspectivas**

Como já foi referido, a discussão teórica que aqui se apresenta assentará no cruzamento de duas lentes teóricas: a perspectiva Freireana, no que se refere ao conceito de Educação como Prática Libertadora e a Teoria da Aprendizagem Situada, proposta por Lave e Wenger (1991).

A gênese destas duas perspectivas é muito distinta. Como temos vindo a discutir, a Educação Libertadora proposta por Freire emergiu do seu trabalho desenvolvido na alfabetização de comunidades rurais. O modelo baseado na conscientização, tinha como principal enfoque a emancipação dos aprendizes, enquanto estes aprendiam a ler e a escrever. A Teoria da Aprendizagem Situada, por sua vez, não surgiu com o intuito de alfabetizar. Lave e Wenger (1991) trabalharam com diferentes comunidades, nomeadamente de alfaiates, de parteiras, etc., com o intuito de compreender como é que a aprendizagem ocorria nas práticas sociais desenvolvidas por essas comunidades. Para estes autores, o fenómeno a ser investigado foi a própria aprendizagem, na busca da compreensão de como esta ocorre nas interações sociais entre membros de diferentes comunidades de prática, sendo que essas comunidades são formadas por pessoas que voluntariamente compartilham de um mesmo interesse ou paixão, que interagem regularmente, que trocam informações e conhecimento, que buscam sustentar a comunidade e que, em última instância, compartilham a aprendizagem emergente das práticas sociais nas quais estão conjuntamente envolvidas.

Sendo a aprendizagem uma parte integral das práticas sociais, aprender signi-

fica construir uma identidade relativamente às comunidades onde são desenvolvidas essas práticas. Para Wenger (1998) aprender implica envolvimento e um sentimento de pertença a um coletivo. Também Freire reflete conosco na Pedagogia da Autonomia que:

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

Para ambas as perspectivas teóricas, a aprendizagem é entendida como um fenómeno social. Nesse sentido, o conhecimento é co-construído, situando-se num contexto específico e integrado, dentro de um determinado ambiente social e físico.

Tal como Freire criticou a Educação Bancária, a Teoria da Aprendizagem Situada também nos diz que a aprendizagem não resulta da transmissão de conhecimento abstrato e descontextualizado de um indivíduo para outro. Advoga sim que o conhecimento se constrói pela negociação de significado, sendo que Wenger (1998, 2010) emprega o conceito de negociação de significado para caracterizar o processo pelo qual experimentamos o mundo e o nosso engajamento nele como algo significativo.

Wenger (1998) diz-nos que a aprendizagem está longe de estar confinada à escola. Acrescenta, ainda, que a relação entre o ensino e a aprendizagem não consiste numa relação de causa-efeito, mas sim numa relação entre recursos e negociação de significados. De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem e o ensino não estão inerentemente conectados, sendo que muita aprendizagem acontece sem que tenha havido ensino e muito ensino é levado a cabo sem que produza aprendizagem. Para ilustrar esta ideia, podemos pensar na aprendizagem do ato de ‘andar’.

Uma criança aprende a andar, sem que para tal tenha existido ‘ensino’ do movimento que causa a locomoção. Contudo, apesar de não ter existido esse ensino formal de como se dá a locomoção, procuramos criar um ambiente propício e os estímulos necessários para que a criança aprenda a fazê-lo. Wenger (1998) chama-nos à atenção para o facto de a aprendizagem não poder ser desenhada, contudo, alerta para a existência de contextos que são mais propícios à aprendizagem do que outros. Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista como um fenómeno situado. Situado no sentido em que se desenvolve nas práticas sociais nas quais as pessoas estão envolvidas e dependente das oportunidades que são dadas para que o conhecimento seja negociado pelos envolvidos.

A perspectiva situada da aprendizagem vem alertar-nos para a relevância dos contextos sociais que visam o desenvolvimento de identidades de participação. São esses contextos que impulsionam a aprendizagem. Analisemos um exemplo prático...

Antes do início da pandemia vigente, muitas das atividades que agora precisamos desenvolver enquanto professores não faziam parte do nosso repertório partilhado (Wenger, 1998).

Pelas contingências atuais, precisamos participar numa prática social com características distintas das que estávamos habituados. Termos que poderiam não ser comumente usados (aula síncrona, assíncrona, ensino a distância, ensino híbrido, compartilhamento de tela, anfitrião da sessão, ...) passaram a fazer parte do nosso domínio enquanto professores que atuam nesta nova prática social. Também ferramentas que não conhecíamos, ou que conhecíamos, mas não as usávamos, passaram a fazer parte da nossa prática diária, da nossa cultura (zoom, discord, Google Meetings, GoogleClassroom, ...). Ao participarmos nesta nova prática, ressignificamos a nossa experiência, alargamos o nosso repertório, negociamos uma nova forma de pertença e uma nova identidade nesta comunidade. Mas fazê-lo tendo por base o conhecimento que já trazíamos conosco. É com base nesta ideia de aprendizagem como participação social que Wenger (1998) desenvolveu uma Teoria Social para a aprendizagem, com as componentes que abaixo se identifica e discute:

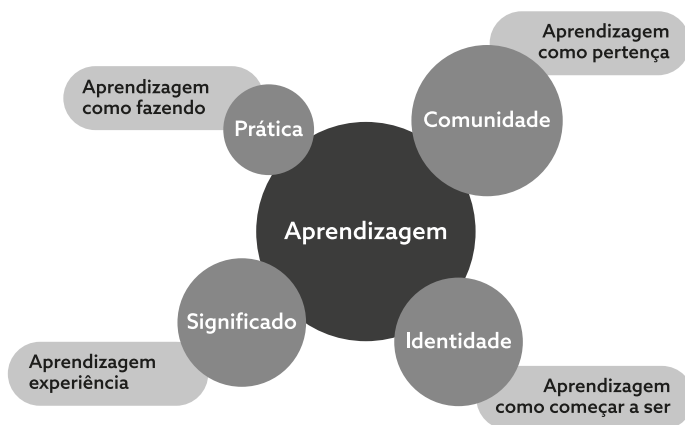


Fig. 2 – Componentes da Teoria Social da Aprendizagem (trad. de Wenger, 1998, p. 5)

De acordo com Wenger (1998, 2010), o que se aprende ganha significado na prática onde emerge e se desenvolve. Para enfatizar este aspecto o autor fala em aprendizagem como ‘fazendo’ (‘learning by doing’, no original). Precisamos fazer, participar, lidar com as circunstâncias da prática para que adquiramos o repertório que é partilhado nessa mesma prática. Se tal não acontecer, não existe aprendizagem. Tal como Freire (1996) nos alertava, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a nossa fala seja a nossa prática” (p. 61). Não podemos falar sobre o que desconhecemos, sobre o que não



experenciamos. Se o fizermos, será despido de significado. É preciso pertencer, ser parte da comunidade na qual o conhecimento existe e se desenvolve.

Cada comunidade possui um domínio que é constituído por questões-chave ou problemas que os seus membros experienciam em comum. Também Paulo Freire alertava-nos para a importância de usarmos elementos próprios do domínio das comunidades para que possamos alargar o reportório partilhado dos seus membros. Ao fazê-lo, dizia-nos Freire, estaremos a permitir que esses indivíduos construam uma nova identidade.

Do que temos vindo a discutir, concluímos que em ambas as perspetivas, aprender resume-se a ‘começar a ser’. Como nos dizia Freire (1979) “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (p. 84). Na mesma linha, Wenger (1998) defende que a educação “não é meramente formativa. É transformativa.” (p. 263). Então, para ambos, educar é transformar e formar novas identidades.

É no encontro destas duas perspetivas teóricas, e tomando como ponto de partida quatro ideias centrais no trabalho de Paulo Freire, que serão assumidos na próxima secção quatro questionamentos relativos às finalidades da Educação e, de uma forma mais particular, da Educação Matemática. Mas antes de avançar, é premente clarificar o que se entende por Educação Matemática.

A Educação Matemática é aqui entendida no sentido de Bicudo (1999), como uma atividade que toma como ponto de partida o cuidado com o aluno, com a Matemática, com o contexto físico e com o contexto social.

Cuidado com o aluno, considerando a sua realidade histórica e cultural e as possibilidades de “vir-a-ser”; cuidado com a Matemática, considerando a sua história e os modos de manifestar-se no quotidiano e na esfera científica; cuidado com o contexto físico, lugar onde a educação se realiza; cuidado com o contexto social, onde as relações entre pessoas, entre grupos, entre instituições são estabelecidas e onde a pessoa educada, também de um ponto de vista matemático, é solicitada a situar-se, agindo como cidadão que participa das decisões e que trabalha participando das forças produtoras.

## Educação Matemática: quatro ideias, quatro questionamentos

Tendo por base o cruzamento estabelecido entre as duas perspetivas teóricas acima discutidas, serão utilizadas quatro ideias de Paulo Freire, abaixo enunciadas, para se refletir sobre as finalidades da Educação Matemática na atualidade.

A Educação Libertadora entendida como um “ato de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 122) representa a possibilidade de educarmos para a transformação da realidade. Este continua a constituir o sentido primordial da Educação, assim como o era para Freire. Assim, tomando esta asserção, uma questão acompanha a presente reflexão: *1) Em que medida a Educação na atualidade, e em particular a Educação Matemática, constitui-se um ato de intervenção crítica no mundo?* Isto é, até que

ponto estamos a Educar Matematicamente cidadãos com esta capacidade de ler o mundo e de participar ativamente na sua transformação?

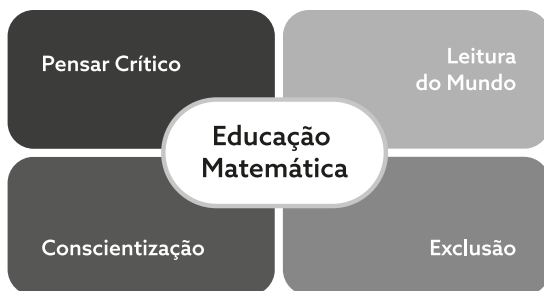


Fig. 3 – Educação Matemática, à luz de Paulo Freire

Conhecer o mundo, na ótica de Freire, não coadunava com a ideia de acumular conhecimentos. Conhecer implicava mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares, externamente considerados com igual relevância para todos. É bem conhecida a distinção feita por Freire entre a Educação Bancária (uma educação na qual o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento) em oposição à Educação Libertadora (uma educação na qual o professor estimula o aluno a participar ativamente na sua aprendizagem e, principalmente, a questionar a realidade).

A conceção de Educação Libertadora proposta por Freire visava transformar o sujeito num agente político. Agente político no sentido de ser um “participante ativo na transformação do mundo e da sua história, construir seres autônomos e capazes na responsabilidade singular de uma organização coletiva em prol de um projeto de sociedade, que tenha como eixo central o ser humano” (Maciel, 2011, p. 339). Neste sentido, importa-nos refletir: 2) *Em que medida a Educação na atualidade, e em particular a Educação Matemática, é de facto Libertadora?* Isto é, será que estamos a educar, e em particular a Educar Matematicamente, para este tipo de responsabilidade social que aqui se discute?

Ligada à ideia de ‘ler o mundo’ está a de conscientização. Como vimos, o conceito de conscientização proposto por Freire consiste no primeiro objetivo de toda a Educação. Para fomentar o processo de conscientização, Paulo Freire apelava ao uso de palavras geradoras, que permitiam que a aprendizagem estivesse assente em temas do quotidiano e das vivências dos intervenientes. Esta ideia conduz-nos ao próximo questionamento: 3) *Em que medida a Educação na atualidade, e em particular a Educação Matemática, atende aos temas geradores assentes nas vivências dos aprendentes, permitindo que estes sejam sujeitos da sua própria alfabetização?*

Julgo que ao não atendermos às vivências dos aprendentes estamos a passar a

ideia de que a Matemática é algo que não é para todos, mas apenas para alguns, talvez apenas para os matemáticos. A matemática é muitas vezes apresentada a partir de uma perspectiva internalista de ciência e o seu ensino muitas vezes direcionado para uma elite.

Frequentemente o ensino da matemática orienta-se com destaque no “fazer matemático como um ato de gênio, reservado a poucos, que como Newton, são vistos como privilegiados, pelo toque divino” (D’Ambrosio, 2000, p. 245). Desta forma, a Matemática é frequentemente apresentada “como produto acabado, rígido, inflexível, descontextualizado” (Ponte, Matos & Abrantes, 1998, p.235). Esta inquietação conduz-nos ao último questionamento: *4) Em que medida a Educação na atualidade, e em particular a Educação Matemática, não é ela própria uma força de exclusão?*

Tendo por base as quatro inquietações manifestadas, na próxima secção será construída uma ideia de Educação Matemática Libertadora.

Uma Educação Matemática que represente um ato de intervenção no mundo, que apele à responsabilidade e responsabilização dos aprendizes, que recorra aos temas geradores emergentes das vivências de quem aprende e que seja essencialmente uma força de emancipação e não de exclusão social.

## Educação matemática libertadora no século XXI

Uma Educação Matemática Libertadora hoje, em pleno século XXI, implica [ainda] uma mudança de paradigma. Com frequência a atividade de Educação Matemática tem como principal enfoque a preparação de alunos para a resolução de exercícios e de exames, mas como Wenger (1998, 2010) nos adverte é preciso refletir acerca das oportunidades que são dadas aos alunos em ‘visitar’ práticas nas quais esses conceitos que os alunos estudam para os testes e exames ganham significado. Assim, uma Educação Matemática Libertadora deverá ser uma Educação que abre novas dimensões para a negociação de identidades.

Uma Educação Matemática Libertadora no século XXI não pode ser uma Educação virada unicamente para o treino e replicação de procedimentos, pois enquanto o treino visa a adoção de uma determinada trajetória, almejando a competência numa prática específica, a Educação Matemática deve esforçar-se por abrir novas dimensões para a negociação do ser, colocando os alunos numa trajetória de saída, em direção a um amplo campo de possíveis identidades.

Tal como Freire nos dizia que alfabetizar era mais do que saber ler palavras, também Educar Matematicamente é mais do que ler números e formas. É saber ler o mundo. E essa leitura do mundo pode ser feita quando damos oportunidades aos alunos para que compreendam, do ponto de vista matemático, por exemplo, a trajetória do voo de um avião de papel, o movimento das marés ou como podemos usar o sol para nos situarmos no tempo e no espaço. É agarrando em temas geradores ligados às vivências dos alunos, que faremos a matemática ganhar significado.

Mas esse significado tem de ser acompanhado do desenvolvimento da consciência crítica e de um pensar reflexivo, tal qual Freire nos alertou.

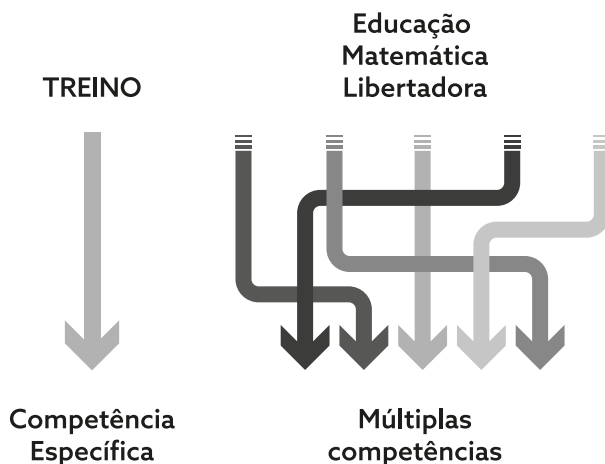


Fig. 4 – Educação Matemática Libertadora e negociação de identidades

Uma Educação Matemática Libertadora no século XXI tem de ser inevitavelmente uma educação matemática que eduque para a cidadania, na qual o estudo de temas ligados à sustentabilidade social, ambiental e económica permite aos alunos recorrer à matemática como ferramenta para ler o mundo, interpretá-lo e transformá-lo.

Freire, nas suas obras, afirma que a educação não é neutra. Também a Educação Matemática poderá não ser neutra e representar uma forma de exclusão social. Contudo, uma Educação Matemática Libertadora no século XXI não poderá ser uma educação que exclui, uma educação assente no modelo bancário, no qual o conhecimento matemático é depositado de forma pronta a consumir. Em contrapartida, será uma educação situada e problematizadora, que atende ao conhecimento conceptual matemático, ao conhecer reflexivo e também ao conhecer humano e social (Martins & Fernandes, 2021). Desta forma, uma Educação Matemática Libertadora para o século XXI deverá contribuir para que qualquer sociedade prepare os seus futuros cidadãos para os desafios que enfrenta, nomeadamente científicos e tecnológicos, num mundo em rápida mudança, impulsionado por inovações da mais variada ordem, garantindo que nenhum aluno ficará alheio e excluído do poder que a matemática lhe oferece enquanto ferramenta que lhe habilita a ler e atuar criticamente perante a sua realidade, presente e futura.

Uma Educação Matemática Libertadora para o século XXI deverá ser uma Educação Matemática que prepara para a imprevisibilidade. Investigações recentes indicam que cerca de 85% das profissões de 2030 ainda não foram sequer inventadas.

Contando com esta imprevisibilidade, sabemos que existem competências, como as indicadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017) que merecem ser exploradas e desenvolvidas. Como tal, uma Educação Matemática Libertadora deverá colocar os alunos a braços com atividades que apelem ao exercício dessas competências.

Atendendo a tudo o que aqui se discute, os educadores matemáticos deverão colocar-se em perspetiva e refletir acerca do tipo de Educação Matemática que querem promover no século XXI. Essa reflexão implicará, forçosamente, levantar certas questões, tais como: Que sociedade queremos construir? De que Educação Matemática necessitará um cidadão para atuar de forma crítica e reflexiva nessa sociedade? Que abordagens metodológicas sustentarão essa opção ideológica, no que à Educação Matemática se refere? As respostas a essas, e outras questões, apontarão certamente para duas possibilidades: Para a Educação Matemática Bancária e tradicional, ou para a Educação Matemática Libertadora, nos moldes em que aqui se procurou discutir.

## Referências Bibliográficas

Bicudo, M. A. V. (1999). Ensino de Matemática e Educação Matemática: algumas considerações sobre seus significados. *Bolema*, 12(13), I-II.

D'Ambrosio, U. 2000. A Interface entre História e Matemática: uma Visão Histórico-Pedagógica. In: J. A. Fossa (org). *Facetas do Diamante: ensaio sobre educação matemática e história da matemática*. Rio Claro, SP: Sociedade Brasileira da História da Matemática, 2000.

Ecco, I. & Nogaro, A. (2015). A Educação em Paulo Freire como processo de Humanização. In Atas do Educere: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, (pp. 3523-3535). Paraná. Brasil.

Freire, P. (1977). *A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP*. São Paulo: Nova Crítica.

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

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. (30.<sup>a</sup> ed.), São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, A. L. S. (2001). *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EdiPUCRS.

Gadotti, M. (2000). SABER APRENDER. Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: *Um olhar sobre Paulo Freire - Congresso Internacional*,

2000, Évora. (Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2999/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0366.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2999/1/FPF_PTPF_01_0366.pdf)).

Maciel, K. F. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, 2(2), 326-344.

Martins, S. & Fernandes, E. (2021). LITERACIA MATEMÁTICA: Contributos do *design* de cenários de aprendizagem na formação inicial de professores. In H. Spínola & S. Carreira (Org.), *LITERACIA CIENTÍFICA Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp. 73-87). CIE-UMa.

ME - Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação.

NCTM (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em Educação Matemática: implicações curriculares*. Lisboa: Instituto de inovação Eucacional.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: Blackmore, C. (Ed.) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Velag and the Open University.

# INCLUSÃO: Retocar o Sonho que dita o Caminhar

**Maria José de Jesus Camacho**

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa)

mjjcamacho@staff.uma.pt

## Introdução

Como retocar o sonho que dita o caminhar se são incertos os tempos (que vivemos)? Se são inseguros os caminhos (que trilhamos)? Se são vacilantes os discursos (que nos chegam)? Se são efêmeras as novidades (que nos ocupam)? Uma coisa é real: estamos vivos!

A veemência desta certeza move-nos para uma ação, que se quer responsável, assertiva e profícua, na medida em que ela nos impele, antes de tudo, a olhar o mundo, na ótica de o retratar, na sua singularidade e diversidade, de o interpretar nas suas potencialidades e fragilidades, de o compreender, nos seus anseios e finalidades para, depois, o podermos imiscuir na gênese e no discernimento do nosso agir quotidiano.

Eis-nos em 2021, ano terrivelmente atípico para a Humanidade. Embora envolvidos no desassossego em que a COVID19 nos mergulhou, nós, que prosseguimos o desafio da educação, temos a dita de estar aqui e de poder celebrar o centésimo aniversário do nascimento de Paulo Freire, pedagogo da Esperança, da Alegria, do Sonho, da Utopia. De mãos dadas com ele, urge que revisitemos e atualizemos as mundividências que o mesmo percepcionou, discutiu e vivificou, para delas podermos absorver energia vital, suscetível de estaquear o desafio da Educação.

Porque não temos dúvidas de que a inclusão almeja tornar-se dimensão imanente e inabalável, na sociedade e nos ambientes educativos, reiteramos o pensamento de Paulo Freire quando afirma: “O que me parece fundamental, no que diz respeito às diferenças, é o testemunho, por um lado, de que é possível pensar sem prescrições, não só possível, mas sobretudo necessário, e, por outro, que é factível aprender sob o desafio de diferentes formas de ver o mundo” (Freire, 2000, p. 56).

Enquanto partilhava uma das suas histórias, Paulo Freire dizia: “Do topo de uma elevação divisávamos todo um mundo a ser construído de forma diferente [...]” (Freire, 2002, p. 199).

A frase supramencionada é, em simultâneo, convite e manifestação de que a vida e obra de Paulo Freire, se apresentam arquitetadas em alegria, sonho, aspiração e utopia, porque “É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho” (Freire, 2000, p. 17).

Sim! Ao percorrermos os seus escritos e itinerários, longe de nos encontrarmos

perante alusões a um ato de sonhar passageiro, volátil ou ocasional, deparamo-nos com sonhos encorpados de uma profícua proatividade, onde se inscrevem o devir, o possível, o objeto de luta, de conquista e de significado vital, inerente ao ideal educativo que o autor prosseguiu, ao longo de toda a sua existência.

Celebrar o centenário do admirável Pedagogo Paulo Freire, acertar o passo com o seu ideal educativo e calcorrear os trilhos sulcados pela inclusão, ao longo dos tempos, remete-nos para a imperiosa necessidade de alvoroçar o presente, o passado e o futuro, norteados pela bússola de um olhar inquieto que, ao jeito de Freire, nos torne capazes de contemplar o mundo, de o captar, de o interpretar, de o interiorizar e de o absorver para, sobre ele e com ele, podermos agir em conformidade, nas suas múltiplas circunstâncias.

No seu livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire revela-nos que “[...] a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade [...]” (Freire, 2002, p. 9). Neste sentido, ainda que incitados pelo autor para que o acompanhem na indagação e na descoberta do conhecimento, sentimos que, deitar mão à tarefa de o perscrutar, interpretar e parafrasear, na tentativa de embutir o alcance das suas ideias no conceito vivo e dinâmico que a inclusão requer, tem tanto de ousadia, quanto de arriscado.

Ainda assim, não quisemos deixar de nos oferecer este exercício, na medida em que Freire nos patenteia com uma magnânima, interpelante e atualizadíssima ode à diferença e aos diferentes, não para nela registar ou enfatizar discriminação e marginalização, mas para a transformar em elo catalisador da singularidade, da diversidade, da identidade e da complementaridade que estabelecem o arco-íris da Humanidade, de que nos orgulhamos de fazer parte.

## 1. Incluir é compreender

Com origem no Latim, a palavra *comprehendere*, significa “abarcар em si mesmo”. Daqui decorre o seu dinamismo que, quando emprestado à ideia de inclusão, não pode ser conjugada na ausência de compreensão.

Neste horizonte, Freire transporta-nos, a partir das suas diferentes obras, à génese de um ato educativo, tecido e impregnado de vidas vividas, de vidas sentidas, de vidas sonhadas, de vidas ameaçadas, de vidas sofridas, de vidas conquistadas, de vidas partilhadas, de vidas desveladas. Vidas de pessoas reais, com histórias reais, aspirando ser olhadas e compreendidas. Vidas, nas quais, “Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado [...]” Paulo Freire (2002, p. 28).

De facto, esta nossa viagem rumo ao pensamento do autor supracitado, revolteou ideias e pressupostos, avocou protagonistas, lugares e acontecimentos, harmonizando o ontem-hoje-amanhã, na cadência do ser, do saber e do sentir.

Aos poucos, fomos invadidos pela sensação de que os caracteres dos livros se desprendiam do seu criador e vinham pincelar e ressignificar aquilo que vivêramos,



ao longo de 40 anos, dedicados à causa da educação, em distintos momentos, desempenhos e papéis.

O redemoinho de ideias, acerca da educação e da aprendizagem, burilado pelas leituras e pela revisitação de percursos, foi desencadeando, paulatinamente, memórias, pensamento crítico e questionamento: o que fizemos? Porque o fizemos? Com quem o fizemos? E... quem somos nós, agora, após termos granjeado encruzilhadas, no firmar de passos nos caminhos, que nos conduziram ao encontro de extraordinários professores, educandos, colegas, amigos, famílias?

“Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos connosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história” (Freire, 2002, p.32), em todo este processo, a compreensão da realidade (que nos envolvia e que envolvia os educandos e as suas famílias) constituíram-se em ponto de partida e de chegada para o ato de educar já que, compreender a história de vida de cada educando, supôs a abertura de portas e o incitamento a que percorrêssemos, em reciprocidade, os recantos do seu interior, rumo ao conhecimento das marcas, das aspirações e das potencialidades.

As “tramas da vida” fizeram-nos, a dada altura, abraçar a causa da educação especial, onde o genuíno reconhecimento do outro, na sua singularidade e pluralidade foram determinantes para que repensássemos, reajustássemos e envolvêssemos, em inovadoras roupagens, toda a nossa práxis educativa.

E, neste sentido, a retrospectiva torna presente um episódio vivo de um dos nossos educandos: J.M., síndrome de Down, gêmeo de outro menino, frequentava com este a catequese, na sua paróquia. Chegado o dia da primeira comunhão, aquela mãe de 20 filhos, ainda que tendo sido avisada de que “o deficiente” não poderia receber o sacramento, sabendo-se incapaz de segregar um deles, aperaltou-os, aos dois, com um traje festivo e apresentou-se na igreja.

Depois de percorrer direitinho, ao lado do irmão gêmeo, a fila que o conduzia ao sacerdote para o ato em questão, chegada a sua vez, diz quem viu, que J. foi afastado, tendo-lhe sido rejeitada a toma da hóstia. De regresso ao banco, escondendo o sentimento que experimentava, em silêncio, enxugava as lágrimas que escorriam pelo rosto da mãe.

Só quando compreendemos podemos decidir, ajustar, mapear, escolher, agir e igualar as oportunidades dedicadas aos educandos.

## 2. Incluir é acolher

O pragmatismo de uma compreensão ativa e vivificante conduz, necessariamente, ao acolhimento mútuo entre educandos e educadores, na perspectiva de que cada um possui, dentro de si, abundância de hipóteses e de expectativas, suscetíveis de sustentarem a busca que conduz ao conhecimento, asserção patenteada por Freire, quando declara, com veemência, a ideia de “sujeito em busca”, na qual, a supremacia das possibilidades suplanta a exiguidade do determinismo.

Para além disso, o ato de acolher supõe “[...] a conquista de um espaço, o da sua dignidade, no respeito dos outros” (Freire, 2000, p.27). Esta premissa transporta-nos até 1989, trazendo à memória um educando, 9 anos de idade, recém-chegado a uma instituição de educação especial e proveniente de uma escola do ensino regular, que já esgotara as medidas para o ensinar, sem sucesso.

Certo dia, D., após um tempo de recreio, em vez de acompanhar os colegas e adultos, no regresso à sala, ágil, que nem um gato, subiu ao cocuruto de uma árvore e, de sorriso irónico em riste, disposto a apreciar o nosso juízo perante a sua desobediência, punha-nos à prova e olhava cá para baixo, expectante. Apesar do pouco tempo de contacto, já tinha dado para perceber que existia nele uma auto estima vilipendiada que, resistindo ao conformismo, desafiava tudo e todos.

Cá de baixo, ensaiámos um convite: desce, D.! Tenho uma reunião e queria que ficasses na sala a ser “o professor”, juntamente com a E. Afastámo-nos, dirigindo-nos para a saída do recreio e olhando, de soslaio, apercebemo-nos de que D. já deslizava pelo tronco e, à distância, entre cautela e incredulidade na proposta que lhe fizéramos, questionava: “É verdade? Vou ser o pessôr”? E, sim, promessa cumprida, deixámos que desempenhasse o papel de líder dos colegas, aos quais tinha capacidade de ajudar. E, D., para quem as salas eram demasiado exíguas e, quiçá, castradoras dos seus amplos horizontes e necessidades, sentiu-se acolhido e ganhou gosto em estar, em aprender, em aderir.

Pouco a pouco, acolhemo-nos e conquistámo-nos, mutuamente, na aventura da aprendizagem, ao ponto de, passado um tempo, em vez de fugir para o cimo das árvores ter declarado: “quando eu for grande vou casar...” (com este começo imaginámos que fosse dizer que seria connosco) prosseguiu, determinado: “[...] vou casar e vou morar na casa da professora, a minha mulher fica em casa a fazer a vida, eu vou trabalhar e à noite eu venho”.

Terá sido esta a dimensão com que Freire nos brinda quando refere que o ato educativo é “transformar o ao (educando) em com (o educando)”?

**Só quando acolhemos podemos aceitar, acompanhar, construir e efetivar o sentido de pertença dos educandos.**

### 3. Incluir é emancipar

Freire é exímio no valor que atribui à eleição e ao culto da liberdade e da conscientização, enquanto sentido profundo da tomada de consciência dos nossos contributos, enquanto fazedores de mundo e de vida, junto dos nossos educandos. Diz o autor:

“Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos

problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa, ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (Freire 1967, p.93).

Este pensamento voltou a reavivar a nossa incursão pela educação especial, quando, crentes de que a vida fervilhava para além dos muros estanques da escola, de pedra e cal, nos aventurámos na organização de colónias de férias, algures nas casas florestais situadas nas serras da Madeira, com grupos de educandos da instituição, a que já nos referimos antes. Pretendíamos oferecer, aos meninos, aquilo que, à altura, sabíamos que não tinham nos seus ambientes familiares, desde o conforto material, até à atenção, ao cuidado e ao carinho.

Foi numa destas colónias de férias, vivida no ambiente tranquilo e apaziguador das Queimadas, em Santana, onde passávamos uns dias de Verão que, surpreendentemente, C.A, aluno que trazia, definitivamente impregnadas no corpo, as marcas físicas da violência, de que fora alvo, associadas à falta de cuidados prestados por uma família adotiva desestruturada, onde permanecia enquanto a mãe cumpria uma pena de prisão, nos surpreendeu, quando, apesar da refeição, do banho, das histórias e das canções para adormecer, desatou a chorar, copiosamente, chamando “mãe, mãe, mãe”.

O grupo de jovens educadoras que ali estava, de tímpanos e corações abalados por aquele brado, teve dificuldade em conter a perplexidade. Como era possível? Não só foi possível, como aconteceu: um menino de 8 anos, com distúrbios emocionais graves, que apenas se expressava por diminutas holófrases, deitou abaixo, de uma assentada, algumas das nossas balofas convicções, assentes na ideia de que, connosco, estaria melhor, do que com aquela a quem chamava mãe.

Desse modo, ensinou-nos, com erudição, que as ideias preconcebidas se podem esfumar, num ápice, quando razões plantadas, no mais recôndito e insondável interior de cada ser, se manifestam inadvertidamente porque, acima de tudo “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire 1967, p. 97).

Consequentemente, de lição aprendida, descobrimos que também “Experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios [...]” (Freire, 2002, p. 33).

Hoje, admitimos que a contradição desses sentimentos aguçaram a evidência de que, emancipar supõe deixar que educandos e educadores corram riscos e ousem soltar as amarras do *déjà vu*, em direção ao futuro promissor que nos está reservado, sempre que diligenciamos e nos esforçamos, no sentido de o alcançar.

**Só quando emancipamos podemos enquadrar, projetar, aproximar e capacitar os nossos educandos.**

## 4. Incluir é acreditar

Paulo Freire (2000, p. 14) diz-nos que “[...] o direito que temos de ser diferentes [...] e a ser respeitados na diferença” deve presidir às nossas escolhas e modo de vida. Se o pensamento é claro e incisivo todos sabemos, e quiçá já experimentámos, as vicissitudes inerentes ao processo que o mesmo prefigura, ao longo da nossa existência.

Ser diferente, lidar com a diferença e respeitar os diferentes, supõe que acreditemos que, por detrás dos atributos e manifestações, que referenciam essa diferença, existe uma pessoa única e irrepetível, da qual há que extrair passado e presente, para imaginar e compaginar destinos capacitantes e promotores de equidade, porque “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há [...] uma pluralidade na própria singularidade” (Freire, 1967, p. 40) e “O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical” (Freire, 2002, p.154).

E vem-nos, de novo, à memória G., diagnosticado com autismo, a frequentar o primeiro ano de escolaridade: Após quatro anos de absoluto mutismo em que, nem na família, nem em nenhum dos contextos educativos, alguma vez falara, o facto de chegarmos à escola e podermos, finalmente, conhecer o timbre da sua voz, enquanto soletrava as palavras “Mónica e Nuno”, personagens que presidiam ao método global de leitura que era trabalhado na sala de aula, estremeceu-nos e embeveceu-nos, numa arrepiante emoção.

Para a escrita rejeitava papel e lápis mas, tendo percebido que letras e palavras também se podiam escrever com giz, roubava-o, sorratamente, ao quadro negro da sala e espalhava, com energia e alegria vitais, as palavras que já sabia compor pelo chão cimentado do recreio, apagando, vigorosamente, as que não lhe pareciam bem desenhadas com a sola do seu sapato.

Como não se maravilhar? Como não acreditar que, tal como defende Freire “Não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (Freire, 2000, p. 47)? Por esta e por tantas outras razões, pedagogos que somos, estamos aqui, pedagogos que somos, procuramos alternativas, pedagogos que somos, reatamos o diálogo com a ciência, pedagogos que somos, renovamos o olhar em cada dia, em cada circunstância, em cada educando, fazendo eco daquilo que Paulo Freire, tão bem, sintetizou, estamos perante “O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que aprendendo, ensina” (Freire, 2000, p. 35).

No entanto, todos sabemos que este itinerário, intrínseco à inclusão, não se apresenta, nem linear, nem estável, nem tão pouco se constrói com prazo estanque ou medida estremada. A flexibilidade é o mote que demanda ensejo de introspeção, de análise, de reflexão e de espírito crítico, patamares indispensáveis ao retemperar de energia renovada e inovadora, que nos relance e incite à edificação de uma ação educativa eficaz, dinâmica e significativa.

Só quando acreditamos podemos dialogar, abranger, promover e estimular os educandos a granjear novos horizontes.

## 5. Incluir é mobilizar

Compreender, acolher, emancipar e acreditar conjugam-se, em complementaridade e dinamismo, com a ação de mobilizar. Mobilizar vontades, mobilizar recursos, mobilizar atores, mobilizar atitudes, mobilizar valores, mobilizar estratégias, mobilizar contextos, mobilizar decisores, mobilizar escolhas.

Tudo isto, “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos [...] os educadores têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se um ponto de partida e não de chegada” (Freire, 2000, p.16).

Por outro lado, mobilizar a globalidade de tantas dimensões e de tantas pessoas, necessárias e imprescindíveis à causa da inclusão, neste nosso tempo, tão atípico, quanto pródigo em incerteza, insegurança e dúvida, em que, cada vez mais, ouvimos dizer e dizemos: “vou viver o dia de hoje...”, enquanto, inconvictamente, empurramos o futuro para um incógnito lugar, distante e informe, apresenta-se como tarefa hercúlea, a que não podemos virar costas.

E, se as forças nos faltarem, podemos sempre amparar-nos em Paulo Freire quando, pedagogicamente, nos reconforta e anima, ao garantir numa frase escrita em 1967, mas tão imiscuída no nosso presente): “É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador” (Freire, 1967, p. 45).

Não podemos deixar de registrar um apontamento experienciado com uma educanda, oriunda de uma família desestruturada mas que encontrou numa família de acolhimento os horizontes da inclusão. Interessadíssima naquelas que eram as atividades de lazer dos rapazes da turma, observava-os a colecionar e a trocar, entre si, cromos de jogadores de futebol.

Um dia, exclamou feliz: “Eu também tenho uma coleção e não tenho nenhum repetido!” enquanto exibia, triunfante, a sua coleção: fotografias de vários defuntos, que acompanhavam a participação do seu falecimento, meticulosamente recortadas do diário de notícias local.

Daqui deduzimos que, mobilizar supõe acompanhar aqueles que são diferentes, envolvendo-os numa pedagogia ativa e explícita que desmonte a complexidade em ações concretas, motivadoras, significantes e indiciadoras da predisposição que possuem para conhecer, saber e ser, alicerçando a afirmação de uma identidade, promotora da essência e do vínculo entre a realização pessoal e o engrandecimento da sociedade à qual pertencem, na perspectiva de Freire, quando declara: “A curiosidade e a necessidade de saber são universais” (Freire, 2000, p. 57). Estamos perante um “homem que cria, recria e decide” (Freire, 1967, p. 43).

**Só quando mobilizamos sentimentos palpitar, ressoar, prosseguir e realizar, a pujança do sonho que tivermos semeado nos educandos.**

Os pressupostos, oriundos da revisão da literatura e das vivências que aqui apresentamos, manifestam a certeza de que a Inclusão é tarefa inacabada, de ontem e de hoje, que merece ser atualizada e fortalecida entre indagação e resposta, entre teoria e prática, sem nunca perder de vista o ato educativo e os educandos, à luz daquilo que Freire nos aconselha: “De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração” (Freire 1967, p.93-94).

Atentos aos ditames da Ciência e sensíveis à realidade de cada educando, sejamos pedagogos da inclusão, dispostos a **retocar o sonho que dita o caminhar** porque, tal como afirmava *Zaratustra*, “(...) **como suportaria eu ser homem, se o ser humano não fosse também poeta decifrador de enigmas e redentor do acaso?**”

## Referências Bibliográficas

Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (2.<sup>a</sup> ed.) São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (9.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Nietzsche, F. (2010). *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Ed. Guimaraes Editores.









# A FILOSOFIA COMO DISCURSO, INTERVENÇÃO E LIBERDADE

Liliana Rodrigues<sup>1</sup> & Fernando Correia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, lilianagr@staff.uma.pt

<sup>2</sup>CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, fernandoc@staff.uma.pt

## Resumo

A ideia de que o pensamento e o discurso são condições necessárias para a mudança dos esquemas e estruturas sociais trazem consigo a exigência da Educação para a Liberdade.

Uma Educação que compreenda o Discurso como ação sobre o mundo, isto é, atribuir à Filosofia o lugar que lhe é devido. Esse lugar não é de ser chefe de governo, ou o Rei-Filósofo de Platão, mas o de ser educador pela discussão e pelo diálogo.

Numa altura de grandes crises, em que a Filosofia está moribunda por força das redes sociais e do pensamento inócuo dos media, como resgatar as inquietações [que serão] “sempre [...] a resposta a tais crises [?]. [...]”. O mundo pode existir sem filósofos, mas porque não, pode também existir sem homens!” (Gadotti, 1980, p.29). Assim, o grande desafio é a execução dos ensinamentos da ideia da crítica e da liberdade num mundo que se deixa escorregar numa aparente ausência de conflito e de sentido.

**Palavras-chave:** Filosofia, discurso, liberdade, educação, ação e mundo.

## PHILOSOPHY AS SPEECH AND FREEDOM

### Abstract

The idea that thought and discourse are necessary conditions to change social structures and schemes brings with it the requirement of Education for Freedom.

An Education that understands Discourse as an action on the world, that is, to attribute to Philosophy the place it is due. This place is not to be the head of government, or the philosopher king of Plato, but to be an educator through discussion and dialogue.

In crises time, in which Philosophy is dying due to social networks and innocuous thinking in the media, how to rescue the concerns [which will be] “always [...] the answer to such crises [?]. [...] The world can exist without philosophers, but why not, it can also exist without men!” (Gadotti, 1980, p.29). Thus, the great challenge is to implement the idea of criticism and freedom in a world that lets itself slip in an apparent absence of conflict and meaning.

**Keywords:** Philosophy, speech, freedom, education, action and world.

## **A filosofia como intervenção, discurso e liberdade**

Quando pensamos em Filosofia remetemos esta área do conhecimento para uma interioridade que é, em simultâneo, consciência universal de discurso. Num mundo ideal esse discurso assentaria numa Liberdade que procura agir em nome de uma mudança dos esquemas e das estruturas sociais. Isso exige uma educação para a Liberdade em que o educador compreende que quando o discurso da razoabilidade é inócuo, só o rompimento com a moral concreta pode levar a novas formas de ação.

“[...] o educador sabe que age e que essa ação é a mais importante intervenção que se pode fazer nessa vida [...] [até porque o] exercício da educação é o exercício da liberdade que forma o homem para o uso sensato dessa mesma liberdade. E quem não está em condições de assumir a sua liberdade tem necessidade de um mestre.” (Weil, E., 2000, p. 69 e 164)

Daí a fundamental importância no resgate das inquietações humanas como forma de aprendizagem, como forma de ter mundo.

“A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, P., 2010, p. 69).

O uso da dúvida como instrumento formativo e como ato leva-nos a saber perceber o mundo. Aquilo que Freire denominaria de “constatar o mundo”. Mundo esse que nos obriga a exigir mais da dimensão discursiva que é, forçosamente, política se por política entendermos o exercício da ação moral. Como reagir aos quatro mil migrantes da África subsariana que viviam em condições precárias em Calais? Como perceber o mês de março de 2016, quando cem mil pessoas esperavam em condições miseráveis para entrar na Turquia?

Quem ouviu as vozes das mais de duzentas e cinquenta mil crianças que, em 2016, estavam sitiadas na Síria em “prisões de céu aberto”? Quem se recorda da vergonha humana em Madaya? Ou dos relatórios da ACNUR de 2017? “Algumas mulheres entrevistadas afirmaram terem sido forçadas a manter relações sexuais como moeda de troca para “pagar” pelas documentações necessárias para viajar ou mesmo pela própria viagem.”

Parece que a esperança se perdeu e com ela a possibilidade do diálogo para a ação razoável. O mundo do discurso universal, da discussão razoável entre os indivíduos que assentam as suas visões no respeito e na confiança humanas deu lugar à injustiça, a um direito positivo minado pela dimensão de uma política autoritária que constrói muros e vedações. Falamos de mudança perante uma União Europeia que, até 2017, viu serem construídos cerca de duzentos e trinta e cinco quilómetros de vedações ao longo das suas fronteiras externas. A mesma União que em 2015, segundo a Organização Internacional para as Migrações, deixou atravessar pelo Mediterrâneo um total de um milhão de pessoas. O mesmo Mediterrâneo que, nesse ano, sepultou quase quatro mil homens, mulheres e crianças.

Quando olhamos para a Filosofia como pensamento e como ação a primeira questão que nos ocorre será sempre sobre a sua utilidade num mundo que não ouve e numa política que não protege o bem maior que temos: a dignidade humana. Um mundo que esmaga, que oprime, que nega e que mata. Neste sentido, “[...] ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele” (Gadotti, M., 1980, p. 57).

É aqui que se coloca a possibilidade de um Estado cuja organização assentaria numa ação política que visasse a satisfação dos homens razoáveis. Não temos como saber se o homem é naturalmente violento, porque infinitamente insatisfeito. Mas sabemos que os homens, quando insatisfeitos, podem engendrar violência. A indignância física e biológica, faz-nos sofrer de uma violência natural (por exemplo, a fome é o exercício, a violência da natureza sobre a espécie humana), mas também podem exercer, esses mesmos homens, violência sobre os outros e, no limite, violência individual sobre si mesmos. O suicídio será a forma última de violência do homem sobre si próprio.

Daí a importância do homem se voltar para si mesmo, percebendo que a sociedade é factualmente problemática e, por outro lado, como o universal da qual ele, como indivíduo, faz parte.

“O paradoxo é apenas aparente: para si mesmo o indivíduo é insatisfeito enquanto indivíduo, mas ele o é por ser indivíduo nesta sociedade, por estar na situação de todo o indivíduo, porque todo o indivíduo é insatisfeito e exige que a sua vida tenha um sentido e, se não se quer destruir a sociedade, o sentido deve ser universal, aceitável e acessível para cada um e válido para todos. O indivíduo que não recusa a sociedade e não renuncia às vantagens que ela lhe oferece, não busca o sentido só para si, mas para todo si”. (WEIL, E., 1990, p. 131).

O sentido parece resumir-se a tudo o que se entra pelos olhos adentro. Como se a verdade, do Bem e do Mal, estivesse fora do Mundo e nos fosse oferecida por uma rede de informação qualquer que nos molda e tolda a racionalidade. Quando constatar é fazer a afirmação categórica “é verdade, ouvi no Noticiário das vinte horas” (Freire, P., 2010, p. 140). Há, neste modo de ver o mundo, a clara noção de que o diálogo já não serve. Isto é, a perspectiva de Paulo Freire torna-se insuficiente perante a surdez eterna das palavras.

Se, por um lado, a Filosofia é discurso e liberdade e, por outro lado, se ela faz da Educação a crítica a este mundo, ela não deixará sempre de ser uma prática de desobediência e desrespeito, isto é,

“é preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, [...] porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar. É preciso ter coragem para praticar a educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que poderemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia, a desobediência organizada, auto-determinar-se, participar na construção de uma sociedade de iguais” (Gadotti, M., 1980, p. 55).

É pela historicidade humana que nasce o conceito de *Revolução*. A nossa história é feita de contextos, circunstâncias e de uma moral vida, que dá lugar à Revolução acontece, sempre e primeiro, pela reflexão ética.

A “Ética é um adjectivo substantivado em cuja origem etimológica encontramos dois termos gregos: *éthos* – costume, uso, maneira (exterior) de proceder e *éthos* – morada habitual, toca, maneira de ser, carácter. [...]” (R. Cabral – Ética in LOGOS, Vol. II, p. 334). Ao educador é inerente esta reflexão, quer dizer, dialogar consigo mesmo e com os outros, mostrando à sua consciência que a reflexão ético-moral é imperativa e que é ela que nos indica a legalidade, justa ou injusta. Neste sentido, a Lei deve ser suportada apenas por quem executa as ordens razoáveis.

Mas nem por isso a Revolução deixa de ser um facto empírico, isto é, uma forma de violência que é exercida em nome do sentimento do direito. Acaba por ser a recusa de obediência às leis positivas em vigor. A revolução busca uma justiça maior e o seu fim é justo. Por isso “é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que é possível fazer, mas sem se omitir” (Gadotti, M., 1980, p. 55). É a diferença entre uma educação de reprodução da sociedade e uma educação de transformação.

O que se pretende com a Pedagogia do Conflito é “a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, mas ao contrário, o afronta, desocultando-o. Essa é a sua função prática (Gadotti, M., 1980, p. 7).”

Mas a revolução deve ser justificada, isto é, a ação revolucionária deve cumprir

a promessa da Liberdade. De uma Liberdade que é razoável, porque assume a responsabilidade do descontentamento social.

“Por isso a questão não se resume em tirar da classe burguesa o poder sobre os meios de produção, que é fundamental, mas é crucial também que na revolução se comece a perguntar: produzir o que, para quem, contra quem e contra o quê?” (Gadotti, M., Freire, P. e Guimarães, S., 1991, s/p).

A lei positiva é injusta aos olhos dos revolucionários, mas por outro lado, a não ação sobre a injustiça, isto é, a mera reflexão sobre isso, não faz de nós seres morais. Pelo contrário, faz dos homens seres que perante a injustiça ficam em silêncio e, também isto, é uma forma de violência. Na perspectiva de Eric Weil, a reflexão moral e a ação sobre a mundo não têm de coincidir. Mas aí a missão da razão reflexiva resume-se a passividade do discurso vazio de consciência.

“[...] ela (reflexão) acaba por descobrir que recebe o seu conteúdo daquilo que, não sendo reflexão, não se contenta com a reflexão, e descobre que não só recebe dela o seu conteúdo, mas todo o seu ser: a mais pura reflexão formal é ainda realizada por um ser humano razoável-desrazoável na sua vida histórica, e aquilo da qual ela recebe conteúdo e ser é, em última análise, a possibilidade sempre presente da desobediência de um fundador-revolucionário. O homem da reflexão moral, o filósofo da razão pura, é o homem no mundo histórico. É verdade que ele supera este mundo, mas se julga a sua injustiça tal como ela existe para os habitantes deste mundo, ele só o supera realmente na medida em que o compreende, admitindo a estrutura sensata-insensata deste mundo, julgando-o unicamente a partir dessa estrutura, perfeitamente razoável enquanto estrutura, parcialmente desrazoável enquanto esta estrutura determinada. Ele eleva à consciência aquilo que já é. Ele não fornece a regra ao mundo; entretanto, fornecendo-lhe o conceito de regra pura, ajuda-o a encontrar a própria regra na sua história presente.” (Weil, E., 1990, p. 53).

Se é verdade que a reflexão se caracteriza por ser insuficiente também não deixa de ser certo que a ação pura é imoral, isto é, assume o rosto da violência precisamente porque é vazia de razão sensata. A sensação de abandono pelo mundo não significa que se tenha deixado de pensar o mundo. O homem pode simplesmente recusá-lo. Só assim é possível a Revolução. Quando ela se torna ação que compreende e reflete sobre aquilo que lhe foi negado: o sentimento de liberdade.

A questão que se põe é: até onde estamos dispostos a levar a reflexão? Qual o lugar do discurso da Filosofia? Da Educação? Da Filosofia da Educação que é, forçosamente, uma assunção de posição política?

“Na ordem do sistema capitalista, a única filosofia tolerada é a filosofia da alienação. O capital precisa cada vez mais de homens alienados. Os patrões não contentes com uma mão-de-obra disciplinada que abandona anualmente o quartel [...] após o serviço militar, esperam agora que a escola despeje regularmente uma mão-de-obra especializada, mas sem formação geral e política, programada em função das exigências do sistema capitalista.” (Gadotti, M., 1980, p. 25).

A Filosofia será, assim, discurso e ação. Isto é, a sua ação será o conteúdo e realização da Educação porquanto ela assume o discurso coerente. Não basta a intenção da pureza da razão. É sensato aquele que garante a coincidência da liberdade e da realidade. A ação, por si só, enquanto categoria, não produz a liberdade. Na verdade, na perspectiva weiliana, ela age sobre condições que negam a liberdade. Ou seja, a ação consciente é consciente porque existe a necessidade de impor uma consciência e uma vontade ao “mecanismo cego do trabalho social” (Weil, E., 1990, p. 53). É o momento das minorias, que “sendo menos” não lhes imputa inimportância. Mas não deixa de ser uma imposição que parte de uma minoria que age no mundo. Não são assim todos os inícios de Revolução? O homem da reflexão compreende que este é o tempo da ação e que a Ação passa pelos homens que agem. Só assim haverá ação sobre os homens. Só assim se muda. Só assim se revoluciona.

A palavra é a forma mais eficaz de mudança e transformação, porque é com ela e por ela que se luta contra a natureza estática e defensiva. Na visão de Eric Weil, a palavra pode transformar o discurso através do próprio discurso e aí nascem novos procedimentos, formas de colaboração social mais eficazes, o que implica uma transformação não só da natureza exterior, como dos próprios procedimentos de transformação. Assim, o homem avança contra a resistência da natureza. No entanto, em ambos os casos o homem considera-se agente e pelo seu discurso assim o mostra.

“O mundo é o lugar de todos os discursos e é o lugar da própria liberdade. Também é o mundo das consequências práticas do discurso educativo.” (Rodríguez, L., 2004, p. 258).

O projeto do e de cada homem torna-o absoluto e, por isso mesmo, ele é no mundo e é responsável por si e por este mundo. Assim, em muitos aspectos, a pedagogia crítica de Freire combina visões filosóficas que aparentemente funcionam como um todo coeso e, ainda assim, ao mesmo tempo, existem algumas tensões significativas entre seus vários pressupostos filosóficos. Reconhece-se que a filosofia recebe atenção mínima na formação de professores e a compreensão da complexidade da pedagogia de Freire requer explicação e exploração. A aplicação das suas ideias de forma eficaz na sala de aula, exige dos professores uma compreensão das filosofias subjacentes que apoiam as suas perspectivas.

Podemos argumentar que as ideias filosóficas de Freire são mais importantes

para os pedagogos progressistas do que a sua crítica às práticas de ensino, como “educação bancária” ou o desenvolvimento de “círculos de cultura”. Os pressupostos filosóficos de Freire podem dar lugar a educadores críticos que criam as suas próprias abordagens e fundamentos educacionais. Entendendo que os conceitos filosóficos e a implementação desses elementos no quotidiano do professor na educação são importantes porque fornecem uma base sobre a qual se devem basear todos os programas educacionais. Freire abordou a pedagogia com uma razão filosófica sobre a natureza humana antes de conceptualizar a implementação de qualquer prática.

A maioria dos professores luta ineficazmente com a abordagem do ensino e da aprendizagem porque foram condicionados a seguir métodos específicos em vez de considerar implicações sociológicas mais amplas. Em muitos aspetos, e em sua defesa, os professores denominados de *tradicionais* são obrigados a predefinir o currículo para atender aos padrões locais e nacionais. Estamos, sem dúvida, perante um currículo que não aceita a crítica em sala de aula, uma vez que o objetivo é criar cidadãos com interesses semelhantes, a normalização. Perante este contexto, os professores são obrigados a seguir métodos de ensino que permitam uma ampla aplicação de factos, currículos de banda-larga, para recuperação posterior.

O sistema de educação que hoje se vive diminui o valor individual dos professores, desvalorizando o ensino. A experiência educacional é sempre a mesma, do professor para o aluno, do conhecedor para o ignorante, do poderoso para o impotente e do depositante para depositado. Podemos considerar que ocorre uma crise ontológica com os professores quando o seu trabalho é reduzido à entrega de informações técnicas. As instituições de formação dos professores ainda costumam enfatizar a técnica de ensino, com foco na memorização do *melhor método* para fazer aprender um conjunto de factos predeterminados e a crença dos professores com o chamado *formato adequado* para os planos de aulas, o que se acredita potencializar a supervisão eficaz e, portanto, obriga a uma responsabilidade mais rigorosa. As competências tradicionais do professor parecem desnecessárias nesta situação, pois toda a conceção e a planificação acontecem longe da escola e dos seus alunos. Assim, os professores abrem mão dos processos de controlo do ato de ensinar, transformando a prática docente numa tarefa desconectada e alienante.

As questões, a serem colocadas pelos próprios professores a si e à comunidade, são intuitivas e só depois científicas: o que é uma educação significativa? “Em que trabalham estas pessoas? Quem está envolvido? Como é que estão a trabalhar em conjunto? Quem beneficia desse trabalho?” (Apple, M. e Beane, J., 2000, p.21). Se a escola não que ser o lugar da desilusão é bom que ela faça aprender o bem mais valioso que temos: a liberdade. Só assim “começaremos a lembrarnos de uma ideia, um quanto esquecida, que devia orientar os propósitos e programas das escolas públicas. Essa ideia era, e é, a democracia” (Apple, M. e Beane, J., 2000, p.21).

A pedagogia freiriana é uma visão política de educação muito marcada pelas dificuldades do seu tempo. A frágil, mas já alicerçada, vivência democrática trazia



dentro de si medos e silêncios que foram transpostos, através das práticas pedagógicas, para as instituições educativas. Mas foram estes medos e compassos de liberdade que, por outro lado, trouxeram a utopia para a reflexão pedagógica. A utopia é um mundo possível, apenas ao alcance de quem, como Freire, “defende uma educação da verdade” (Apple, M. e Nóvoa, A., 1998, p. 51). Por isso, quando falamos “de uma educação contra a educação (defendemos) exatamente isso: a educação é um espaço de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar inteiramente” (Gadotti, M. 1980, p. 63). O papel dos educadores e professores é fundamental numa sociedade em conflito. Uma sociedade que é, nas palavras de Gadotti, “uma sociedade que ainda não conquistou a sua liberdade, mas apenas a a possibilidade de dizer que não é livre (Gadotti, M. 1980, p.74).

Parece que, talvez, seja exagerada esta ideia de escravidão ontológica, de recusa e impedimento de ser. Olhando num espelho fechado num mundo confortável, quase todos ocidentais, é caso para perguntamos aos nossos estudantes se tem liberdade quem morre no Mediterrâneo? Aos povos encurralados nas montanhas do Curdistão? Dos quadros negros que se carregam no Irão? Dos rostos cruzados com tiros dos talibans? São livres os meninos talibés do Senegal? É livre a mulher violentada no seu corpo e alma? É possível a neutralidade num mundo assim?

Nada disto é novo. Nada disto é destino. Mas tudo isto pode e deve fazer parte da formação de professores que se compreendem como agentes de mudança social e promotores de democracia. O mundo está melhor, iremos ouvir. A cada dez anos fazem esta comparação. Mas a verdade é que por cada passo dado num lado do mundo há um troço geográfico noutra. A nossa luta, como educadores, é perceber, à luz de Gramsci, que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais (Gramsci, A.,1968, p. 7). Cabe-nos a nós, como responsáveis pela educação da geração que há de se cumprir a democracia mundial, “recuperar a memória histórica” (Gadotti, M. 1980, p.76) e corrigir as desigualdades. Assumir a função política da educação é “ainda afrontar a grave questão: para que serve o que aprendemos? Para quem é e contra quem é) Para que serve a escola?” (Gadotti, M. 1980, p. 78).

Provavelmente não será a escola a superar a desigualdade social, mas ela pode denunciar a injustiça latente nas estruturas sociais e cabe-lhe a ela, através da sua ação pedagógica, criar uma “contra-ideologia” (Gadotti, M. 1980, p.79) que faça os homens do nosso tempo perceberem a clara relação entre os intelectuais e o poder. “Eu creio que devíamos ser primeiro homens e depois cidadãos” (Thoureau, H., 2005, p. 85). O mesmo se aplica aos educadores: pensamos que primeiro devem assumir a sua função de intelectuais e só depois a tarefa de ensinantes.

## Referências

- Apple, M. e Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto Editora: Porto
- Apple, M. e Nóvoa, A. (org.) (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora
- Bobbio, N. (1996). *Os intelectuais e o poder*. Brasil: UNESP Editora
- Gadotti, M. (1985). *Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito*. S. Paulo: Cortez Ed.
- Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira Ed.
- LOGOS (1989-1992). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Ed. Verbo. Vol. II
- Paulo, F. (2001). *Extensão ou comunicação?* Brasil: Paz e Terra
- Paulo, F. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Porto. Edições Afrontamento
- Pombo, O. (org.) (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água
- Thoreau, H. (2005). *Desobediência civil e outros escritos*. Madrid: Alianza Editorial
- Weil, E. (1990). *Filosofia Política*. S. Paulo: Ed. Loyola

# A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL COMO UM ESPAÇO DE LIBERDADE

Liliana Melim<sup>1</sup> & Liliana Rodrigues<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Museu de Arte Sacra do Funchal, lilimelim@gmail.com

<sup>2</sup>CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, lilianagr@staff.uma.pt

## Resumo

As instituições onde se pratica a educação não-formal oferecem atividades que promovem a aprendizagem fora dos ambientes tradicionais da escola e permitem o contacto direto com o património material e imaterial das localidades, num ambiente enriquecedor de carácter voluntário e revelador de interesse por parte dos estudantes. Os estudantes envolvem-se mais no processo de aprendizagem, são curiosos, atentos e críticos nas atividades. Essa educação não-formal revela-se como uma construção de identidades e de autonomias que se movem entre um currículo espartilhado pelas obrigações de ensino e a autonomia de se decidir o que se aprende. Serão sempre os estudantes a recusar ou a aceitar o que o país lhes quer dar pela educação formal. No caso da educação não formal a decisão será sempre deles. Isto significa que a educação não-formal é um espaço de liberdade no sentido mais profundo que a filosofia freiriana nos oferece: a educação para a liberdade.

**Palavras-chave:** educação não-formal, currículo, aprendizagem, liberdade, Paulo Freire.

## NON-FORMAL EDUCATION AS A PLACE OF FREEDOM

### Abstract

Institutions where non-formal education is practiced offer activities that promote learning outside the traditional school environments and allow direct contact with the material and immaterial heritage of the localities, in an enriching environment of a voluntary and revealing interest on the part of students. Students become more involved in the learning process and are curious, attentive and critical of the activi-

ties. This non-formal education reveals itself as a construction of identities and autonomies that move between a curriculum shared by the obligations of teaching and the autonomy to decide what one learns. It will always be the students who refuse or accept what the country wants to give them for formal education. In the case of non-formal education, the decision will always be theirs. This means that non-formal education is a place of freedom in the deepest sense that freirian philosophy offers us: education for freedom.

**Keywords:** non-formal education, curriculum, learning, freedom, Paulo Freire.

## Educação não-formal como espaço de liberdade

Existe uma certa tendência em se confundir educação informal com educação não-formal, sendo uma certeza de que as duas são definidas como opostas à educação formal. A educação formal é aquela que é praticada de modo intencional, dentro das instituições formais/ escolares de educação segundo o currículo oficialmente e formalmente estabelecido.

Para clarificar o conceito de educação não-formal considere as definições de Libâneo (2014) que categoriza a educação em duas modalidades, a educação não-intencional e intencional. Educação não-intencional refere-se à educação informal. Este tipo de educação é inerente ao processo de socialização, concentra-se nas dinâmicas familiares e no contexto da comunidade. A educação-intencional engloba as dimensões formal e não-formal inerentes ao processo educativo. Apesar das duas coexistirem na formação da personalidade do indivíduo, não se devem confundir de modo algum. De momento, atentaremos apenas ao conceito da educação intencional na dimensão da educação não-formal.

Libâneo define esta dimensão não-formal como as atividades de carácter intencional, com implicação pedagógica, porém não formalizada, menos estruturada e sistemática, refere ainda como exemplos “o caso dos movimentos sociais organizados na cidade ou no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas praças, áreas de recreação)” (Libâneo, 2014, p. 89).

Considerando também a definição de Maria da Glória Gohn, a autora descreve o seu conceito de educação não-formal como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade.” (2015, p.16).

Podemos então determinar que a educação não-formal tem carácter institucional e intencional, compreende processos de socialização, mas não segue a estrutura rígida de organização do conhecimento da educação formal segundo o currículo oficial. Podemos também diferenciar as duas pelos espaços em que atuam, limitando a educação formal ao edifício escola e a educação não-formal

aos espaços já mencionados que ultrapassam os muros das instituições educativas formais.

Define-se, assim, a educação não-formal como um espaço privilegiado para enriquecimento e complemento do currículo formal, onde o currículo informal evidencia-se como promotor das aprendizagens.

Recorrendo à minha experiência pessoal, em parte adquirida no campo da educação formal, mas atualmente exercida na modalidade não-formal, considero os museus como espaços favoráveis às aprendizagens complementares ao currículo oficial. As solicitações para as visitas orientadas ao Museu de Arte Sacra do Funchal, objetivam o complemento do currículo formal das várias disciplinas proponentes. Os estudantes vêm observar in loco as obras estudadas nas aulas, obras estas abrangem um vasto conjunto de conteúdos previstos no currículo oficial. Mais afirmo que no decorrer da minha prática pedagógica desenvolvo várias atividades que ultrapassam as parcelas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar.

Entendo, portanto, que nas instituições culturais e de lazer que possuam serviços educativos de carácter não-formal, propiciam-se iniciativas tão ou mais enriquecedoras, potenciadoras da aprendizagem dos conhecimentos propostos nos currículos oficiais. Espaços profícuos onde se podem considerar as duas dimensões da educação.

As aprendizagens no contexto do museu baseiam-se, essencialmente, na troca de experiências entre o educador, mediador das ações educativas, e os estudantes, por norma muito inquiridores, que se envolvem, de modo voluntário, na construção das narrativas que elencam as obras, o educador e as próprias vivências do estudante. Gera-se, neste contexto, uma dinâmica interativa na partilha de vivências, que é permitida e valorizada. Não existe uma sequência rígida ou linear na construção do conhecimento, apesar da intencionalidade pedagógica. Nas dinâmicas educativas do museu o saber está em contante construção e é orientado para as características dos grupos. Os objetivos são ampliar a capacidade de entendimento do meio que circunda os estudantes e guiá-los no desenvolvimento do seu pensamento crítico, num ambiente de liberdade e de construção da aprendizagem.

Beneficia a educação não-formal, livre da obrigatoriedade das diretrizes curriculares do estado, de um espaço onde as ações se desenvolvem sempre com autonomia, tanto pelo educador e estudantes, como na gestão dos discursos e dos tempos.

Uma questão com que me tenho debatido ao longo da minha prática pedagógica é o porquê da maioria dos alunos ainda apresentar uma certa resistência ao currículo formal, revelando um maior interesse pela natureza das atividades de carácter informal.

Sem recurso a uma investigação mais exaustiva consigo retirar algumas ilações, ainda com a salvaguarda de precisar de sistematizar esta visão. Normalmente os estudantes são mais recetivos aos desafios de carácter voluntário, em ambientes mais informais e quando o peso da avaliação não é focado nos resultados, mas sim no processo (onde prevalece a avaliação formativa ou até ausência de avaliação quantitativa, ou formal).

Relativamente às aprendizagens, elas são mais eficazes quando o estudante se envolve na construção do conhecimento, quando é mais ativo no processo, quando inquire, pesquisa, manipula os materiais e a informação. Além de mais, quando é motivado revela que aprendeu e que gostou de aprender. As situações apontadas ainda predominam nos contextos e nas atividades de carácter informal, dificilmente realizadas no contexto da sala de aula.

O modelo tradicional de educação, fortemente enraizado nas escolas para além de desatualizado e contestado, não promove as melhores condições de aprendizagem. Apesar da evolução tecnológica e da legislação de novas metodologias e ferramentas a privilegiar, ainda se observam algumas práticas tradicionais na escola atual, as salas de aulas têm a mesma configuração há mais de uma centena de anos, os recursos tecnológicos recriam a função do quadro preto, predomina a relevância nos processos da didática preterindo a matemática, a avaliação continua focada nos resultados, o papel do professor não se alterou com significância, os alunos continuam a apresentar insucesso.

Os contextos e atividades em que prevalece o currículo informal são em norma mais apreciados pelos alunos. Será a avaliação o fator desmotivador para os alunos? Ou será o próprio ambiente informal, descontraído mais apelativo? Será este panorama resultado do peso que o currículo oficial/formal ainda exerce na determinação das práticas pedagógicas? Será que a construção do currículo por ambos os intervenientes, representa uma positividade para a aprendizagem? E para o ensino? As respostas a estas questões requerem uma investigação mais profunda para que não se enverede por conclusões simplistas ou redutoras da sua devida importância.

Não querendo intentar numa atitude de resistência à educação formal, posso afirmar com segurança que o envolvimento dos estudantes e dos educadores na construção participada do currículo só traria proveito ao processo de ensino-aprendizagem porque, efetivamente, são eles os intervenientes diretamente implicados neste processo. Esta seria uma vantagem impulsionadora das aprendizagens, que conduziria ao objetivo que se pretende alcançar na educação, encaminhar os estudantes para o sucesso e melhorar a eficácia e a qualidade do ensino, não descurando a aprendizagem.

“A própria inovação, nomeadamente a tecnológica, é uma adaptação às estratégias de reprodução social. Ao entendimento técnico e às destrezas tecnológicas correspondem o poder de controlar a informação e daqui resulta o poder de controlar a vida dos outros. Há um modelo mecanicista, estruturado e burocrático que reflete a nossa cultura e que inspirou os modos de aprender e de ensinar” (Rodrigues, L., 2011, p.137)

O que se pretende é fazer da aprendizagem um construto contínuo apoiado pela educação não-formal que se liberta das burocracias acentuadas da educação formal (fortemente concentrada no ensino, na transmissão dos saberes e currículo bem definido e estruturado) aflui na filosofia de Freire (1967) no que concerne a um possível contributo para o empoderamento dos aprendentes. A formação integral do indi-

víduo na sua plenitude de ser social, na sua humanização, na sua configuração de “homem-sujeito oposto ao homem-objeto” produto da educação de massas (p. 35).

Inerente à pedagogia que se pratica neste museu, não se descarta a responsabilidade de apelar à consciência dos seus públicos para uma participação ativa na comunidade envolvente. A educação não-formal deve assumir então, um papel na conscientização dos aprendentes, convergindo na perspectiva de Freire quando este enfatiza a sua importância como “uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.” (p. 37)

Por se distanciar o suficiente da formalidade imposta pelo estado, a educação não-formal pode potenciar no indivíduo, como reflete Freire (1967), “uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento.” (p. 106). Uma educação que permita “Ser Mais” (Freire 1994, p. 33).

Perante o exposto não se pretende subvalorizar a importância da modalidade formal da educação, até porque esta caminha atualmente numa direção mais favorável, mas apresentar vantagens do recurso à dimensão não-formal, no atinente à promoção de uma aprendizagem efetivamente mais significativa.

Os diferentes modos de atuação da educação não-formal e formal, vão-se transformando aos poucos, ficando cada vez mais difícil dissociá-los. Como afirma Libâneo (2014): “Ver a educação como prática social dissolvida nos movimentos sociais é uma socialização da educação que empobrece a Pedagogia; ver a educação apenas no âmbito escolar é pedagogismo que empobrece uma visão contextualizada da prática educativa escolar.” (p. 90)

Será interessante também refletir acerca da perspectiva de Libâneo, quando afirma o seguinte:

“Todavia nem por isso um sistema educacional se reduz à educação formal”, já que existem instituições educativas de caráter não-formal, não convencional nas quais há intencionalidade e certo grau de institucionalização e organização. Cumpre assim demarcar o entendimento de que sistema educacional que compreendam ações educativas que guardam o caráter de intencionalidade, de tipo formal e não-formal.” (Libâneo, 2014, p. 93)

Prevê-se com as novas abordagens da implementação e gestão do currículo que os limites entre as duas dimensões fiquem mais difusos, sendo que é inegável a complementaridade entre as duas.

## Referências Bibliográficas

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. (pp. 16-45). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gohn, M. (2015). *Educação não formal no campo das artes*. (pp. 15-27). São Paulo: Cortez Editora.

Libâneo, J. (2014). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. (pp. 86- 93). São Paulo: Cortez Editora.

Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Ed. Pedagogo. ISBN: 978-989-8449-11-5.



# A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO AMBIENTAL

Hélder Spínola

CIE-UMa – Universidade da Madeira, hspinola@uma.pt.

## Resumo

Quando Paulo Freire escreveu e publicou a ‘Pedagogia do Oprimido’, a humanidade ainda mal despertava para o processo de consciencialização sobre uma nova forma de opressão: a opressão ambiental. Hoje, meio século depois, este tipo de opressão tornou-se global, fazendo de todos nós ‘esfarrapados do mundo’ e, em simultâneo, opressores e oprimidos de um mundo cada vez mais esfarrapado. A opressão ambiental instalou-se sobre o mundo e sobre a humanidade traduzindo-se numa crise ecológica que clama, também ela, por uma pedagogia da libertação.

Apesar do empenho da educação ambiental e da profunda fé em tecnologias salvadoras, a época histórica em que vivemos é marcada pelo constante agravar da crise ecológica, evidenciando o insucesso da atual abordagem para libertar a humanidade, e o mundo, da opressão ambiental. Deixemo-nos iluminar pela pedagogia e filosofia freiriana e procuremos a morada dos opressores e dos oprimidos ambientais, vejamos se a educação bancária e prescritora se alojou na educação ambiental, que se exigia revolucionária, e se se fez messiânica e em mera propaganda.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, Crise ecológica, Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire.

## THE PEDAGOGY OF THE ENVIRONMENTAL OPPRESSED

### Abstract

When Paulo Freire wrote and published the ‘Pedagogy of the Oppressed’, humanity was still barely awake to the process of raising awareness about a new form of oppression: environmental oppression. Today, half a century later, this type of oppression has become global, making all of us ‘ragged of the world’ and, at the same time, oppressors and oppressed of an increasingly ragged world. Environmental oppression has taken over the world and humanity, translating into an ecological crisis that also calls for a pedagogy of liberation.

Despite the commitment of environmental education and a deep faith in saving technologies, the historical time in which we live is marked by the constant worsening of the ecological crisis, showing the failure of the current approach to liberate humanity, and the world, from environmental oppression. Let us be enlightened by Freire's pedagogy and philosophy and look for the abode of the environmental oppressors and oppressed, let us see if "banking" and "prescribing" education lodged itself in environmental education, which should be revolutionary, and became messianic and in mere propaganda.

**Keywords:** Environmental education, Ecological crisis, Pedagogy of the Oppressed, Paulo Freire.

## 1. Introdução

Em 1968, Paulo Freire (1921- 1997), conhecido e reconhecido filósofo e pedagogo, concluiu a escrita do livro 'A Pedagogia do Oprimido' em circunstâncias de entorno pessoal, social e político que ficaram profundamente marcadas na sua vida e obra (Freire, 1987; Gadotti, 1996). O exílio a que esteve sujeito pela Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) prolongou-se por 16 anos (1964-1980) e não pode deixar de ser visto como contexto determinante da evolução do seu pensamento. A opressão a que Paulo Freire dedica a sua pedagogia é sentida na própria pele, não é apenas vista pelos seus olhos. Esse facto poderia ter resultado num pensamento com leitura fechada à circunstância específica que o inspirou, perdendo sentido em diferentes épocas históricas, em outras latitudes geográficas ou em circunstâncias dissemelhantes. No entanto, ao contrário do que seria de esperar, Paulo Freire constrói a sua obra com tal amplitude e profundidade que, hoje, mais de meio século depois, é inegável o seu carácter intemporal. Embora muitas das realidades que o inspiraram se mantenham, há, atualmente, outras que, à altura, ainda não haviam despontado na consciência humana. Efetivamente, hoje, tomamos consciência de novas formas de opressão. Formas de opressão de tal forma disseminadas e culturalmente absorvidas que se torna difícil erguer trincheiras entre o opressor e o oprimido. Com o consumir da globalização, o mundo a preto e branco transformou-se todo ele em tons de cinza e, tal como postulado por Paulo Freire, o opressor instalou-se definitivamente dentro do oprimido.

Desde que Paulo Freire escreveu o livro 'A Pedagogia do Oprimido' (Freire, 1968) o mundo mudou muito. No fim da década de 60 do século XX a humanidade era constituída por cerca de 3,5 mil milhões de pessoas, hoje somos mais do dobro, quase 8 mil milhões (United Nations, 2019). Os consumos energéticos mais do que triplicaram e o número de veículos automóveis em circulação é hoje sete vezes maior, não sendo tudo isto alheio ao facto das emissões de dióxido de carbono, um dos principais gases com efeito de estufa, terem, entretanto, quadruplicado.

Há 50 anos a humanidade não consumia mais recursos nem gerava mais poluição para além da medida que o Planeta conseguia suportar. Atualmente, chegamos ao ponto de a data em que consumimos mais recursos do que aqueles que o Planeta consegue produzir até ao fim do ano ser já antes do início do mês de agosto (Earth Overshoot Day, 2019). Segundo a Organização Mundial de Saúde, no mundo, hoje, nove em cada dez pessoas respira ar de má qualidade, morrendo, todos os anos, mais de 7 milhões de pessoas devido à poluição do ar (WHO, s.d.). As emissões poluentes resultantes da queima de combustíveis fósseis reduzem em mais de um ano a esperança média de vida, subtraindo anualmente à humanidade mais de 230 milhões de anos (Lelieveld *et al.*, 2020). Cerca de um milhão de espécies estão ameaçadas e a taxa de extinção está a acelerar a um ritmo nunca antes registado na história da humanidade (United Nations, 2019). Em média, por ano, desde 2014, uma área correspondente ao tamanho do Reino Unido tem sido desflorestada e o ritmo de destruição das florestas tropicais primitivas aumentou em 44% (NYDF Assessment Partners, 2019). A produção e dispersão de plástico é de tal forma elevada que já está presente sob a forma de microplásticos na comida que comemos, na água que bebemos e no ar que respiramos, podendo representar a ingestão de duzentas e oitenta micropartículas de plástico por dia, o equivalente a um cartão de crédito por semana (Dalberg Advisors, 2019). Como corolário destes e de muitos outros desequilíbrios ambientais exacerbados no último meio século, surgem as alterações climáticas, problema que não foi atempadamente e devidamente considerado pela comunidade internacional, confrontando hoje a humanidade com uma crise ecológica grave e global.

## 1.1 A educação ambiental

Depois da primeira edição de 'A Pedagogia do Oprimido', e sem estabelecer, necessariamente, qualquer relação com a obra de Paulo Freire, foi erigida, à medida que os desequilíbrios ambientais se acentuavam, toda uma nova abordagem pedagógica reunida na educação ambiental e focada na construção de uma sociedade mais sustentável. Efetivamente, em 1972, na Conferência das Nações Unidas para o Ambiente Humano, que decorreu em Estocolmo, a educação foi entendida como a principal forma de encontrar soluções para os problemas ambientais. Nessa mesma década, os objetivos da educação ambiental foram claramente definidos. Em 1975, no decorrer de um encontro promovido pela UNESCO, foi adotada a Carta de Belgrado na qual ficou estabelecida a finalidade da educação ambiental: Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e coletivamente na resolução das dificuldades atuais, e impedir que elas se apresentem de novo. Pouco tempo depois, em 1977, em Tbilisi, a conferência intergovernamental sobre educação ambiental, organizada pela UNESCO, definiu

a sua estrutura, princípios e linhas de orientação, deixando claro que é seu objetivo promover a literacia ambiental nos cidadãos de modo a que desenvolvam práticas respeitadoras do ambiente (UNESCO, 1980; Hungerford & Peyton, 1976). Assim, o desenvolvimento de uma cidadania ambientalmente literada constituiu-se no propósito maior da educação ambiental, sendo a literacia ambiental um requisito indispensável para que a sociedade mantenha e melhore a qualidade ambiental (Disinger & Roth, 1992). No entanto, 5 décadas depois do lançamento dos alicerces da educação ambiental, a sociedade não se transformou, pelo menos para melhor, nem é mais sustentável, sendo legítimo questionar se as suas práticas pedagógicas, o contexto em que se desenvolve, ou mesmo os seus objetivos, são adequados dada a urgência em atenuar a grave crise ecológica em que vivemos (Blumstein & Saylan, 2007; Spínola, 2014). Assim, interessa insistir na procura de novos enquadramentos e práticas pedagógicas, sendo a obra de Paulo Freire uma oportunidade para desenlear a trama em que a educação ambiental ter-se-á deixado enredar.

## 2. A opressão ambiental à luz de Paulo Freire

Compreender a crise ecológica em que vivemos e acreditar na capacidade humana para superar os desafios que se colocam implica aceitar a visão de Paulo Freire e entender o Homem (a humanidade) como seres inconclusos, conscientes dessa inconclusão, e constantemente desafiados pela encruzilhada que separa a humanização da desumanização. Implica perceber que, embora perante estas duas possibilidades, a vocação dos homens passa pela humanização e essa humanização é contrária à alimentação da crise ecológica em que mergulhamos o Planeta e, nele, a própria humanidade. A humanização dos Homens (da humanidade) exige cumprir a vocação do “ser mais” e a sua “vocação histórica” (Freire, 1987, p. 43), vocações essas que negam qualquer forma de opressão e, naturalmente, também a opressão ambiental.

Quando Freire apresenta a dualidade entre opressores e oprimidos (Freire, 1987, p. 16), começa por nos expor uma realidade em que cada um se corporiza em pessoas físicas diferentes, negando aos primeiros o papel de libertação, nem deles próprios nem das suas vítimas. Cabe ao oprimido, o único que sente verdadeiramente a necessidade de liberdade, o desafio de se humanizar a si e aos outros, inclusive aos próprios opressores. No contexto da opressão ambiental, embora haja quem seja mais opressor do que oprimido, e outros mais oprimidos do que opressores, evidenciando, também aqui, as injustiças e as desigualdades do mundo dos Homens (da humanidade), para a maior parte da humanidade, que hoje vive em sociedades ocidentalizadas e sob o domínio da cultura do consumo, do antropocentrismo e do domínio sobre a Natureza, em cada Homem vive, em simultâneo, um opressor e um oprimido, embora se possa questionar se o opressor que há em nós é apenas uma hospedagem ou se o é de forma genuína. Também Paulo Freire, na obra que aqui interpretamos, desvela o quanto o próprio opressor pode estar hos-

pedado no oprimido, não apenas de forma física, mas na estrutura do seu pensar e no seu ideal de ser Homem (humano) (Freire, 1987, p. 17). Quando se fala de opressão ambiental, esta hospedagem é fortemente física, a mesma pessoa é um opressor e um oprimido a cada exato momento, vivendo numa luta de contradições no seu pensar, no seu ideal de ser Homem (humano), na sua ação. Assim, nesta condição de seres inconclusos e contraditórios, o Homem (a humanidade) que procura libertar-se da crise ecológica é o mesmo que todos os dias a alimenta, oprimindo-se e, como tal, constituindo-se, em simultâneo, em opressor e oprimido. A humanidade que faz circular mais de 1400 milhões de veículos poluentes (Chesteron, 2018) é a mesma que perde, anualmente, 7 milhões de vidas devido à má qualidade do ar (WHO, s.d.). A mesma pessoa que traz do supermercado um carrinho cheio de compras fortemente embrulhadas em embalagens de plástico é a mesma que, todas as semanas, ingere o equivalente a um cartão de crédito em microplásticos (Dalberg Advisors, 2019). Opressor e oprimido na mesma pessoa, na mesma comunidade, na mesma humanidade. Nesta contradição que somos, que cada um de nós é, opressor e oprimido, a libertação do oprimido que há em nós, não para nos tornarmos apenas opressores, mas para nos tornarmos totalmente humanos e consumir a vocação de ser mais, exige também uma luta de libertação e de “recuperação da humanidade roubada” (Freire, 1987, p. 48), luta que, à partida, se travaria no campo da educação ambiental, ou melhor, com as armas da educação ambiental.

Mas a origem da opressão ambiental não reside fisicamente no indivíduo, mesmo que seja o indivíduo o executor dessa opressão, tal como é também a sua vítima. A origem da opressão ambiental está alojada no complexo sistema de códigos e padrões que partilhamos em sociedade e que se traduz nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte das nossas vidas. Ou seja, a verdadeira residência da opressão ambiental está na nossa cultura, uma cultura de consumo, antropocêntrica, de oposição à natureza, e a luta para nos libertarmos dessa opressão não terá o sucesso necessário apenas com esforços intestinais (desculpem a expressão) de cada indivíduo. Libertarmo-nos da crise ecológica requer transformação cultural, uma “ação cultural para a libertação” (Freire, 1981, p. 35), e o desenvolvimento de uma cultura ambiental. Este é o desafio da educação ambiental, mais do que despertar o indivíduo para a ação, despertar toda uma sociedade/comunidade e transformar a própria cultura, até porque, nas palavras de Paulo Freire, “ninguém se salva sozinho” (Freire, 1987, p. 82).

### 3. A falsa generosidade do opressor ambiental

Com o agravar da opressão ambiental, apercebemo-nos de alguns perigos para os quais Paulo Freire nos alerta, sendo o exemplo mais marcante a “falsa generosidade” (Freire, 1987, p. 17). Também em torno da opressão ambiental surge, pela mão daqueles que mais oprimem, esta tendência para afagar o oprimido e, dessa forma, mantê-lo como tal, atenuando a vontade de libertação. Freire, evidenciando

que a única via aceitável e possível para a libertação é a que parte do ensinamento e aprendizagem a partir dos, e pelos próprios, “condenados da Terra” (Freire, 1987, p. 17), fala-nos de uma generosidade desesperada e falsa que vive da própria opressão. Vejamos um exemplo concreto dos nossos dias, uma marca de combustíveis fósseis que opera em Portugal lançou uma campanha de neutralidade carbónica dizendo aos seus clientes: vá de bicicleta, mas se não puder vá connosco e saiba que as suas emissões estão a ser compensadas (Vá de bicicleta, 2020). Ou seja, mantém o modelo de opressão (consumo de combustíveis fósseis e uso do automóvel), mas associa-o a uma imagem de libertação (o uso de bicicleta), e disponibiliza ao eu opressor a oportunidade de aliviar a sua consciência e afagar o eu oprimido, oferecendo uma esmola na forma da compensação das emissões poluentes. Por outro lado, recentemente, a Comissão Europeia concluiu, depois de analisar as páginas da Internet de empresas de vários setores, que em 42% dos casos as medidas ecológicas das empresas são falsas. Em 37% dos casos, as afirmações eram vagas e genéricas, como “consciente”, “amigo do ambiente” e “sustentável”, apenas com o objetivo de “transmitir aos consumidores a impressão não comprovada de que um produto não tinha impacto negativo no ambiente”. Em 59% dos casos, a empresa não forneceu provas facilmente acessíveis para apoiar as alegações. Estas práticas são denominadas de greenwashing ou ecobranqueamento (Afonso, 2021).

A falsa generosidade do opressor não se manifesta apenas no contexto da atividade das organizações, também está presente em cada um de nós, na dualidade simultânea de sermos opressores e oprimidos. Por exemplo: quando optamos por comprar água engarrafada em vez de beber água da torneira, mas temos o cuidado de separar a garrafa de plástico para reciclagem; quando nos deslocamos de automóvel em vez de ir a pé ou de transportes coletivos, mas procuramos fazer uma condução ecológica ou utilizamos um carro elétrico; quando imprimimos tudo e mais alguma coisa e não utilizamos o papel para rascunho nem o colocamos para reciclagem, mas dedicamos umas horas por ano a plantar árvores num programa de voluntariado; quando temos o hábito de deixar as luzes permanentemente acesas, mas instalamos lâmpadas de baixo consumo; quando escolhemos produtos alimentares provenientes de origens distantes, mas temos o cuidado de escolher produtos biológicos; quando consumimos mais carne num único dia do que os nossos avós durante todo ano, mas escolhemos raças autóctones de produção extensiva; não estaremos também a praticar, de certa forma, uma certa caridadezinha em relação à causa ambiental? Não será uma forma de afagar a nossa consciência, o eu oprimido, para mantê-lo debaixo do jugo da opressão e legitimar a manutenção da cultura que invadiu o nosso estilo de vida? É certo que esta falsa generosidade é melhor do que generosidade nenhuma, mas, como diz Paulo Freire, não deixa de ser falsa porque mesmo que atenua a opressão, não deixa de a manter, legitimando a sua existência e a manutenção dos oprimidos (Freire, 1987).

#### 4. A aderência entre oprimido e opressor ambiental

Além do medo da liberdade (que não vou aqui aprofundar, mas que não é uma questão menor), Paulo Freire também nos fala da “aderência” (Freire, 1987, p.18) do oprimido ao opressor, aspecto que é apresentado como uma barreira a ultrapassar na luta pela libertação, pois pode levar o oprimido a não desejar a libertação, mas sim a identificar-se com o seu contrário (o opressor). No contexto da opressão ambiental, o oprimido ambiental, numa situação de “aderência” ao opressor ambiental, poderia procurar superar a situação tornando-se também opressor, ou apenas opressor. Nessa situação, procurariam libertar-se do eu oprimido para serem apenas o eu opressor, deixando para outros, pessoas e o próprio Planeta, as consequências da opressão. Poderá ser este o caso quando, ao nível individual, procuramos um local menos poluído para viver, mas nada fazemos para deixar de ser causadores de poluição; quando pagamos para ter acesso a uma zona balnear com água de qualidade, mas não deixamos de contribuir com os nossos esgotos para poluir as praias de acesso livre; quando bebemos água engarrafada por desconfiar da qualidade da torneira, mas continuamos a contribuir para degradar as bacias hidrográficas e a zonas de captação; quando reforçamos os equipamentos de ar condicionado para nos protegermos das vagas de calor, mas nada fazemos para combater as emissões de gases com efeito de estufa e prevenir as alterações climáticas; quando nos mudamos para zonas mais seguras, mas continuamos a por em risco a floresta com os incêndios que provocamos com os nossos atos negligentes. Mas o perigo de “aderência” do oprimido ao opressor não se manifesta apenas em termos individuais, também, e mais grave, de forma coletiva. Por exemplo, quando deslocalizamos as indústrias poluentes para países do sudoeste asiáticos ou exportamos os resíduos tóxicos para países africanos, quisemos nos libertar dessa opressão ambiental deixando de ser oprimidos para ser apenas opressores. A aderência do oprimido ao opressor leva a que o esforço de libertação não cumpra a vocação de “ser mais”, a nossa vocação história de humanização, sendo um caminho de sentido contrário, de mais opressão sobre os desprotegidos, sobre os “condenados da Terra”, sobre a própria Terra, um caminho de desumanização.

#### 5. O boicote à educação ambiental

Tal como Paulo Freire refere, há toda uma estratégia, consciente e inconsciente, de divisão e manipulação para alcançar e manter a dominação/conquista dos oprimidos, sejam eles as pessoas, as sociedades ou o próprio Planeta (Freire, 1987). A par da manipulação através, por exemplo, do ecobranqueamento, há também o boicote e a guerra contra as lideranças revolucionárias, sejam elas pessoas, como a jovem ativista Greta Thunberg, ou, simplesmente, uma marca de bicicletas, a produção de alimentos pelo modo biológico ou o desenvolvimento das energias renováveis. Não vou focar as campanhas de difamação e descrédito que têm sido

lançadas contra a ativista sueca, apenas as menciono, mas apresento-vos aqui o caso recente (2020) de proibição, em França, de uma publicidade de uma marca holandesa de bicicletas elétricas. A entidade que regula o sector publicitário em França recusou um anúncio de bicicletas que foca os impactos negativos do uso dos carros, alegando que o anúncio lança uma imagem de descrédito sobre o sector automóvel, além de criar um clima de ansiedade... (Coentrão, 2020).

A própria educação ambiental, entendida como luta contra a opressão ambiental, revolucionária, tem de estar consciente da manipulação e do boicote a que pode estar sujeita, nomeadamente com o engodo da caridadezinha ambiental ou com práticas educativas prescritoras, para não ser mais do que um instrumento que mantém e legitima a cultura de opressão, ambiental ou outras. Também não pode correr o risco, para o qual nos alerta Paulo Freire, de se constituir numa luta revolucionária imposta aos povos, tem de ser feita em comunhão. Paulo Freire aponta a ação educativa antidialógica, prescritora, bancária, como mecanismo de manutenção do contexto de opressão, e identifica a estratégia que essa ação educativa utiliza no consumir desse seu propósito: uma estratégia de divisão, manipulação e invasão cultural. Até que ponto a educação ambiental, em particular as suas práticas pedagógicas, estão colonizadas pela ação educativa antidialógica, prescritora e bancária? Para minimizar este risco, que me parece ser em grande medida uma realidade, é fundamental estar sempre em alerta, até porque em cada educador também vive um opressor ambiental, cada educador também está invadido culturalmente. Defendermo-nos da ação educativa antidialógica, opressora, obriga-nos a uma atenção permanente, a um questionar permanente. Implica saber identificar a presença da estratégia da ação educativa antidialógica e mantê-la fora das práticas pedagógicas da educação ambiental.

## 6. Risco de uma invasão cultural ambiental

Uma vez que a educação ambiental deve promover uma nova cultura — a cultura ambiental — é importante escrutinar se ela própria não se constituiu num mecanismo de “invasão cultural” (Freire, 1987, p. 86), pretendendo forçar a existência dessa mesma cultura ambiental. A invasão cultural, alienante, apresenta-se como uma forma de conquista e dominação, impondo uma visão do mundo e inibindo a criatividade dos povos. Neste processo de invasão cultural, os invasores/opressores modelam e os invadidos/oprimidos são modelados, sendo esta invasão cultural tanto um fim (a própria dominação) como um meio (uma tática) para atingir esse mesmo fim, ou seja, a dominação. Assim, quando dizemos que o desafio da educação ambiental será o de transformar culturalmente a sociedade, no sentido de uma cultura ambiental, esse caminho não poderá ser, sob pena de se constituir em mais um instrumento de dominação/opressão, o caminho de uma outra invasão cultural. A educação ambiental deverá ser baseada na educação dialógica de Paulo Freire, de colaboração em vez de conquista, de união em vez de divisão, de organização



em vez de manipulação e de “síntese cultural” (Freire, 1987, p. 96) em vez de invasão cultural. Não pode ser, portanto, um mero instrumento de conquista, tem de ser, antes, um processo de colaboração, de encontro, para a transformação do mundo. A educação ambiental, através das suas práticas, deve problematizar a opressão ambiental entre os oprimidos ambientais, mas também entre os opressores, para que tomem consciência dessa sua condição, e, dessa forma, queiram libertar-se. A educação ambiental não deve, nem mesmo, através dela, o líder ambiental ou educador, não obstante a sua importância, comandar messianicamente os povos para a sua libertação. Essa abordagem, mesmo que por uma boa causa, seria a repetição do messianismo salvador das atuais “elites dominadoras”/opressoras (Freire, 1987, p. 83), que também, tal qual as elites/“lideranças revolucionárias” (Freire, 1987, p. 48), se julgam eticamente legitimadas para impor a sua salvação. Na teoria da ação dialógica de Paulo Freire não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários (sejam eles ambientais ou outros), apenas para a sua “adesão” (Freire, 1987, p. 97). Como refere Paulo Freire, uma adesão conquistada não é adesão, é apenas “aderência do conquistado ao conquistador através da prescrição deste àquele” (Freire, 1987, p. 97).

Assim, quando a educação ambiental se compromete com a libertação do oprimido e do opressor ambiental, e procura que ele próprio encontre a sua verdadeira cultura, é legítimo questionar se essa cultura será a inicialmente idealizada, se será a cultura ambiental. Se vivemos, e vivemos, em opressão ambiental, e nos queremos libertar dela, se essa opressão ambiental é fruto de uma invasão cultural que nos foi sendo imposta ao longo de milhares de anos, se essa libertação implica reencontrar a nossa verdadeira cultura, uma cultura que desejamos, uma cultura que cumpre a vocação de ser mais, que cumpre a vocação histórica do Homem (da humanidade) em ser humanizado, que recusa a opressão, seja do próprio Homem (da humanidade) seja do Planeta, então é possível uma “adesão verdadeira” com “coincidência livre de opções” (Freire, 1987, p. 97) em torno da cultura ambiental ou, dando-lhe outro qualquer nome, uma cultura que, idealmente, acabe com a opressão ambiental.

## 7. A pedagogia da libertação da opressão ambiental

À luz do pensamento de Paulo Freire, qualquer pedagogia do oprimido, qualquer pedagogia da libertação, neste caso da opressão ambiental, requer uma ação dialógica, problematizadora, crítica, não podendo essa ação revolucionária (aqui entendida como a educação ambiental) prescindir da “comunhão com as massas populares” (Freire, 1987, p. 98), com o cidadão comum. Essa comunhão levará à colaboração, e a colaboração à união para a libertação. Se vivemos imersos numa cultura que nos invadiu, se somos todos oprimidos e opressores ambientais, mesmo que em graus diferentes, então esta comunhão/colaboração/união deve ser feita,

idealmente, com todos. A libertação do oprimido não se consegue sem a libertação do opressor, porque a existência de um implica a existência do outro. Para existir um oprimido tem de existir um opressor e para existir um opressor tem de existir um oprimido, mesmo que um e outro sejam a mesma pessoa, a mesma comunidade, a mesma humanidade. Assim, a educação ambiental deve ser de todos e para todos, não excluir nem ser exclusiva, e, como tal, não se percebe que continue, hoje, infantilizada e prisioneira da escola. A educação ambiental tem de vir para a rua, tem de se passear connosco, trabalhar ao nosso lado, tem de entrar nas nossas casas, sentar-se à nossa mesa, brincar com os nossos filhos e ouvir as histórias dos nossos avós. A educação ambiental tem de viver connosco. Não podemos ser ingênuos e fingir que uma educação ambiental amestrada por um sistema educativo prescritor e bancário será capaz de criar condições na consciência humana, individual e coletiva, para que sejamos capazes de contruir uma cultura ambiental que nos permita uma reconciliação com a vida, humana e não humana.

## 8. Conclusão

Tal como Paulo Freire apresenta na pedagogia do oprimido e da libertação, a educação ambiental, aquela que procura transformar culturalmente a humanidade, só pode ser entendida como um ato revolucionário, e talvez por isso essa educação ambiental, aquela que verdadeiramente procura a transformação cultural, tenda a estar relegada para a clandestinidade. A educação ambiental que transforma é, necessariamente, uma ameaça à cultura que nos invadiu, uma cultura antropocêntrica, consumista e de domínio sobre a natureza, e como tal pode ser motivo de receio por parte das forças sociais, políticas e económicas que não desejam a mudança, que, mesmo agora em plena pandemia, o que mais querem é, simplesmente, voltar à situação anterior (dita normal). A educação ambiental, iluminada pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire, tem de se libertar da opressão a que também está sujeita, pois, só assim, poderá ser, ela própria, uma ação cultural ao serviço da libertação da opressão ambiental que esmaga a humanidade e o próprio Planeta.

## Referências bibliográficas

Afonso, S. (2021, 29 de janeiro). Quase metade das medidas ecológicas das empresas são falsas. Acedido a 9 de maio de 2021 em Rádio Renascença: <https://rr.sapo.pt/2021/01/29/economia/quase-metade-das-medidas-ecologicas-das-empresas-sao-falsas/noticia/224618/>

Chesterton, A. (2018, 6 de agosto). How many cars are there in the world? Acedido a 6 de janeiro de 2021 em Carsguide:

<https://www.carsguide.com.au/car-advice/how-many-cars-are-there-in-the-world-70629>

Blumstein, D. T. and Saylan C. (2007) The Failure of Environmental Education (and How We Can Fix It). *PLoS Biol* 5(5): e120. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050120>.

Coentrão, A. (2020, 2 de julho). Este anúncio a bicicletas não vai dar a volta a França. Acedido a 15 de abril em Jornal Público: <https://www.publico.pt/2020/07/02/p3/noticia/publicidade-anuncio-bicicletas-nao-fara-volta-franca-1922571>

Dalberg Advisors. (2019). No Plastic in Nature: Assessing plastic ingestion from nature to people. WWF. Gland, Switzerland. Acedido a 15 de março de 2020 em [https://d2ouvy59podg6k.cloudfront.net/downloads/plastic\\_ingestion\\_web\\_spreads.pdf](https://d2ouvy59podg6k.cloudfront.net/downloads/plastic_ingestion_web_spreads.pdf)

Disinger, J. F. and Roth, C.E. (1992). Environmental Education research news. *The Environmentalist*, 12: 165-168.

Earth Overshoot Day. (2019, 26 junho). Earth Overshoot Day 2019 is July 29, the earliest ever. Acedido a 25 de março de 2020 em Earth Overshoot Day: <https://www.overshootday.org/newsroom/press-release-june-2019-english/>

Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Fac simile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5.<sup>a</sup> ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. Pp 120. Acedido a 7 de maio de 2021 em Portal Dia a Dia Educação: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf)

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Edição Paz e Terra. 17.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro. Pp 107. Acedido a 30 de novembro de 2020 em <https://docs.google.com/a/fcarp.edu.br/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZmNhcnAuZWRTlMjYfG51cGVkaXx-neDpmMzFhOWMoYzA3YTg2OWE>

Gadotti, M. (Org.). (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. Cortez Editora e Instituto Paulo Freire. São Paulo. pp 765. Acedido a 5 de janeiro em Acervo Educador Paulo Freire: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf)

Hungerford, H.R. and Peyton, R.B. (1976). *Teaching environmental education*. Portland, ME: J. Weston Walch.

Lelieveld, J., Pozzer, A., Pöschl, U., Fnais, M., Haines, A., Münzel, T. (2020). Loss of life expectancy from air pollution compared to other risk factors: a worldwide perspective. *Cardiovascular Research*. Acedido a 28 de março de 2020 em <https://doi.org/10.1093/cvr/cvaa025>

NYDF Assessment Partners. (2019). *Protecting and Restoring Forests: A Story of Large Commitments yet Limited Progress*. New York Declaration on Forests Five-Year Assessment Report. Climate Focus (coordinator and editor). Acedido a 24 de março de 2020 em <https://forestdeclaration.org/images/uploads/resource/2019NYDFReport.pdf>

Spínola, H. (2014). Forty years of environmental education in the Portuguese democracy. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4 (3), 48-56.

UNESCO (1980). *Environmental education in the light of Tbilisi conference*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Population Prospects 2019: Highlights*. ST/ESA/SER.A/423. Acedido a 13 de janeiro de 2021 em [https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019\\_Highlights.pdf](https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf)

United Nations. (2019, 6 de maio). UN Report: Nature's Dangerous Decline 'Unprecedented'; Species Extinction Rates 'Accelerating'. Acedido a 23 de março de 2020 em <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2019/05/nature-decline-unprecedented-report/>

Vá de bicicleta. Se não puder, vá com BP e saiba que as suas emissões estão a ser compensadas. (2020, 27 de julho). Acedido a 9 de maio de 2021 na Revista Visão: <https://visao.sapo.pt/conteudopatrocinado/2020-07-27-va-de-bicicleta-se-nao-puder-va-com-bp-e-saiba-que-as-suas-emissoes-estao-a-ser-compensadas/>

WHO. (s.d.). Air pollution. Acedido a 12 de março de 2020 em World Health Organization: [https://www.who.int/health-topics/air-pollution#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/air-pollution#tab=tab_1)

# EDUCAÇÃO E CIDADANIA: leitura de Paulo Freire com vista a uma ecopedagogia

Valdemar Sousa

CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, valdemar.sousa@staff.uma.pt

## Resumo

Esta comunicação pretende apresentar uma reflexão sobre o pensamento crítico e pedagógico de Paulo Freire na construção do ser humano, enquanto cidadão ativo, consciente e transformador do seu meio. No fim da sua vida, este autor afirmou que “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (Freire, 2012, p. 28). Seguindo esta ideia, vários movimentos educativos proporcionaram oportunidades para a redefinição de formas de viver em comunidade, suportadas pelas dimensões complexas de ecopedagogias, integradas num contexto de Educação e Cidadania.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, Ecopedagogia, Educação e Cidadania.

EDUCATION AND CITIZENSHIP: an interpretation of Paulo Freire towards an ecopedagogy

## Abstract

This paper intends to present a reflection on the critical and pedagogical thinking of Paulo Freire in the construction of the human being, as an active, conscious and transforming citizen of his environment. At the end of his life, this author stated that “[it is] urgent that we fight for more fundamental ethical principles, such as respect for the life of human beings, the life of other animals, of birds, and for the life of rivers and forests” (Freire, 2012, p. 28). Following this idea, several educational movements provided opportunities for redefining ways of living in community, supported by the complex dimensions of ecopedagogies, integrated in an Education and Citizenship context.

**Keywords:** Paulo Freire, Ecopedagogy, Education and Citizenship.

## Nota introdutória

O momento de crise generalizada que atravessamos nos últimos anos (crise ecológica, socioeconómica, de valores, pandemia de Covid 19...) é um momento propício para análise das nossas ações e das nossas vivências. Uma cuidada revisão dos nossos pontos de referência teóricos, morais, epistemológicos e ontológicos, ajuda-nos a formular perguntas e respostas, e a lidar com os desafios que têm surgido. No meio educativo, procuramos novos quadros de referência ou olhamos para as perspetivas que trazíamos, mas com outra maturidade. A contínua releitura e reconstrução do pensamento de Freire, fonte de inspiração de milhares de educadores, um pouco por todo o mundo, exemplifica este recentrar e assume um papel relevante para ultrapassar a crise multifocal global.

Freire ofereceu um como e um porquê à relação entre a educação e a cidadania: um método e uma orientação teórica que o sustenta, que orienta na construção do ser humano, enquanto cidadão ativo, consciente e transformador do seu meio. Apesar de apresentar um pensamento muito desenvolvido, Freire deixou espaço para aperfeiçoamento. Destacam-se as respostas da ecopedagogia, enquanto descendente direta da pedagogia freiriana, que a instrumentaliza para a consecução de vivências mais harmoniosas do ser humano com a sua espécie e com a natureza.

O intuito desta comunicação é explicitar a relação entre o pensamento freiriano e a ecopedagogia, enquanto configurações de formação dos cidadãos contemporâneos, procurando encontrar pontos de contacto com o contexto português.

## Ecopedagogia: um pensamento freiriano e ecológico

A pedagogia crítica de Paulo Freire procura pela humanização da experiência e a obtenção de um mundo justo e livre. O cerne deste pensamento é a “Pedagogia do Oprimido”, uma forma de pedagogia crítica que recorre a métodos dialógicos para atingir a libertação dos oprimidos. No contexto histórico em que Freire escreveu originalmente, “oprimido” referia-se ao segmento da população da América do Sul, cujas condições de vida eram (tornadas) precárias — no caso do Brasil, dos trabalhadores dos grandes proprietários de terras, num sistema que Bhattacharya (2021) descreve como sendo semi-feudal. Hoje, este conceito é mais abrangente e “oprimido” refere-se a qualquer pessoa vítima de repressão ou colonização<sup>1</sup>.



<sup>1</sup> O conceito de colonização ultrapassa a ideia de povoamento de um território já ocupado, por pessoas de outro território; descreve as formas de repressão, imposição e exploração, físicas ou mesmo culturais por parte de um grupo sobre outro (Mignolo, 2007). No contexto desta comunicação consideramos opressão e colonização como expressões análogas.

Esta pedagogia espelha, entre muitas referências, uma leitura do existencialismo de Sartre, da teoria crítica de vários autores da Escola de Frankfurt, do marxismo e do cristianismo (Wilcock, 2021). Sob estas referências, Freire visava que os oprimidos e os opressores se emancipassem, potenciando que os primeiros se educassem através do seu modelo de problematização e conscientização. Os oprimidos libertam-se a si próprios, ganhando consciência da opressão e exploração exercidas sobre si e sobre os outros, e agem para transformar o mundo de coação em que vivem. Porém, os reprimidos não conseguem ultrapassar a sua condição inicial através da “doação” de ideias, como se fossem recetores passivos de informação — estratégia a que Freire (1974) denomina de “educação bancária”.

A “conceção bancária” da educação é sinónimo de depositar, de transferir e transmitir valores e conhecimentos para os educandos. Os educadores assumem o papel do agente que pensa, que disciplina, que prescreve as suas opções, que coíbe, de forma proporcional à quantidade de saber que detém — e que mina, por isso, a liberdade dos seus estudantes. A estes, por sua vez, remete-se a tarefa de aceitar o papel de educandos, de menos sabedores, de espetadores passivos, de cumpridores da prescrição inquestionável do professor, de falsos atores no processo educativo, de objetos. A emancipação não pode ocorrer sob outra forma de colonização, daí que o pedagogo brasileiro proponha uma “conceção dialógica” para a educação (Freire, *idem*).

Ultrapassada a realidade imediatamente opressora, é esperado que o ser humano prossiga a sua emancipação, de outras colonizações; para esta fase, Freire propõe a criação de uma nova estrutura social, onde a forma de ser, os mitos e os comportamentos opressivos — em suma, a identidade colonizada — não têm lugar. A pedagogia crítica aqui sintetizada originou e influenciou diversos pedagogos e movimentos pedagógicos, dos quais destacaremos a “ecopedagogia”.

O conceito “ecopedagogia” tem sido usado por vários autores (Gadotti, 2000; Hung, 2017; Jardine, 1994; Kahn, 2010) e tem assumido várias significações. Algumas práticas pedagógicas associam-no à Educação Ambiental (EA), e pretende a fusão entre os conceitos *ecologia* e *pedagogia*, com o intuito de “despertar um sentido de íntima interligação entre a consciência ecológica e pedagogia” (Jardine, 1994, p. 509). Noutra instância (Sousa, 2019) verificámos que a EA, criada no Norte, sob a força da ocidentalização, onde prevalecem as instituições privilegiadas, que coordenam o planeta, macropoliticamente — e, conseqüentemente, são mais poluentes — não oferecia respostas abrangentes. Conseqüentemente, esta delineação de ecopedagogia é problemática, pois se centra na conservação ambiental e descarta a inclusão do ser humano no ecossistema terrestre; acarreta consigo a aceitação das dimensões sociais que geram a degradação ambiental e contribui para a prorrogação das desigualdades sociais entre comunidades e entre indivíduos. A definição



<sup>2</sup> Tradução livre do autor. No original “re-awaken a sense of the intimate interconnection between ecological awareness and pedagogy” (Jardine, 1994, p. 509).

de ecopedagogia que adotamos nesta comunicação, fruto da pedagogia freiriana, permite sanar estas limitações.

De acordo com Kahn (2010) foi a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento do Rio de Janeiro, em 1992 (Rio '92), um país do Sul, que lançou as bases da ecopedagogia (freiriana). As propostas da ecopedagogia intercedem sobre a degradação ambiental resultante das desigualdades socioculturais, políticas e econômicas nesta parte do planeta, mas geradas, em grande medida, pelo Norte.

### **Movimento sociopolítico, com ontologia e epistemologia próprias**

Esta frase apenas introduz a citação em bloco que começa em “o dever de lutar...”, pelo que deve ficar separada em linha própria. o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (Freire, 2012, p. 83)

Depreende-se, desta citação, que Freire sentia a necessidade de uma nova ética, diferente da que vinha a assumir ao longo da sua vida. Com esse intuito, apelou à releitura de Ivan Illich e de Herbert Marcuse (Gadotti, 1997). Ao sugerir que as suas ideias não eram prescritivas, que deveriam ser reinventadas (Freire, 1997), o pedagogo brasileiro abriu as portas para que a ecopedagogia incorporasse ideias ecológicas surgidas no Norte, *e.g.* o valor intrínseco das espécies, a necessidade de cuidar e viver em harmonia com o planeta, ou o potencial emancipatório contido nas experiências estéticas da natureza, ideias lançadas, inicialmente, por Herbert Marcuse (Kahn, 2006, 2010).

À primeira vista, o trabalho de Freire e de Marcuse é similar: têm um propósito social e político assumido — a emancipação do ser humano e a consequente revolução social; ambos advogam ideias à esquerda no espectro político; dos seus pontos de vista, o processo educativo é politicamente comprometido e a educação veicula, portanto, fins políticos. No entanto, diferem em pontos-chave, dos quais destacamos dois, cruciais para a definição da Ecopedagogia: a relação do ser humano com a natureza, posicionando-se Freire num espectro do antropocentrismo e Marcuse no domínio do não-antropocentrismo. O enquadramento da educação e da ação política na formação do cidadão, de ambos, também difere; para Freire, é a educação que induz à mudança política, enquanto Marcuse observa uma interdependência da educação com um projeto político.



## Do pensamento de esquerda a uma ética menos de esquerda e menos antropocêntrica

Apesar da abertura à ecologia, nos últimos pensamentos registados de Freire, a posição ética que é mais perceptível no seu pensamento atribui relevância central à humanidade, sendo que toda a preocupação da humanidade se entorna sobre si mesma. Esta situação gera dualidade entre seres vivos: o ser humano é um ser histórico, consciente e transformador, capaz de intervir na sua vida com um propósito — em oposição ao animal, ser ahistórico, “fechado sobre si próprio”, num plano de existência atemporal. Ao enunciar que a “grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [é] libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 1974, p. 31), Freire demonstra basear-se, inconscientemente, nesta premissa antropocêntrica (Kahn, 2010). Enquanto ultrapassa o estado de oprimido ou de opressor, o ser humano vive numa contínua “conquista da natureza externa, que deve ser perpetuamente atacada, subjugada e explorada, a fim de se submeter às necessidades humanas” (Marcuse, 1975, p. 106).

A separação do ser humano da natureza e dos restantes seres vivos, a perceção da natureza como fonte de recursos e a sua necessidade de domínio sobre o que não é humano, conduz, inevitavelmente, à reificação de outros seres humanos e da natureza (Marcuse, *idem*). Herbert Marcuse, porém, descreve a natureza como “um jardim que pode crescer enquanto faz que os seres humanos se desenvolvam. É a atitude que experimenta ou sente o homem e a natureza conjugados numa ordem não-repressiva, mas, não obstante, em funcionamento” (Marcuse, 1975, p. 187).

Segundo Gadotti (2000, 2005) e Kahn (2010), a Ecopedagogia, baseada em Freire e complementada com a ética não-antropocêntrica de Marcuse, procura a religação do ser humano com a sua espécie e com o que o rodeia, no sentido de se re-harmonizar. A ligação pretendida exige que a nossa passagem pelo mundo seja mais humilde, humildade essa que assume a nossa ignorância<sup>3</sup> (Vitek & Jackson, 2008) perante o que nos rodeia e que nos lança no caminho da reflexão acerca do nosso lugar moral no mundo. Assumindo a inaptidão de antecipar as consequências das nossas ações, surgem as teorias não-antropocêntricas, trazendo consigo a valorização de todos os seres vivos ou do próprio ecossistema, atenuando a ideia que o ser humano é o único ser digno de valor. O pensamento ético não-antropocêntrico desvela que quanto mais conhecemos o que existe à nossa volta, se torna evidente que somos apenas mais uma espécie entre outras; e que vivemos em interdependência com os outros seres vivos e não vivos (Sousa, 2019), que nunca chegaremos a conhecer totalmente.

A ideia de Freire acerca do papel da educação na obtenção da justiça social é ilustrada quando este diz que “se a educação sozinha não transforma a sociedade,



<sup>3</sup> Vitek e Jackson (2008) definem “ignorância” como a incapacidade de o ser humano conhecer tudo num universo vivo.

sem ela tampouco a sociedade muda” (2012, p. 83). A Pedagogia do Oprimido requer que o caminho para a emancipação e intervenção política passe pela educação, daí que Kahn (2006) considere esta pedagogia como uma teoria da educação enquanto política. Marcuse (1973), todavia, defende que a emancipação resulta da educação no contexto de um processo político, sendo este processo, ele próprio uma forma de educação. Na sua perspectiva, a esfera política é o ponto de partida, do qual descende a necessidade da educação, pelo que indica que

“ [...] a sociedade tem de criar primeiro os requisitos de liberdade para todos os seus membros antes de poder ser uma sociedade livre; tem de criar primeiro a riqueza, antes de poder distribuí-la de acordo com as necessidades individuais livremente desenvolvidas; deve primeiro possibilitar aos seus escravos aprender, ver e pensar, antes que eles possam saber o que se está passando e o que podem fazer para modificar as coisas.” (Marcuse, 1973, p. 55)

Apesar de ambas as perspectivas ambicionarem a libertação do ser humano, situando-se a pedagogia freiriana claramente à esquerda política, a procura por harmonização com a natureza, de Marcuse, originou uma perspectiva igualmente de esquerda (também de emancipação do ser humano), mas que engloba a relação que a humanidade tem com os ecossistemas. Freire assume a preexistência de um sistema educativo, formal, que contribuirá para a educação de cidadãos, sistema esse gerado num meio de opressão. Por mais atenuada que seja a “conceção bancária” de educação, persistem indícios de reificação na formação dos oprimidos, nem que seja para com a natureza. Em Marcuse, tal assunção é negada; o filósofo crítico antevia a necessidade (utópica) de recriar a educação, baseando-se num projeto político abrangente. E tal educação poderia assumir o carácter informal — ainda que não descartasse a educação formal; apenas sugeria uma leitura crítica aprofundada da instituição formal educativa estabelecida (Kahn, 2010). A ecopedagogia assume, então, uma ética não-antropocêntrica e o questionamento da educação como a conhecemos. Nestas está implícita uma mudança profunda no indivíduo e, posteriormente, na sociedade, conforme veremos logo de seguida.

## **Transformação da consciência e identidade**

Freire (1974) registou que se detetam sinais de opressão na ausência de assuntos de interesse social, por si só controversos, numa determinada época. O facto de as questões da relação da humanidade, com o que não é humano — a Natureza —, ser remetido, constantemente, para segundo plano ou, simplesmente ser ignorado, sintomatiza a presença de opressão. Recentemente, assiste-se à institucionalização do ceticismo ou negação perante a degradação ambiental — *e.g.* com a presidência

de Donald Trump, nos Estados Unidos da América, que substituiu todos os cientistas crentes na mudança climática por cientistas céticos perante o aquecimento global (Kopnina, 2020). Sendo esta uma forma de opressão é, então, pedagogicamente válido trabalhar a consciência do ser humano perante a passividade em relação à degradação social e ambiental.

A solução passa pela aplicação da pedagogia crítica, construída em conjunto com o oprimido, para que ganhe consciência da realidade social em que se insere e, a partir daí, reconstrua a sua identidade e recupere a sua humanidade. Numa perspetiva ecopedagógica, além de o indivíduo consciencializar-se da realidade social, deve consciencializar-se do impacto que essa realidade social tem sobre si, sobre os coabitantes e sobre o próprio planeta (Misiaszek, 2015). Contudo, este processo é mais complexo do que parece; o oprimido forma a sua identidade sendo educado a considerar-se incapaz de organizar a sua vida, sendo levado a crer ser incapaz de conhecer sozinho, e a assumir que o colonizador sabe o que é melhor para si — a ponto de se render à sua sabedoria. Desta forma, os colonizados são coniventes com os seus colonizadores, pois não questionam as bases do seu domínio. O processo de conscientização é necessário nesta situação, para que os oprimidos deem respostas ao nível do intelecto e da ação: sendo instigados com a sua situação existencial, dialogando com eles, negociando as suas intersubjetividades com as dos educadores, que servem de orientadores neste processo. A paridade entre atores no processo de emancipação é imperativa, para que o pedagogo não imponha a sua “opção de uma consciência a outra” (Freire, 1974, p. 34), visto que esta é uma estratégia usada pelo colonialismo.

No processo de conscientização é possível ao aprendiz, em processo de emancipação, detetar vários níveis de opressão ou colonização: desde a mais basal e local, de relações diretas entre seres humanos, a uma mais global, que afeta um número maior de pessoas — a modernidade (Mignolo, 2009). Esta surge na segunda fase da Pedagogia do Oprimido, a “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1974, p. 44). Nesse momento, surgem possíveis percursos percursos para descolonizar o pensamento da modernidade e deixar a opressão e o distanciamento da natureza para trás; referimos três: a negação da modernidade, a retoma de práticas e formas de vida ancestrais, e a reconstrução da sociedade atual, sob um pensamento crítico.

O processo de descolonização, nesta fase, pode começar com a superação das bases da modernidade, conforme Mignolo (2009) e Dei (2010), que estimulam a uma transgressão ou desobediência epistemológica ao pensamento ocidental. Mignolo (*idem*) distingue entre uma “desocidentalização<sup>4</sup>” e uma “descolonização” dos países não ocidentais. A primeira, “desocidentalização”, apela à rejeição da ideia da modernidade, dos seus ideais hegemónicos de humanidade, em conjunto com as promessas de crescimento económico e da prosperidade financeira. Sob o



<sup>4</sup> Tradução livre do autor. No original “de-westernization” (Mignolo, 2009).

sistema económico capitalista, a posição de desocidentalização defende que o sistema económico não deve ser controlado pelos atores e instituições financeiras dos países mais desenvolvidos financeiramente e ocidentalizados; então, nesta ordem de ideias, propõe-se que sejam os países menos desenvolvidos a orientar a economia mundial, visto que têm sido mais vitimizados.

Por outro lado, a orientação da “descolonização” intenta libertar-se do paradigma ocidental, mediante a regeneração das culturas das antigas “colónias” do ocidente, acima da produção e reprodução de bens que afeta a vida de milhões de pessoas. A descolonização, neste sentido, diz respeito ao retomar quadros de referência culturais, prévios ao da cultura ocidental moderna. A descolonização, segundo Mignolo (*idem*), gera uma nova orientação das culturas indígenas, de países previamente colonizados, para se libertar da influência da modernidade e do ocidente.

Mies e Shiva (1997) exemplificam uma terceira perspetiva, de reedificação da sociedade a partir de uma análise crítica da mesma. Propõem uma descolonização que englobe o género feminino, negando vários aspetos da sociedade moderna, especialmente o patriarcalismo. O seu ponto de partida é o discurso ecologista e feminista, tendo como argumento principal que as mulheres, nas culturas ocidentais assumem papéis irrelevantes e condenam os homens, que aceitam acriticamente o progresso económico. Destacam, *e.g.* as mulheres do Sul metafórico que, gerindo poucos recursos na adversidade das condições económicas e ambientais, conseguem que as suas famílias subsistam.

Efetivamente, as culturas indígenas, as pré-modernas e, mais recentemente, algumas pós-modernas, veem a natureza como um conjunto de sistemas vivos, interligados e complexos (Huckle, 1983; Mies e Shiva, 1997; Mignolo, 2009; Dei, 2010). Divergem, portanto, do pensamento moderno das civilizações ocidentais, ao incluírem sistemas dinâmicos de conhecimento locais ou tradicionais, que podem ser mobilizados para práticas realmente mais sustentáveis. Esta crença encontra-se infundida no pensamento e nas várias práticas quotidianas destas culturas. Subentende-se, desta maneira, que a cultura humana e o ambiente estão interligados reciprocamente (Glikson, 1971; Laland, 2017).

O ser humano tem-se ligado ao que o rodeia de formas diferentes ao longo das culturas humanas, com efeitos de maior ou menor proximidade à natureza (Sousa, 2019). Fundamental nessa ligação é a interpretação que constrói mediante vários fenómenos expressivos, como os rituais, tradições e a linguagem, partilhados e aprendidos ao longo do tempo — que formam o que Laland (2017) descreve como sendo a *cultura*. A cultura consiste no conjunto interativo e dinâmico formado pelo conhecimento complexo, artefactos e instituições, multifacetados, gerados por persistentes ajustamentos e melhorias ao que já existe, num processo intitulado de “cultura cumulativa”.

Em termos ambientais, a cultura humana converte-se em realidades bióticas, enquanto as conjunturas biológicas modelam, por sua vez, a cultura e o ser humano. A cultura humana enquadra-se no ecossistema planetário, pelo que o ser humano e o ambiente compõem processos do mesmo sistema (Glikson, 1971). A

cultura produz transformações no domínio biótico fornecendo energia dispensável para a conservação das comunidades não-humanas existentes, ou gerando comoção no equilíbrio existente. As características ambientais desafiam ser humano e, portanto, a cultura, a se modificarem a ponto de o ser humano ter que mudar as suas formas de subsistência, ou a se obrigar a migrar para outra região.

No período da modernidade verifica-se que o ser humano considera-se apartado do seu meio natural e de outras formas de vida. Esse “afastamento” conceptual/ontológico precede a modernidade, mas cresceu exponencialmente durante este período (Schulz, 2017). Urge, então, explicitar que aspetos da modernidade prolongam a desarmonia entre o ser humano e a natureza.

Tanto Freire como os ecopedagogos detetam uma fonte de opressão, que floresceu no período da modernidade: o neoliberalismo e capitalismo globalizados. Consistem na instilação da cosmovisão que assume como natural que o ser humano seja opressor e materialista, convicto “de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua conceção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro, o seu objetivo principal” (Freire, 1974, p. 49). Em termos educativos, os mais jovens aprendem que idealizar um futuro melhor, além de uma perspectiva material, é inútil. Vale mais ter *mais*, mesmo que às custas do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. “*Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem” (Freire, *idem*).

A posição de Freire perante o neoliberalismo e o capitalismo que o alimenta, também é um referencial para a Ecopedagogia; escreveu o pedagogo que estava certo “que chegará o tempo em que [...] o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro” (Freire, 2015, p. 125). Para que tal aconteça, é necessário o amor incondicional à vida.

## **Pedagogia biófila, criadora e amante da vida, baseada no diálogo, ação e reflexão**

A pedagogia (freiriana) e, conseqüentemente, a Ecopedagogia, implica a humildade existencial, na senda do que alguns pensadores não-antropocêntricos afirmam (*e.g.* Brown, 2008). Contudo, a questão da humildade não pode ser abordada apenas de uma perspectiva da ética; também depende de *amor*, palavra que Freire usa constantemente nos seus textos. McShane (2007) explica que o amor por alguém ou por algo é uma emoção centrada no outro; é um sentimento que percebe valor no outro sem esperar algum tipo de retorno. Com confiança, amizade e amor, o ser humano consegue estabelecer relações com os outros — incluindo relações pedagógicas.

Viver para uma relação duradoura com os outros requer de ligações emotivas, empáticas, imaginativas e criativas com o que nos rodeia. Selby e Kagawa (2015) referem a necessidade de um “compromisso espiritual e sensorial” com o mundo, assente numa percepção profunda, íntima e dialógica com ele. Então o ecopedagogo necessita também de *amar* o outro — seja ele quem for.

Misiaszek (2015) menciona o perigo de as ecopedagogias caírem na lógica de discursar aos outros a sua visão do mundo ou mesmo impô-la — uma estratégia típica do educador bancário, muitas vezes usada no contexto da EA. O educador bancário não compreende que a educação é uma procura pelo *ser*, em conjunto *com* os outros; implica o convívio, a simpatia, a comunicação e o amor. A autoridade exigida num domínio crítico é partilhada e permite as liberdades. De facto, o ser humano se educa em comunhão, mediado pelo mundo.

“Comungar” com os oprimidos significa tornar-se um deles, adotar uma nova personalidade para empatizar com eles e para compreender, finalmente, como são oprimidos. A comunhão depende da dialogicidade, que começa quando o ecopedagogo se pergunta sobre o que vai dialogar com os aprendizes/educadores.

A ação dialógica, alimentada pelo amor, procura construir pontes entre o eu e o outro, esforça-se por encontrar o eu no outro e o outro em si (um confronto e concílio das intersubjetividades de cada um), para poderem, juntos, tratarem da “pronúncia” (Freire, 1974) do mundo (para construírem uma imagem do mundo), para o transformar. Freire propõe que os educadores e líderes se afastem da imposição, manipulação e domesticação, procurando, pelo contrário, a via da comunicação e da comunhão com o outro, no sentido de chegar à *colaboração*. Neste caminho, não há garantia que esta ação dialógica produza ações benéficas perante o domínio socioambiental, porém o conhecimento aprofundado destes temas potenciará maiores possibilidades de se desencadarem tais ações benéficas (Misiaszek, 2015).

Tal procura da comunicação, através da dialogicidade e da troca de ideias, implica uma relação de empatia entre educador e educando. Os espaços de aprendizagem, na perspetiva da ecopedagogia — e na senda da pedagogia crítica freireiana — devem ser democráticos, no sentido de que professores e alunos trabalhem juntos para desenvolver significados conjuntos das questões socioambientais, por meio de reflexões baseadas em conhecimentos e experiências prévias, bem como buscando compreender as diversas perspetivas fora do espaço de aprendizagem. Nos espaços ecopedagógicos, fluem os ideais da cidadania democrática, conforme se tornará explícito em baixo.

## **Ecopedagogias: formas de educação e de cidadania locais e globais (glocais)**

Misiaszek (2015) distingue dois modelos de educação para a cidadania, neste contexto: uma empoderadora, outra que retira o poder aos cidadãos. A última assume um papel de colonização e sustenta ou intensifica as desigualdades globais; parte do pressuposto que a ocidentalização é o único propósito da educação para a cidadania. Um modelo empoderador, por sua vez, estimula a análise crítica dos contextos locais, à procura de aspetos positivos e negativos da globalização.

Enquadrando-se nesta lógica, a ecopedagogia, interdependente da educação

para a cidadania, fomenta a militância contra as diversas formas de opressão que forem detetadas, como a globalização neoliberal, o imperialismo maquiavélico, o Patriarcado, o racismo, entre outras. Foca a sua ação, também, no estímulo à ecoliteracia, contrabalançado com o estímulo à procura pelo diálogo com as raízes e o desenvolvimento de conhecimentos culturalmente relevantes. Contudo, sendo os contextos e as referências às múltiplas tradições locais díspares, verifica-se que a Ecopedagogia dificilmente será igual em todos os contextos, daí que se possa usar esta expressão no plural (Kahn, 2010).

As bases das ecopedagogias serão as mesmas: a relação de interdependência, não-antropocêntrica, com o que é externo ao indivíduo, a procura pela reconstrução cultural e cívica no sentido de equilíbrio com a natureza e o amor como uma das bases na relação com o outro. A edificação do cidadão conterà, desta forma, uma dimensão local e uma global. Então, como desenvolver ecopedagogias em Portugal? De seguida procuramos contribuir com alguns indícios para responder a esta questão.

## Ecopedagogia nas escolas portuguesas?

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017 (Presidência do Conselho de Ministros, 2017), tem como bases as ideias de flexibilidade, incerteza, globalização, entre outros, e fornece uma matriz para a definição curricular futura e que “assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017, p. 7). A proposta desta revisão assenta na flexibilização curricular, uma ideia cujo propósito é

“[...] introduzir no currículo uma construção flexível, moldável, adaptável às vias mais adequadas à consecução da aprendizagem, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível do prescritivo nacional (em termos mais latos e periodicamente renegociado) e o nível do significativo contextual (em termos mais operativos, e permanentemente avaliado e ajustado).” (Roldão, 2000, p. 87)

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL55) (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), a perspetiva da flexibilização curricular entende as escolas, os professores e os alunos como atores interventivos na gestão do currículo, contrariamente a uma perspetiva que os toma por meros executores ou implementadores. Denota-se, aqui, a possibilidade de alterar as relações entre docentes e discentes, possibilitando os primeiros de desenvolver uma Ecopedagogia nos moldes freirianos.

Porém, ainda que este decreto determine a relevância “da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade

intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (*idem*, p. 2931), no restante documento só se referem abordagens interdisciplinares. As perspectivas interdisciplinares apresentam restrições quanto às questões da aquisição de conhecimento — dada a sua ligação ao modelo disciplinar e às formas de percepção dessas disciplinas, restringindo-as sempre conhecimento de índole científica<sup>5</sup>.

Embora destaque a realização de projetos aglutinadores de aprendizagens, o mesmo decreto enfatiza as aprendizagens unicamente de cariz científico. Assim, o conhecimento ambiental gerado nas escolas enquadra-se no que Kahn (2010) define como “Ciência Moderna Ocidental” (CMO). Como tal, continua a separar o ser humano do ambiente. O conhecimento ambiental produzido no seio de comunidades indígenas, ou baseado em crenças tradicionais pré-modernas — o “Conhecimento Ecológico Tradicional” (CET), que institui uma alternativa às epistemologias ocidentalizadas e hegemónicas da CMO, é ignorado.

No contexto da ecopedagogia é desejável, então, a incorporação do CET e da CMO, no sentido de construir um conhecimento e uma sabedoria integrativos. Ambas podem manifestar a valoração intrínseca da natureza e na interrelação profunda e emotiva com ela. Cultivam uma relação de cuidado, admiração e respeito, em paralelo com uma ética de humildade e gratidão para com a natureza (Selby e Kagawa, 2015). Como vimos acima, a aproximação ao conhecimento, sabedoria e aos modos de vida indígenas e locais é ambicionável para que se desenvolva maior empatia para com o ambiente, e que se crie abertura suficiente para a sensibilidade à emoção animal. Em tal espaço, desmistificar-se-ão as crenças e medos ocultos que bloqueiam a harmonização com a natureza.

O desenvolvimento de uma ecopedagogia contribuiria, ainda, para a aproximação da escola às realidades sociais (e ambientais) circundantes, mediante a promoção de aprendizagens significativas, reais, práticas, vividas, que potenciem outras cosmovisões além da mundivisão ocidental. Tendo os vários atores educativos (escolas, professores, aprendizes) a liberdade para identificar opções curriculares, adequadas ao seu contexto (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), é-lhes dada a possibilidade de abordar temáticas análogas à da ecopedagogia.

Neste sentido, o DL 55 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018) fornece uma outra ferramenta: a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* (CeD). O documento de Aprendizagens Essenciais de CeD (Direção-Geral da Educação, 2018), ao longo dos Ensinos Básico e Secundário, patenteia temas conciliáveis com a ecopedagogia são obrigatórios (e.g. o Desenvolvimento Sustentável, a EA, os Direitos Humanos, a Igualdade de Género, entre outros), embora a sua abordagem possa não gerar mudanças profundas. Esta situação é justificada por Trindade e Cosme (2019), quando identificam três vias de operacionalização para a implementação da educação para



<sup>5</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre este assunto sugerimos, e.g. Osborne (2013).



a cidadania nas escolas, aplicáveis a CeD: a) um itinerário abrangente, que envolve a CeD e afeta todas as iniciativas de carácter curricular e pedagógico relacionadas com as escolas; e duas vias consideradas locais, desenvolvidas apenas no âmbito da disciplina de CeD (em projetos específicos das escolas, cujos temas se integrem na educação para a cidadania). Por outras palavras, CeD pode funcionar enquanto disciplina independente ou como área integrada com as várias disciplinas, com o intuito de realizar projetos amplos.

Delinear CeD como disciplina escolar, traz consigo um fundo de poder, também identificado nas disciplinas científicas. Aquelas excluem fenómenos que não possam ser interpretados pelo seu horizonte teórico, se não obedecerem “às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso” (Foucault, 1996, pp. 35-6). Da mesma forma, as disciplinas escolares limitam a produção do discurso dos aprendizes, ideia expressa na sentença “as disciplinas disciplinam os discípulos” (Barry e Born, 2013, p. 1).

Por fim, o DL 55 ainda prevê a escolha de outros itens para além da abordagem imperiosa dos vários itens já plasmados nos documentos curriculares — alguns deles possivelmente incompatíveis com a ecopedagogia. Kahn (2010) menciona a existência de um currículo oculto para uma vida insustentável, apoiado ou negado por diversos movimentos da esfera pública, currículo esse que se encontra enraizado na sociedade. O léxico da “descentralização”, da “autonomia” e da “participação”, associadas à ideologia política de “esquerda” foram apropriados (e pervertidos) pelos quadros de referência neoliberais. Resta aos docentes, em conjunto com os discentes, a tarefa de detetar e contornar as formas de colonização neoliberal, entre outras, presentes nas aprendizagens despoletadas nas salas de aula.

## **Conclusões: que tipo de cidadão pode emergir da ecopedagogia?**

Freire opinou que, como o ser humano cria as condições sociais e culturais da sua vida, deve ser ele mesmo a agir para que essa realidade se transforme. Com efeito, subjaz em toda a pedagogia freiriana, a reconstrução do tecido social, pois é esperado que o antigo oprimido se transforme e, nesse caminho, contribua para a transformação dos outros — e da sociedade. A ecopedagogia ressalva que essa emancipação, essa reconstrução do perfil do cidadão, deve dar-se em congruência com os outros seres vivos e não vivos que coabitam o planeta.

Enquanto parte de um projeto político de transformação social e ambiental, a ecopedagogia deve dar-se em contextos educativos que não se limitam às escolas. Os ecopedagogos trabalham a educação e a cidadania através de discussões acerca das relações de poder e sobre como estas influenciam o envolvimento cívico. Fazem-no suscitando temas incómodos, cujas respostas poderão levar ao questionamento dos sistemas estabelecidos. Neste processo, o aprendiz compreende as cau-

sas e efeitos das questões sociais e ambientais, numa perspetiva de como o global afeta o local onde é despoletada a ecopedagogia, mas também de um ângulo em que a ação local causa reverberações sobre o global. Por vezes, tal discussão não é possível ser contextualizada nas escolas, por falta de espaço curricular, daí a necessidade de as escolas e educadores se abrirem às temáticas que a relação entre o ser humano e a natureza suscitam.

Este não é propriamente o caso de Portugal. Apesar de persistirem alguns entraves ao desenvolvimento da ecopedagogia, como a desvalorização do CET em detrimento do conhecimento produzido no âmbito da CMO, a flexibilidade curricular gerou um nicho onde se pode introduzir a ecopedagogia — especialmente com a disciplina de CeD. Um dos objetivos desta, em articulação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, é justamente aproximar-se de várias questões da cidadania global, nas quais se incluem temáticas afins às da ecopedagogia. Não obstante, o desenvolvimento da ecopedagogia dependerá, em última análise, dos atores educativos que a despoletem. A estes resta decidir se assumem uma posição passiva, em que o “cidadão” não reconhece ou não assume a existência de constrangimentos ou opressão que limitam o ser humano (e que procura manter o *status quo*, pois é mais benéfico para os opressores); ou uma posição ativa, que visa libertar o ser humano e a natureza que lhe é exterior.

## Referências bibliográficas

- Barry, A., & Born, G. (2013). Interdisciplinarity: Reconfigurations of the Social and Natural Sciences. Em A. Barry, & G. Born, *Interdisciplinarity: Reconfigurations of the Social and Natural Sciences* (pp. 1-56). Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Berkes, F. (2008). *Sacred Ecology* (2.<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Bhattacharya, A. (2021). Paulo Freire: o Rousseau do século vinte: a essência de suas ideias sobre alfabetização e libertação do ponto de vista de um indiano e a perspectiva do Terceiro Mundo. *Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*, 23(1), 141-164.
- Brown, P. (2008). Choosing Ignorance within a Learning Universe. Em B. Vitek, & W. Jackson, *The Virtues of Ignorance - Complexity, Sustainability, and the Limits of Knowledge* (pp. 165-188). Lexington, Estados Unidos da América: The University Press of Kentucky.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Obtido em 1 de maio de 2020 de: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (5.<sup>a</sup> ed.). (L. Sampaio, Trad.) São Paulo, Brasil: Loyola.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). A response. Em J. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. Stokes, *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire* (pp. 303-329). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Peter Lang AG.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. (A. Granero, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (51.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1997). Freire's Lessons. In memory of Paulo Freire: *Learning Liberates!*, (pp. 1-9). Loccum.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Editora Fundação Peirópolis.
- Gadotti, M. (setembro de 2005). Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6(6), pp. 15-29.
- Glikson, A. (1971). *The Ecological Basis of Planning*. (L. Mumford, Ed.) Haia, Holanda: Martinus Nijhoff.
- Huckle, J. (1983). Environmental Education. Em J. Huckle, *Geographical education: reflection and action* (pp. 43-68). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Hung, R. (1 de dezembro de 2017). Towards Ecopedagogy: An Education Embracing

Ecophilia. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 11, 43-56.

Jardine, D. (1994). 'Littered with literacy': an ecopedagogical reflection on whole language, pedocentrism and the necessity of refusal. *Journal of Curriculum Studies*, 26(5), 509-524.

Kahn, R. (março de 2006). The Educative Potential of Ecological Militancy in an Age of Big Oil: towards a Marcusean ecopedagogy. *Policy Futures in Education*, 4(1), 31-44.

Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: the ecopedagogy movement*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Peter Lang.

Kopnina, H. (2020). Critical Pedagogy and Eco-pedagogy: Discussing Ethics and Radical Environmentalism at Business School. *European Journal of Sustainable Development Research*, 4(3), 1-10.

Laland, K. (2017). *Darwin's Unfinished Symphony: How Culture Made the Human Mind*. Nova Jérícia, Estados Unidos da América: Princeton University Press.

Marcuse, H. (1973). *A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional* (4.<sup>a</sup> ed.). (G. Rebuá, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.

Marcuse, H. (1975). *Eros e Civilização Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.

McShane, K. (maio de 2007). Anthropocentrism vs. Nonanthropocentrism: Why Should We Care? *Environmental Values*, 16(2), 169-186.

Mignolo, W. (2007). Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21(2-3), 155-167.

Mignolo, W. (dezembro de 2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Misiaszek, G. (setembro de 2015). Ecopedagogy and Citizenship in the Age of Globalisation: connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280-292.

Osborne, T. (2013). Inter that Discipline! Em A. Barry, & G. Born, *Interdisciplinarity: Reconfigurations of the Social and Natural Sciences* (pp. 82-98). Abingdon, Inglaterra: Routledge.

Roldão, M. (junho de 2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização — campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX(1), 81-92.

Schulz, K. (2017). Decolonising the Anthropocene: The Mytho-Politics of Human Mastery. Em M. Woons, & S. Weier, *Critical Epistemologies of Global Politics* (e-book ed., pp. 46-62). Bristol, Inglaterra: E-International Relations Publishing.

Selby, D. (2015). Thoughts from a Darkened Corner: Transformative Learning for

the Gathering Storm. Em D. Selby, & F. Kagawa, *Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education* (pp. 21-41). Opladen, Alemanha: Barbara Budrich.

Selby, D., & Kagawa, F. (2015). Drawing Threads Together: A Critical and Transformative Agenda for Sustainability Education. Em D. Selby, & F. Kagawa, *Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education* (pp. 277-280). Opladen, Alemanha: Barbara Budrich.

Sousa, V. (2019). *A Sustentabilidade no Currículo Nacional e as Práticas Curriculares Regionais - Um Estudo de Caso do Município do Funchal* (tese de doutoramento não publicada). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Sriraman, B., & Steinhorsdottir, O. (2009). Social Justice and Mathematics education — issues, dilemmas, excellence and equity. Em E. Paul, B. Greer, & B. Sriraman, *Critical Issues in Mathematics Education* (pp. 319-336). Charlotte, Estados Unidos da América: Information Age Publishing. Obtido em 1 de maio de 2020, de [http://hs.umt.edu/math/research/technical-reports/documents/2009/18\\_Sriraman.pdf](http://hs.umt.edu/math/research/technical-reports/documents/2009/18_Sriraman.pdf)

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Vitek, B., & Jackson, W. (2008). Introduction: Taking Ignorance Seriously. Em B. Vitek, & W. Jackson, *The Virtues of Ignorance: Complexity, Sustainability, and the Limits of Knowledge* (pp. 1-17). Lexington, Estados Unidos da América: The University Press of Kentucky.

Wesson, C. (janeiro de 2013). Rumors of Our Demise Have Been Greatly Exaggerated: Archaeological Perspectives on Culture and Sustainability. *Sustainability*(5), 100-122.

Wilcock, N. (abril de 2021). Rousseau, Dewey, and Freire - A Political and Educational Method. *Metaphilosophy*, 52(2), 255-279.

## Legislação consultada

Presidência do Conselho de Ministros. (26 de julho de 2017). Despacho n.º 6478/2017. Diário da República, 2.ª série(143), 15484. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, 1.ª Série(129). Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

# O PAPEL DO ERASMUS+ NA PROMOÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DIREITOS HUMANOS

**Bárbara Pereira<sup>1</sup> & Liliana Rodrigues<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, [barbara.pereira@staff.uma.pt](mailto:barbara.pereira@staff.uma.pt)

<sup>2</sup>CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, [lilianagr@staff.uma.pt](mailto:lilianagr@staff.uma.pt)

## Resumo

Os projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Erasmus+ levaram-nos a apresentar uma análise preliminar de um conjunto de dados emanados da análise documental, recolhidos da legislação europeia, nomeadamente, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (UE) e Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos, além dos guias orientadores da Comissão Europeia para o Programa Erasmus+.

Esta análise, parte de um trabalho doutoral, é consequência de um estudo de caso numa escola básica da RAM (Região Autónoma da Madeira), que está a ser desenvolvido em Currículo e Inovação Pedagógica, e cujo título é “O Programa Erasmus+ no ensino regular: uma possibilidade de rutura curricular”. Assim, pretendemos, num sentido mais alargado, como objetivo geral, analisar as dinâmicas dos projetos escolares desenvolvidos, no âmbito deste Programa, e o seu impacto numa perspetiva de inovação e de rutura do currículo.

Tratando-se de um programa de mobilidade educativa entre os Estados Membros da UE, mas aberto a países terceiros, o Erasmus+ é uma forma de desenvolvimento e de partilha da identidade europeia e é, claramente, uma das políticas europeias mais bem conseguidas, segundo os decisores políticos europeus.

Por aqui, pretendemos saber em que medida esta é uma estratégia adaptativa que influencia identidades e de que forma reflete o acesso a mais oportunidades educativas. Mais queremos saber, se a dimensão europeia da educação está patente na formação dos jovens deste estudo caso, numa escola básica da RAM. Por enquanto, neste artigo, como um dos objetivos específicos, iremos construir o debate sobre o papel do Erasmus+ na promoção dos Direitos Humanos (DH).

Essa promoção leva-nos a pensar o conceito de mobilidade. Isto é, a mobilidade do Erasmus+ é muito mais que uma experiência física. É uma mobilidade existencial porque é determinante na construção de uma identidade, enquanto cidadãos da Europa num contexto de globalização. Esta mobilidade existencial representa a

esperança no nosso futuro como cidadãos do mundo e permite aprender a Europa como ela quer e deve ser.

Dada a dimensão de partilha, cooperação e de exemplaridade humanista que caracteriza o Programa Erasmus+ iremos abordar o contributo deste programa para a quebra de hegemonias identitárias e conservadorismos sectários que contradizem o espírito europeu, isto é, a defesa das políticas educativas europeias que buscam recuperar a visão da Educação como possibilidade de liberdade e de dignidade humanas. Em síntese, Educação como defesa dos DH.

**Palavras-chave:** Erasmus+, Ideologia, Educação, Política, Europa, Direitos Humanos.

## Introdução

Ser investigador implica unir conhecimentos e estratégias no estudo do mundo social, de modo a evoluir o entendimento sobre ele, efetivando avanços, ampliando o conhecimento sobre os dados dos fenómenos em análise e, se for o caso, garantir o processo de falsificabilidade das conclusões de forma a garantir maior robustez às conclusões dos estudos científicos.

São as vozes dos investigadores que farão despertar os interesses, nomeadamente políticos, para uma melhor compreensão da ação e decisão em Educação. É dever do investigador produzir e dar a conhecer os resultados alcançados, com o intuito de contribuir para o progresso da sociedade envolvente, tornando-a dinâmica e responsável, num ambiente sustentável.

Esperamos que este artigo seja um espaço de debate da política europeia para o Erasmus+ e das problemáticas educativas que procuram promover os DH, em ambientes de aprendizagem emergentes, e que combatem a exclusão, a desigualdade e a injustiça social.

Queremos, então, saber se a dimensão europeia da educação está patente na formação dos jovens do apontado estudo caso, consequente do trabalho doutoral, numa escola básica da RAM, e de que forma é capaz de levar a cabo a defesa da universalidade dos direitos e garantias, refletindo o acesso a mais oportunidades educativas. Para isso, fomos ver o que diz a documentação legal da UE e que deverá servir de orientação ao projeto Erasmus da escola alvo.

Sendo, politicamente, o Erasmus+, um dos instrumentos mais bem-sucedidos da UE, de que modo ele se pretende transfigurar como pilar da dimensão europeia da educação nas escolas? De que modo ele contribui para a consolidação da identidade europeia? De que forma se recupera a visão da Educação como possibilidade de liberdade e de dignidade humanas? Como se apropria a escola destas orientações?

Foram analisados os seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Carta dos Direitos Fundamentais da UE e pela Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos, além dos guias orientadores da Comissão Europeia para o Programa Erasmus+. Os dados daí extraídos foram trabalhados com base na técnica de análise de conteúdo.

## **Contextualização da temática**

Após a II Guerra Mundial a Europa passou a receber milhares de imigrantes, e com a ajuda destes, o Plano Marshall revelou-se eficaz na reconstrução europeia. O desenvolvimento e aprofundamento das políticas de integração europeia anularam barreiras comerciais, culminando num elevado crescimento económico num curto espaço de tempo, em alguns países europeus.

Neste quadro de reconstrução e integração, que não se verificou somente na Europa, mas mundialmente, passamos a assistir a uma vontade de integração social, cultural e económica. Tornou-se visível a convergência dos diversos sistemas dos Estados-Membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em especial dos países pertencentes à UE.

Relativamente à Agenda 2030, emitida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e cujo conjunto de conclusões relativas à execução foram adotados pelo Conselho da UE, nos objetivos de desenvolvimento sustentável, destacamos a Educação de Qualidade. Este objetivo está em sintonia com as Políticas Educativas Europeias, refletidas na legislação europeia, que tendem a formar cidadãos autónomos, responsáveis, democráticos, participativos e humanistas para as próximas décadas do século XXI (CE, 2021). O Erasmus dá forma à dimensão europeia da educação, pois projeta a ideia de formação de cidadãos da Europa e do Mundo, ou seja, europeus com raízes locais, mas com sentimentos universais (Monteiro, 2001, p. 327).

## **Influências Transnacionais, Fenómenos de Europeização e Globalização**

O Programa Europeu Erasmus+ tem como domínios fundamentais a educação, a formação, a juventude e o desporto. São estas dimensões que apoiam os cidadãos no seu desenvolvimento pessoal e profissional e está sob alçada da CE (CE, 2021), ainda que a Educação seja da competência de cada Estado-Membro da UE.

De 2014 a 2020, o Erasmus apoiou as ações, as formas de cooperação e os instrumentos que se enquadravam nos objetivos da Estratégia Europa 2020 e as respetivas iniciativas emblemáticas, tais como os objetivos do Quadro Estratégico Educação e Formação, a Estratégia Europeia para a Juventude, a Juventude em Movimento e a Agenda para Novas Qualificações e Novos Empregos (CE, 2021). Presentemente,



para o período de 2021 a 2027, agora com o +, o Erasmus tornou-se um elemento fundamental para apoiar os objetivos do Espaço Europeu da Educação, consolidado em 2010, do Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027, da Estratégia da UE para a Juventude e do Plano de Trabalho da EU para o Desporto (CE, 2021).

As prioridades da UE refletem-se também na descentralização educativa que se alicerça “nas estruturas centrais da administração tutelada pelo Estado” (Pacheco, 2002, p. 85). Estas procuram a valorização pela eficiência, seleção e organização do conhecimento, estabelecendo comparações implícitas oriundas da europeização que orientam, no nível de decisão curricular político-administrativo, o sistema educativo de cada país, dada a grande pressão para a convergência dos sistemas educativos dos 36 estados-membros da OCDE, e, em especial, dos 27 países da UE e o Reino Unido. A estratégia económica da globalização reflete-se na procura da harmonização da Educação e da Formação. Nesta perspetiva, a globalização é a integração social, cultural e económica entre os diversos países do mundo.

Desde a criação da Comunidade Económica Europeia, atual UE, assistimos a um “novo dinamismo, que tem na base novas questões sociais e novas situações culturais” (Fernandes, 2011, p. 61). Entendendo o Erasmus+ como um instrumento das políticas educativas europeias, tal como outros, apresenta-se em diferentes contextos de uma dada forma, por força das diversas relações de poder previamente estabelecidas.

Apoiando-nos em Ball (1994), segundo a sua abordagem ao ciclo de políticas, podemos constatar três contextos que influenciam a produção das políticas: o 1) contexto da influência, no qual os órgãos governamentais, partidos políticos, comunidades disciplinares, associações diversas ou mesmo agências internacionais, no caso do Erasmus+, a CE, a máxima responsável pela execução do Erasmus+, e Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA) da CE, a responsável pela execução de um conjunto de ações do Erasmus+ (CE, 2021), se manifestam segundo a sua ideia, disputa, ou luta por hegemonia. A Agência Nacional Erasmus+, segundo as diretrizes dos anteriores, é a responsável pela criação de normas e regras, o 2) contexto da produção de textos, que orientam as escolas e os professores, de acordo com o ambiente envolvente, de forma a “aproximar o Erasmus+ tanto quanto possível dos seus beneficiários e adaptá-lo à diversidade de sistemas nacionais de educação, de formação e de juventude” (CE, 2021, p.20). Ao implementar os projetos no âmbito do Erasmus+, 3) contexto da prática, os professores nas escolas, ressignificam os diversos textos produzidos.

Tratando-se de uma ferramenta política, percebemos, ao explorar o Erasmus+, que é carregado de uma intencionalidade associada a um controlo social, que nunca será total, pois o contexto em que está inserido confere-lhe múltiplas interpretações e ressignificações. Recuperando Ball (1994), recordamos que qualquer teoria adequada de política educacional não se deve limitar à perspetiva do controlo social, dado a assistirmos a uma mudança da sociedade, em relação ao conhecimento e à aprendizagem, onde “o conhecimento é um recurso flexível, fluído, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33).

Consideramos assim que a Europa desenvolveu o modelo de escola massificada que se tornou num fenómeno global à escala universal. O seu desenvolvimento é influenciado pela localização dos países e afirma-se como o sistema “único possível e imaginável” (Teodoro, 2001).

Sobre a política escolar a CE esclarece que

“[...] colabora com os países da UE no desenvolvimento dos seus sistemas de ensino escolar. Embora cada país seja responsável pela organização e conteúdo dos seus sistemas de ensino e formação, há vantagens em trabalhar em conjunto para responder a problemas comuns.” (CE, 2019)

Esta afirmação corrobora com Lima (2011) que considera que o Estado Português é o principal responsável do sistema educativo nacional, apesar dos “fenómenos de europeização das políticas educativas” (p. 141).

Assim, torna-se impossível não recordar o conceito de “Aparelho ideológico de Estado” (AIE), utilizado por Althusser (1970), tendo em mente que o Estado está sujeito a pressões supranacionais. Para o referido autor, a Escola, enquanto instituição, é um elemento do Aparelho ideológico de Estado (AIE), pois

“[...] é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (...). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”.” (1999, p. 104)

## Conceptualizando o Erasmus+

O Programa Europeu Erasmus+ constitui um instrumento basilar na construção de um Espaço Europeu da Educação (CE, 2021) ao promover a cooperação estratégica europeia no domínio do ensino, aprendizagem e formação, bem como as respetivas agendas setoriais. O desenvolvimento da cooperação política para a juventude, baseado na Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027, dá, também, uma dimensão europeia ao desporto. O Erasmus+ pretende

“[...] apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal das pessoas nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto na Europa e mais além, contribuindo assim para o crescimento sustentável, o emprego de qualidade e a coesão social, bem como para impulsionar a inovação e reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa.” (CE, 2021)

O Programa assume como prioridades, de 2021 a 2027, a inclusão e a diversidade, contando com formatos de mobilidade mais flexíveis, com o aumento de subvenções de referência e majoração para públicos desfavorecidos, e com o incentivo de formas de ensino e de aprendizagem inclusivas e inovadoras de modo a abranger os estudantes de todos os ciclos e áreas de estudo. Também procura realizar a transformação digital, com foco no desenvolvimento de qualificações e competências digitais dos intervenientes, transformando o Erasmus+, num programa *without paper* optando pela mobilidade mista. Promove o investimento em projetos que fomentem o desenvolvimento de práticas educativas com recurso às Tecnologias de Inovação e Comunicação (TIC), de forma a desenvolver conteúdos digitais de qualidade, optando por metodologias acessíveis de ensino à distância.

O ambiente, o clima e a sustentabilidade são transversais a todas as ações do programa, com o compromisso de práticas sustentáveis e amigas do ambiente, consciencializando os estudantes e influenciando-os nos seus comportamentos e escolhas individuais. Procura-se, na análise do texto, fomentar a participação ativa na vida democrática, levando os intervenientes à compreensão do contexto da UE, que defende seus valores comuns e o seu património social, cultural e histórico, incidindo em projetos que criem oportunidades e compromissos cívicos em contexto de aprendizagem formal e não formal, numa lógica de promoção da identidade europeia, de cidadania ativa e de participação na vida democrática (CE, 2021).

Diz-nos a CE (2021) que

“[...] quando o ensino e a formação, bem como a aprendizagem informal e não formal, são inclusivos e de elevada qualidade, proporcionam aos jovens e aos participantes de todas as idades as qualificações e aptidões necessárias para que participem de forma significativa na sociedade democrática, na compreensão intercultural e numa transição bem-sucedida para o mercado de trabalho.” (p. 4)

O Erasmus+ estrutura-se em ações-chave e engloba organizações ativas em qualquer domínio da educação (formal e não formal), formação ou juventude, bem como organizações que realizam atividades que se intercetam. Essas atividades estão representadas no esquema 1.

ERASMUS+									
Ação-chave 1		Ação-chave 2					Ação -chave 3	Ações Jean Monnet	
Projetos de mobilidade	Ativ. de participação juvenil	Parcerias para a cooperação	Parcerias para a excelência	Parcerias para a inovação	Reforço de capacidades	Eventos desportivos europeus	Juventude Europeia Unida	No setor do ensino superior	Noutros setores do ensino e da formação

Esquema 1 – Estrutura do Programa Erasmus+ (Fonte: CE, 2021)

A educação não formal refere-se à aprendizagem que se desenvolve fora do currículo escolar, formal, ou oficial, sendo frequentes uma grande variedade de atividades de aprendizagem não formal nos projetos desenvolvidos no âmbito do Erasmus+. Durante as atividades não formais os jovens experienciam intercâmbios, cooperação, ação cultural e cívica. Segundo texto orientador do Erasmus+ (2021), a aprendizagem não formal e informal garante aos jovens oportunidades apropriadas de atividades de aprendizagem não formal relacionadas com a participação ativa dos jovens, que lhes permite adquirir competências essenciais que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e sociopedagógico fazendo, por conseguinte, que a sua participação seja mais ativa na sociedade, aumentando assim as suas perspetivas futuras de emprego.

Segundo (Wenger, 1998), o sujeito, neste caso o aprendiz, precisa ser envolvido em práticas significativas e criativas em contextos, e com recursos que lhe transmita emoções que melhorem a sua participação em todo o processo de aprendizagem e que o direcionem para os seus próprios objetivos, fazendo emergir as suas capacidades geradoras de novos conhecimentos, atuando em prol da comunidade em que está inserido. Assim, importa destacar os aspetos mais relevantes enunciados no guia Erasmus+:

- reconhecimento e validação de competências e qualificações;
- disseminação e exploração dos resultados dos projetos;
- exigência de livre acesso a materiais educativos produzidos no âmbito do programa Erasmus+;
- livre acesso do Erasmus+ para investigação e dados;
- dimensão internacional;
- multilinguismo;
- igualdade e inclusão;
- e proteção e segurança dos participantes (CE, 2021).

O Erasmus+ abre um leque de oportunidades tanto para pessoas de diversas idades no desenvolvimento e na partilha de conhecimento e de experiências, como para organizações que englobem a educação e/ou a formação. Assim, a CE (2021) considera que o Erasmus+ o contribui para: os objetivos da Estratégia Europa, nomeadamente em matéria de educação; os objetivos do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, assumindo papel ativo no desenvolvimento sustentável de Países Parceiros no domínio do ensino superior; os objetivos gerais da Estratégia da UE para a Juventude; o objetivo de desenvolvimento da dimensão europeia no desporto e para a promoção dos valores europeus, nos termos do artigo 2.º do Tratado da UE.

A Europa vê-se confrontada com grandes mudanças culturais e socioeconómicas e, por isso, procura, nos domínios da educação, formação, juventude e desporto, um apoio para ultrapassar os principais desafios que enfrenta (Rodrigues, 2019).

## As demandas da União Europeia

Vivemos, como sociedade, num momento atípico com uma pandemia que parece infindável e com os rastros de crise que ela deixa. Também nesta fase, muitas vezes, é evocado o respeito pelos direitos fundamentais e DH, mas será que todos estão conscientes da fragilidade dos nossos tempos?

A UE releva que todos os DH são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados e que a eles devemos estar atentos neste momento de crise mundial. A União compromete-se a assegurar a defesa, a dignidade e os DH de todos, sem qualquer tipo de discriminação, e lança o apelo a igual compromisso aos governos de todo o mundo, onde a Educação será a “arma” (Rodrigues, 2015).

Os DH assumem-se como a carta declarada da dignidade do ser humano. São esses direitos os garantes dos valores que firmam a identidade e a unidade da comunidade universal dos seres humanos e toda a diversidade individual e cultural (Rodrigues, 2017). Assim, a Educação é compreendida como um direito humano fundamental imprescindível para a formação de sujeitos de direitos conscientes, que se espera que assumam posturas políticas, sociais e culturais que defendam, simultaneamente, a universalidade das garantias e o respeito pela diferença (Rodrigues, 2014).

A UE tenta ser o exemplo, desenvolvendo, os valores constitutivos da sua identidade, formando a consciência de uma identidade europeia (ética, cultural, jurídica, política e económica) integrada por estes valores fundamentais: preeminência do Direito, Estado de Direito, DH e democracia pluralista. Ao valorizar a multiculturalidade europeia, a UE promove a consciência da igualdade entre seres humanos e será por aí que constituiremos uma Europa respeitadora do Direito, da humanidade e do meio ambiente. Só assim será possível o desenvolvimento sustentável de todos, num meio envolvente tolerante, pacífico, aberto e solidário (Monteiro, 2001, pp. 327-328), exemplar aos que coxeiam perante a liberdade e a democracia.

São inúmeros os documentos produzidos pela UE perspetivando, alinhavando e consolidando toda a dimensão ideológica e política de europeia, mas os verdadeiros alicerces da identidade europeia foram lançados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Carta dos Direitos Fundamentais da UE e pela Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos.

## Declaração Universal dos Direitos Humanos

Relembremos o ponto de partida para a proclamação, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, tendo na memória as atrocidades cometidas durante a II Guerra Mundial. Com especial defesa de John Humphrey, Eleanor Roosevelt e de René Cassin, os Estados-Membros, em cooperação juntamente com a Organização das Nações

Unidas, comprometeram-se a promover o respeito universal e efetivo dos DH e das suas liberdades fundamentais, referindo os direitos individuais e coletivos, sem discriminação de raça, género, religião ou nacionalidade. Os pressupostos deste documento continuam a ser um ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações.

A compreensão da relação entre direitos, deveres e responsabilidades e a sua articulação com os princípios fundamentais dos DH advém da educação, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional. Assim, relativamente ao nosso estudo, gostaríamos de salientar que esta declaração afirma que é impreterível que “todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade [...] se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades” (United Nations, 1948). Entre os seus trinta artigos, destacamos:

“ [...]

Article 26

1. Everyone has the right to education. [...]

2. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, [...].”

(United Nations, 1948)

## Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

Proclamada, em 2000, pelo Parlamento Europeu, pelo Conselho Europeu e pela CE, a Carta dos Direitos Fundamentais da UE teve um maior ímpeto após o Tratado de Lisboa, em 2009. O seu conteúdo assenta na partilha de um futuro de paz, assente em valores comuns, retratados nos seus diversos títulos de I a VI, cada um referente às seguintes temáticas: dignidade, liberdades, igualdade, solidariedade, cidadania e justiça. Com o objetivo principal de conferir maior visibilidade e reforçar a proteção dos direitos fundamentais, tendo como base a evolução da sociedade, o progresso social e a evolução científica e tecnológica, esta carta tem a educação como o veículo de promoção dos DH.

Destacamos entre os cinquenta e quatro artigos o:

“ [...]

Artigo 14.º Direito à educação

Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.

Artigo 22.º Diversidade cultural, religiosa e linguística

A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística.

Artigo 45.º Liberdade de circulação e de permanência

1. Qualquer cidadão da União goza do direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados-Membros.”  
(Jornal Oficial da União Europeia, 2016/C 202/396)

Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos

Adotada, em 2012, pelos quarenta e sete Estados-Membros da Organização no quadro da recomendação CM/Rec (2010)7, a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos é um documento de referência numa perspetiva de prevenção de violações dos DH. Assume-se, pois, como um incentivo na disseminação de boas práticas e na elevação dos padrões de qualidade da educação.

Destacamos na carta as considerações:

“A educação...

[...] desempenha um papel essencial na promoção dos valores fundamentais do Conselho da Europa.

[...] [em] todas as modalidades [...], sejam formais, não-formais ou informais, têm um papel a desempenhar neste processo de aprendizagem.

[...] [tem como] elemento essencial [...] a promoção da coesão social, do diálogo intercultural e a consciência do valor da diversidade e da igualdade, [...]

[...] [implica] a formação e o desenvolvimento contínuo dos profissionais de educação, dos responsáveis pela juventude e dos formadores [...]  
Os estados-membros devem [...]

[...] encorajar o papel das organizações não governamentais e das organizações juvenis (...) no quadro da educação não-formal.

[...] reconhecer estas organizações e as suas atividades como um elemento valioso do sistema de ensino, proporcionando-lhes, sempre que possível, o apoio de que necessitam e utilizar plenamente a sua experiência e o seu conhecimento que podem trazer a todas as formas de educação.

[...] promover as abordagens pedagógicas e os métodos de ensino que visem aprender a viver em conjunto numa sociedade democrática e multicultural.”

(DGE, s/d)

Sobre a dimensão europeia da educação assume-se, neste documento, que a aprendizagem, em matéria de educação para a cidadania democrática e de educação para os DH, é um processo que dura toda a vida. A eficácia passa pela mobilização de numerosos agentes, desde responsáveis pela elaboração das políticas, profissionais de educação, aprendentes, pais, instituições de ensino, autoridades

educativas, funcionários, organizações não-governamentais, organizações juvenis, média e público em geral, recorrendo à educação formal, não-formal e informal (CE, 2021).

## **A inerência das demandas da UE ao Programa Erasmus+**

O Erasmus+ é um instrumento político para o ensino e formação que se centra na “aproximação às pessoas com menos oportunidades, incluindo [...] pessoas com deficiência e [...] migrantes, bem como [...] cidadãos da UE que residem em regiões remotas ou enfrentam dificuldades socioeconómicas” (CE, 2021, p. 4). Neste sentido, o programa também incentivará os seus participantes, em especial os jovens, a intervirem e a aprenderem a participar na sociedade civil, sensibilizando-os para os valores comuns da UE (Rodrigues, 2018).

A Agência Erasmus+ considera que a educação, a formação, a juventude e o desporto ajudam a enfrentar as mudanças socioeconómicos, sendo que o Erasmus+ apoia a execução da Agenda Política Europeia para o crescimento, o emprego, a justiça social e a inclusão. Note-se que a educação e o trabalho com jovens são cruciais para promover valores europeus comuns, fomentar a integração social, melhorar a compreensão intercultural e o sentido de pertença a uma comunidade e prevenir a radicalização e o Erasmus+ é um meio eficaz para promover a inclusão de pessoas oriundas de meios desfavorecidos, incluindo os migrantes recém-chegados (CE, 2021).

A Europa necessita que os cidadãos desempenhem um papel ativo na vida democrática, pelo que é essencial o desenvolvimento social dos jovens e a sua participação na vida democrática da Europa. Assim, a CE tende a reformar os sistemas educativos, a educação e formação da juventude e ao longo da vida, através do Erasmus+, por intermédio de atividades de aprendizagem não-formal, destinadas a melhorar as capacidades e as competências dos jovens, assim como a sua cidadania ativa.

O Erasmus+ prima também pelo estabelecimento, por parte dos Estados-Membros, de parcerias e colaboração de uma grande diversidade de agentes envolvidos, a nível local, regional, nacional e internacional. Procura, deste modo, estimular a sociedade para mais democracia e diversidade e quer desenvolver competências de coesão social, territorial e económica, bem como a valorização da diferença e a resolução de antagonismos, normais na vida em grupo.

## **Reflexão final**

Numa tentativa de responder ao contexto atual, a UE, através do Erasmus+, tende a formar, ao longo da vida de cada um, cidadãos com responsabilidades, conhe-



cedores dos seus direitos e cumpridores dos seus deveres, com espírito crítico e sobretudo que exerçam uma cidadania ativa, em seu próprio benefício. “A Liberdade exige de nós a Ação” (Rodrigues, 2014, p?). Tecendo aos esforços da UE o elogio popperiano à democracia, sabemos que embora esteja longe da perfeição, nota-se um progresso considerável, por parte da União, na construção da paz social. Numa sociedade madura não se procura destituir os seus membros da responsabilidade pessoal, mas devem ser criadas condições para que essa sociedade possa exercer uma liberdade responsável.

Em resposta às questões do nosso estudo, e numa perspetiva de construção de conhecimento, através da análise de conteúdo incidente nas mensagens dos documentos analisados, a sua co-ocorrência, a construção da informação e o seu desenvolvimento foram tratados da forma mais objetiva possível, sabendo sempre que não nos podemos furtar ao princípio de Heisenberg. Assim, a articulação entre os elementos das distintas informações esteve patente na análise categorial, que foi desenvolvida dentro da análise temática, a dimensão europeia da educação, na especificidade da influência do Programa Erasmus+ na promoção dos DH.

Não temos, nesta fase, propriamente conclusões sobre se o Erasmus+ de um ponto de vista prático, mas sabemos que este programa proporciona aos seus aprendentes as mais diversas interações, com variadíssimas experiências e com diferentes recursos educativos, retratando uma das vertentes da pedagogia emancipatória, isto é, trata-se da formação de uma consciência humanista.

O Erasmus+ promove os valores europeus e, cumulativamente, os DH. É um verdadeiro programa de comunhão e de solidariedade (Rodrigues, 2019, p. 40) e isso reflete-se pelo envolvimento de países terceiros no programa. É a universalização do que mais desejava Erasmus: o amor ao conhecimento e ele não se faz sem os mestres do mundo.

## Referências Bibliográficas

- Althusser, L. (1999). *Sobre a Reprodução*. Editora Vozes.
- Ball, S. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Comissão Europeia (2021). *Guia do Programa Erasmus+ (V3)*. CE.
- Direção-Geral da Educação. (s/d). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. ME
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Editora.

Jornal Oficial da União Europeia (2016). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.

Monteiro, A. (2001). *Educação da Europa*. Campo das Letras

Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto Editora.

Rodrigues, L. et al. (2019). Crise migratória ou crise de humanismo? J. S. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira e A. Vieira (Orgs.). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. (pp. 34-40). CIEEd. ISBN: 978.989-8525-57-4. *E-book*.

Rodrigues, L. (2018). Retrato da Europa 2017. In L. Rodrigues & N. Fraga (Orgs.). *Europa, Educação e Cidadania*. (pp. 19-32). CIE-UMa. ISBN: 978-989-54390-0-3.

Rodrigues, L. et al. (2017). Transforming our world, achieving sustainable development model. In C. Reuter & E. Stetter (Coords.). *Progressive lab for sustainable development: from vision to action*. (pp. 15-29). *Foundation for European Progressive Studies and SOLIDAR*. ISBN: 978-2-930769-13-5.

Rodrigues, L. (2015). Constrangimentos e resultados europeus em educação e formação. In N. Fraga & A. Kot-Kotecki (Org.). *A escola restante*. (pp. 173-180). CIE-UMa. ISBN: 978-989-95857-6-8.

Rodrigues, L. (2014). Liberdade, democracia e educação. In F. Correia (Org.). *Estado Mínimo/ Escola Mínima*. (pp. 33-48). CIE-UMa. ISBN: 978-989-95857-5-1.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

# A ALEGRIA DE APRENDER NA TRANSIÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Adérita Fernandes<sup>1</sup> & Fernando Correia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, aderita.fernandes@staff.uma.pt.

<sup>2</sup>CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, fernandoc@staff.uma.pt.

## Resumo

No processo de desenvolvimento da transição educativa a nível pedagógico da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem assume uma posição central.

Pretende-se, assim, estabelecer uma correlação entre a filosofia de Paulo Freire com os contributos da Pedagogia, da Psicologia e das Neurociências.

Destacam-se algumas afirmações comuns a considerar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: (1) A emoção interfere no processo de retenção de informação; (2) É preciso motivação para aprender; (3) A atenção é fundamental na aprendizagem; (4) O cérebro modifica-se em contato com o meio durante toda a vida; (5) A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Psicologia, Pedagogia, Neurociências, Aprendizagem.

## THE JOY OF LEARNING IN THE PEDAGOGICAL TRANSITION FROM PRE-SCHOOL EDUCATION TO THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION

## Abstract

It is intended, therefore, to establish a correlation between Paulo Freire's philosophy and the contributions of Pedagogy, Psychology and Neurosciences.

We highlight some common statements to consider in the development of students' learning: (1) Emotion interferes with the information retention process; (2)

It takes motivation to learn; (3) Attention is fundamental in learning; (4) The brain changes in contact with the environment throughout life; (5) The formation of memory is more effective when the new information is associated with prior knowledge.

**Keywords:** Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Psychology; Pedagogy; Neurosciences; Learning.

## Introdução

O XXII Governo Constitucional de Portugal assumiu, desde 2019 até à data, uma estratégia global de valorização da educação, visando a garantia da equidade, da qualidade e das qualificações. Entendem os decisores políticos que “a Educação é não apenas o meio privilegiado para o desenvolvimento dos indivíduos, mas também o determinante necessário para alcançar uma sociedade justa e esclarecida” (Programa de Governo, p. 141).

É inegável, portanto, que a aposta na educação seja entendida como o principal fator de desenvolvimento humano e social. Neste olhar sério sobre a educação devemos considerar a criança desde que nasce e ao longo de todo o seu percurso e desenvolvimento educativos.

Por outro lado, o indicador de medida do sucesso das políticas educativas traduz-se, inevitavelmente, no próprio sucesso dos educandos através da construção de um perfil de competências agregadoras no que aos conhecimentos, capacidades e atitudes dizem respeito.

Desta forma, os documentos curriculares deverão assegurar a coerência do sistema educativo e, acima de tudo, promover a continuidade educativa. Ora, sabendo que a ação educativa implica a adoção de princípios e estratégias metodológicas e pedagógico-didáticas que visam a concretização das aprendizagens, o desenvolvimento do tema que se segue lança um olhar sobre essas questões a mobilizar na transição entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Refira-se, por fim, que é dada primazia à aprendizagem, aspeto basilar e transversal a todos os níveis etários que compõem o sistema educativo.

## Contextualização

No capítulo II da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE; Lei n.º 46/86) é realçado o carácter formativo da EPE, encarando-a como complemento à ação educativa da família, com a qual estabelece uma relação de cooperação. Apresenta-se ainda que a EPE está destinada a crianças com idades entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação

básica no processo de educação ao longo da vida” que favorece a formação e o desenvolvimento integral da criança, visando a sua inserção na sociedade “como ser autônomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, p. 670).

Quanto ao 1.º CEB, o normativo legal supracitado define-o como universal, obrigatório e gratuito. É globalizante e é da responsabilidade de um único professor, coadjuvado em diferentes áreas.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular, na EPE, as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) dão particular destaque à sua intencionalidade educativa da EPE, mediante uma sugestão de áreas de conteúdo para a construção e gestão do currículo, de organização do ambiente educativo e de avaliação formativa.

As áreas de conteúdo são: (1) a Área de Formação Pessoal e Social; (2) a Área de Expressão e Comunicação, que contempla os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática e (3) a Área do Conhecimento do Mundo.

Estas remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, explanando-se as implicações que são necessárias para a sua abordagem integrada e globalizante.

As OCEPE constituem-se um referencial à construção e gestão curricular, adaptado ao contexto social, às características das crianças e da família, bem como à evolução das aprendizagens do grupo e de cada criança em particular (Silva *et al.*, 2016).

No 1.º CEB o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O documento das Aprendizagens essenciais afigura-se como documento curricular de referência, construído com base nos programas de cada uma das disciplinas registadas nas matrizes curriculares, não tendo como intento substituir os programas, mas sim uma extensão dos mesmos com o objetivo de os alunos serem capazes de: “(i) realizar e consolidar aprendizagens de forma mais efetiva; (ii) desenvolver competências que requerem um tipo de trabalho, nas salas de aula, mais exigente, mais prolongado e mais diferenciado” (Trindade, 2018, p. 14).

Por fim, esta contextualização teórica não ficaria completa sem mencionar os perfis profissionais que definem e sustentam legalmente o desempenho da profissão docente. Desta forma, o Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001 define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (EI) e dos professores dos ensinos básico e secundário, enquanto o DL n.º 241/2001 aprova os perfis específicos de desempenho profissional do EI e do professor do 1.º CEB.

As categorias de análise elencadas nos perfis específicos para o EI e para o professor do 1.º CEB são: (I) Perfil; (II) Conceção e desenvolvimento do currículo e (III) Integração do currículo.

Ressalte-se que as diferenças na redação e linguagem residem ao nível do currículo, nomeadamente na sua conceção, desenvolvimento e integração.

Constatamos, portanto, que na EPE, o EI concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas e o professor do 1.º CEB desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

## A transição da EPE para o 1.º CEB

Em julho, a criança é finalista da EPE! Em setembro, aluno/a do 1.º ano!

Do ponto de vista das famílias e dos próprios educandos, e na linguagem institucional, nestas exclamações poderão caber um conjunto de sentimentos e sensações, responsabilidades e expectativas, sonhos e desejos que poderão, de alguma forma, evidenciar o impacto da transição da EPE para o 1.º CEB. No entanto, nesta reflexão teórica importa levantar algumas questões, que do ponto de vista pedagógico assumem particular relevo:

- Do ponto de vista prático, o que acontece no desenvolvimento do cérebro de uma criança entre a saída da EPE a chegada ao 1.º CEB?

- Além de todas as considerações legais anteriores, que preocupações deverão ter os EI e os professores do 1.º CEB na preparação da transição entre estes níveis de ensino?

- Que fatores deverão considerar? Que conhecimentos deverão mobilizar na sua prática pedagógica?

- Como podem os EI e os professores de 1.º CEB enriquecer o processo de aprendizagem, considerando as contribuições das neurociências?

Nóvoa (1992) esclarece que, para que a escola seja eficaz, é necessário considerar a articulação curricular.

Sobre este assunto, Serra (2004) declara que a articulação curricular aglutina as atividades que a escola desenvolve com a finalidade de facilitar as transições entre ciclos, englobando neste processo as crianças, os pais, os educadores e os professores.

Estas ideias conduzem à continuidade educativa, realidade que vem exigir a existência de mecanismos de articulação entre as duas realidades – a EPE e o 1.º CEB – de forma que não se perca a continuidade do trabalho realizado em cada um dos níveis de ensino.

A transição da EPE para o 1.º CEB comporta mudanças ao nível da gestão/organização espaço-temporal, organização dos saberes por disciplinas, estratégias didático-pedagógicas, procedimentos de avaliação. A promoção desta articulação, entendida como o cuidado em tornar agradável a transição educativa, acontece a

nível normativo/institucional (momentos de articulação previstos na lei/ cultura de escola); a nível profissional (trabalho em equipa/partilha, cooperação, reflexão entre pares) e a nível pedagógico.

Revisitando Teresa Vasconcelos (2007), as crianças devem entrar no mundo escolar subsequente com: (1) uma autoestima positiva; (2) o seu ímpeto exploratório intacto; (3) socialmente competentes; (4) uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante; (5) protagonistas de uma comunicação clara e atenta; (6) autónomas e capazes de iniciativas, criativas, genuínas na sua atitude básica de ligação ao mundo.

Neste sentido, e na senda do currículo espiralado de Bruner (em que tudo pode ser trabalhado e estimulado junto de crianças de qualquer idade, desde que os desafios apresentados o sejam de forma desenvolvimentalmente adequada) assume-se que toda a escolaridade deverá ser norteada pelos mesmos objetivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores.

Em suma, a continuidade educativa promove a potencialização de situações favoráveis para que a transição da criança para o 1.º CEB seja realizada com sucesso. Para isto é fundamental sejam proporcionadas experiências e oportunidades de aprendizagem, possibilitando à criança o fortalecimento das suas potencialidades e a estimulação da sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo (Silva *et al.*, 2016).

## Aprendizagem

No processo de desenvolvimento da transição educativa a nível pedagógico, a aprendizagem assume uma posição central, enquanto objetivo transversal a toda a sociedade. Nas palavras de Guilherme d'Oliveira Martins, “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem” (2017, p.5). Rato e Caldas revelam que “aprendizagem é um processo construtivista que evolui através de etapas de desenvolvimento à medida que o indivíduo amadurece” (2017, p. 117).

Introduzindo, pela primeira vez, as questões estudadas pelas neurociências sabemos que o encéfalo é o órgão responsável pela aprendizagem.

Durante a aprendizagem, educadores, professores e pais, por meio de suas práticas pedagógicas, fornecem estímulos que provocam transformações em circuitos neurais levando ao desenvolvimento e reorganização da estrutura cerebral, cuja função resulta em novos comportamentos e, portanto, em aprendizagem. De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 21), sendo que para o autor não é possível dissociar o processo de ensinar de aprender, na medida em que “ensinar inexistente sem aprender” (Freire, 1996, p. 12).

Com base em evidências neurocientíficas, sabemos que há uma correlação entre um ambiente rico e o aumento das sinapses. Entre a faixa etária dos zero aos cinco

anos, existe um aumento das células nervosas e das sinapses, a aprendizagem é rápida e inicia-se o desenvolvimento das habilidades cognitivas básicas. Nas idades compreendidas entre os seis e 11 anos, diminuem as sinapses, sob a responsabilidade da poda neural e consolidam-se as habilidades adquiridas.

Nesta medida, a influência do meio será um importante fator de análise e observação no processo de aprendizagem. A plasticidade cerebral diz-nos que o cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida e que, desta forma, a interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. Assim, a quantidade de neurónios e as conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências pelas quais se passa. Paulo Freire comungava desta opinião, ao criticar profundamente aquilo que denominou de educação bancária, na qual “a mente do aluno é vista como uma tábua rasa onde o professor deposita um conhecimento já feito” (Marques, 1999, p. 50).

Na área da Educação, importa salientar que o aluno deve ser ativo nas suas aprendizagens, mas cabe ao professor propor, orientar e oferecer condições para que ele exerça suas potencialidades. Para isso, deve conhecê-lo bem, assim como o contexto em que vive e a relação dele com a natureza do tema a ser aprendido. O papel do professor é o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e sucesso e, conseqüentemente, verifica-se que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem. No professor reside a grande responsabilidade de definir e proporcionar intervenções para intensificar o efeito do meio. Cabe à escola, em última análise, a garantia da sua função enquanto instrumento democrático de mobilidade social. Na visão de Freire, o processo educativo centra-se na mediação entre educador-educando. Num espaço dialógico e democrático, cabe ao educador demonstrar ao educando a multiplicidade de conhecimentos fruto das suas experiências, organizando-os, enriquecendo-os e relacionando-os com os conteúdos curriculares, atribuindo-lhes, assim, significado e, conseqüentemente, transformando-os em aprendizagens mais significativas e duradouras.

No que diz respeito à transição educativa pedagógica entre a EPE e o 1.º CEB, há um aspeto basilar que não deve ser (cor)rompido por quem detém a responsabilidade educadora: a curiosidade. O questionamento é uma aptidão natural manifestada desde cedo pelas crianças. Esta capacidade de questionar revela que se produz pensamento e, conseqüentemente, dá-se um incremento da flexibilidade cognitiva. Desta forma, cientistas da cognição e Paulo Freire (1998) concordam que o ato de perguntar é assumir o controlo da aprendizagem, tornando o aluno mais ativo ao invés de um destinatário de informações, na medida em que o início do conhecimento é perguntar, pois “estabelecer as respostas [...] não cede lugar à curiosidade” (p. 24).

O autor supracitado afirma igualmente que “ensinar exige curiosidade” (1999, p. 33), as neurociências evidenciam que a “curiosidade é um elemento básico da nossa cognição” (Rato & Caldas, 2017, p. 40), fornecendo energia ao cérebro para aprender. Trazendo para este diálogo os pensamentos de Bruner, o autor acredita



que a curiosidade é uma das “quatro características congênitas [que as crianças possuem], por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender” (Marques, 1999 p. 45).

“[...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do «objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” (Freire, 1996, p. 33)

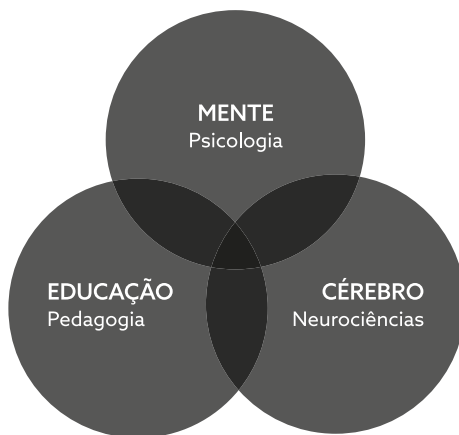
Educadores de infância e professores do 1.º CEB devem fundar, portanto, uma plataforma de entendimento quanto à liberdade e demonstração de criatividade, continuando a fomentar e desenvolver o sentido de mistério, beleza e fascínio pelas coisas, bem como a energia para explorar, imaginar, perguntar amplamente manifestada na natureza das crianças/alunos.

É incontornável a influência dos professores no comportamento dos seus alunos. Nesta senda, concluímos que as práticas e as características dos professores estão diretamente relacionadas com a eficácia da aprendizagem. Impõe-se, portanto, a questão subsequente:

Que aspetos no **processo de aprendizagem** deverá observar o professor no seu desenvolvimento profissional que favorecem a transição a nível pedagógico entre a EPE e o 1.º CEB?

Na senda de Joana Rato e Alexandre Caldas, considero que o processo de aprendizagem tem de ser lido à luz da tríade que a figura seguinte ilustra.

Figura 1 - Representação do modelo transdisciplinar



Fonte: adaptado de Rato & Caldas (2017, p. 21)

Pretende-se, a partir desta triangulação, refletir acerca do processo de aprendizagem que deverá obedecer a uma lógica de continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB.

Dias afirma que “sem **motivação** a aprendizagem não é despoletada” (2018, p. 14). Então, se este fator assume especial relevância, é imperativo pensar como é que o comportamento e as estratégias adotadas na escola poderão estimular a motivação. Influenciada por Estanqueiro (2010) elegeram-se, de entre muitos outros igualmente relevantes, três aspetos cruciais que contribuem para o despertar em cada aluno o desejo de aprender:

### **1. Respeito pela diferença: não há um aluno padrão!**

Não podemos, por isso, obrigar todos os alunos a realizar as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo. Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias, os recursos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. Na verdade, segundo o autor supracitado “os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos” (idem, p. 13).

### **2. Equilíbrio nas tarefas: a arte de colocar a fasquia no sítio certo**

As tarefas demasiado exigentes ameaçam a autoestima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência, enquanto as tarefas muito fáceis não são cativantes, nem mobilizadoras; o facilitismo produz aborrecimento e desmotivação. “Os melhores professores sabem dosear as dificuldades e o ritmo de trabalho, propondo objeti-

vos concretos e tarefas estimulantes, que estejam ao alcance do aluno e, ao mesmo tempo, ponham à prova as suas capacidades” (idem, p. 16).

### 3. Elogios sinceros

Deverão ser utilizados enquanto instrumentos pedagógicos, ao invés de rebuçados pedagógicos ou estratégias de sedução. “Com elogios sinceros, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica” (idem, p. 25). O elogio eficaz tem o poder de reforçar a autoestima dos alunos e, acima de tudo, promover a sua autonomia, através do fortalecimento da sua crença de autoeficácia.

### 4. Expetativas positivas

Estas expetativas positivas deverão espelhar o acreditar nas capacidades dos alunos, por oposição à profetização. “Cultivar expectativas positivas é uma forma de optimismo pedagógico. [...] Não transforma todos os alunos fracos em bons. Mas gera um clima favorável à motivação e contribui decisivamente para a eficácia da acção educativa” (idem, p. 29).

Em suma,

“[...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.” (Freire, 1996, p. 25)

À luz do novo campo científico representado na Figura 1, refira-se que logo a primeira etapa do processo de aprendizagem – a motivação – evoca, (1) no âmbito da psicologia a Teoria das Inteligências Múltiplas; (2) ao nível da pedagogia, os princípios universais do Desenho Universal para a Aprendizagem e quanto às (3) neurociências põe em evidência a existência, no cérebro de um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou. Nesta perspectiva, a escola não pode veicular aquilo a que Paulo Freire denominou de educação bancária, procurando, desta forma, contrariar a repetição mecanicista desprovida de emoção e criatividade.

Após o docente fazer o apelo a aprendizagens prévias e reforçar o valor dos conteúdos a aprender, a apreensão toma lugar no processo de aprendizagem.

Sem **apreensão** não há aprendizagem, na medida em que “a nossa capacidade

de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (Freire, 1996, p. 28). O autor acrescenta, aliás, só assim é possível “reconstruir um mal aprendido, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento” (idem).

Tendo esta consciência, importa, por isso, compreender como se dá a apreensão das informações no meio circundante.

O sistema nervoso é um sistema de interação complexo e adaptado para interagir com outros seres vivos e com o meio ambiente. Ela usa essas informações para elaborar respostas adaptativas com vista ao seu bem-estar e à sua sobrevivência.

Assim, a apreensão do mundo através das informações somáticas exteroceptivas – sensações do mundo externo – sons, imagens, estímulos táteis, olfativos, dolorosos - assume um papel básico em qualquer tipo de aprendizagem. Quer isto dizer que sem ouvir ler, observar, cheirar, provar não captamos o que de novo podemos aprender. Reforça-se, então, a importância dos múltiplos meios de representação.

Sendo a realidade tão fértil em ofertas perceptivas, o papel da atenção é aqui primordial.

Pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostram que o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento.

Mais do que dissertar acerca dos vários tipos de atenção e das suas respetivas funções, importa destacar a sua relação com as emoções. Sabe-se que saber gerir as emoções é uma excelente maneira de aumentar o foco e a atenção, pois a emoção interfere no processo de retenção da informação.

É possível observar a relação entre a ativação da amígdala (parte importante do sistema emotivo do cérebro) e o processo de formação da memória. Quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro.

“As emoções são críticas para a deteção de padrões, para a tomada de decisões e para a aprendizagem (Rato & Caldas, 2017, p.117).

A aprendizagem emocional consolida-se a partir das repetições das experiências, o que permite ao cérebro refleti-las como “padrões reforçados, hábitos neuronais” e que se aplicam em momentos de dificuldade, dor e frustração.

Assim, a existência de programas sistemáticos de educação emocional promove o desenvolvimento integral das crianças, pois possibilita a diminuição da indisciplina; o aumento da motivação para o estudo e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados académicos; o demonstrar de atitudes mais positivas e a melhoria das relações interpessoais (Goleman, 2003, p. 285; Paiva 2018).

Por seu turno, a prática docente deverá considerar que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (Freire, 1996, p. 20).

Depois de apreendidos os conteúdos, há que proceder à sua efetiva **aquisição**, que acontece através da sua codificação na memória a curto prazo ou memória de trabalho.

Serão aqui fulcrais os apelos dos professores a esquemas possíveis de codificação, facilitando a passagem da memória de trabalho para a memória a longo prazo, onde se dá a retenção.

Quanto melhor a informação for codificada e armazenada, melhor será a eficácia da sua recuperação.

O processo de memorização é entendido como a capacidade de captar, armazenar e recuperar (evocar) informações disponíveis. Por seu turno, a ativação de circuitos ou redes neurais acontece maioritariamente por associação: uma rede é ativada por outra e assim sucessivamente. Quanto mais frequentemente isso acontece, mais estáveis e fortes se tornam as conexões sinápticas e mais fácil é a recuperação da memória. Isso acontece através da associação do novo dado com conhecimentos já desenvolvidos.

Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacioná-las, ressignificá-las e refletir sobre elas. É tarefa do professor, então, apresentar bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória, e dar condições para que o aluno construa sentido acerca do que está vivenciando, que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível.

Nesta fase do processo de aprendizagem, a memória através da sua capacidade geradora de resposta, permite usar a informação retida e posteriormente recuperada para a aplicação a novos contextos, pressupondo operações cognitivas de nível mais elevado. Nas palavras de Freire (1993), a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto maior for a nossa habilidade de associar os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo quotidiano.

Por outras palavras, quando o aluno recebe uma informação nova, esta é comparada com os padrões encefálicos existentes e, se tiver significado, dará lugar a uma nova conexão neural, ou seja, abre caminho para novas possibilidades de combinações desses mesmos padrões. É, desta forma, armazenada na memória e pode ser acedida sempre que necessário. No entender de Paulo Freire, o ato de aprender desencadeia-se de forma similar, pois “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã” (1996, p. 31).

A **performance** é entendida como a capacidade de o aluno demonstrar o que já aprendeu, ou seja, a avaliação externa da eficiência da aprendizagem (o professor avalia o que os alunos demonstram que sabem).

Muitas vezes a incapacidade de o aluno demonstrar o que aprendeu pode residir no insucesso de qualquer uma das etapas processuais anteriores – motivação, apreensão, aquisição, retenção, recuperação e generalização)

Por seu turno, **feedback** compreende a avaliação externa da performance e assume um papel fundamental no despoletar de novas aprendizagens, ora para compensar falhas detetadas, ora para aprender mais e melhor.

Ao longo da explanação anterior é possível inferir algumas premissas que devem ser tidas em conta ao longo do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos:

- A emoção interfere no processo de retenção de informação.
- É preciso motivação para aprender.
- A atenção é fundamental na aprendizagem.
- O cérebro modifica-se em contato com o meio durante toda a vida.
- A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.

Fica claro que o professor deverá considerar estas afirmações no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, mobilizando as contribuições da Neurociência.

Trata-se de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrole, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.

Deste modo, para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer.

A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas contribuem para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial. É atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade.

Considerando a relevância da fase primária da escolaridade enquanto etapa em que “o cérebro se reestrutura, constrói células, faz novas conexões, poda as antigas e desenvolve a capacidade de memorizar, responder emocionalmente” (Rato & Caldas, 2007, p. 106) torna-se evidente que a relação professor-aluno dever-se-á pautar pela dialogicidade. Esta abordagem “exige tanto o envolvimento do aluno quanto a intervenção do professor [...] através da conversa” (Rato & Caldas, 2007, p. 105), pois “ninguém aprende sem diálogo” (Cardoso, 2013, p. 74).

“[...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.” (Freire, 1996, p. 17)

À luz da reflexão anterior, a ideia de ensinar transmitindo conhecimento, enquanto o aluno recebe de forma passiva, acabou. De acordo com o relatório da Comissão Europeia/OCDE (2010), *Teacher Professional Development: Europe in international comparison*, a explosão da informação exige que as noções tradicionais de

conhecimento, da sua transmissão, da apresentação pelos professores e da aquisição pelos alunos sejam objeto de revisão aprofundada.

A avaliação e verificação dos conhecimentos, os conteúdos programáticos, a compartimentação do saber em disciplinas, as ferramentas digitais, os desafios das neurociências, a diversidade, as práticas de inclusão, as novas pedagogias e métodos de trabalho, entre muitos outros aspetos inerentes ao processo educativo não têm uma única resposta, mas devem, certamente, envolver uma prática reflexiva.

“[...] O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (Freire, 1996, p. 17)

A este propósito, Roberto Carneiro, citado por Cardoso (2013), afirma que “a reflexividade [...] é o produto de uma escuta permanente do mundo e do seu pulsar mais imperceptível” (p. 350).

## Considerações finais

Consideramos, por fim, que os desafios do século XXI dos professores e alunos e demais comunidade educativa, tendo consciência da docência enquanto especificidade humana, continua a residir no processo de fazer aprender. Dias (2018) define aprendizagem como o modo como os seres vivos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento, sendo, invariavelmente, impregnada de pressupostos político- ideológicos, em função da visão do homem, da sociedade e mesmo do saber.

Para que a aprendizagem resulte em sucesso escolar, pessoal e profissional, quer docente, quer discente, deverá associar-se ao prazer, ao bem-estar e à alegria.

“[...] A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigurosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Freire, 1996, p. 53)

A felicidade na aprendizagem demanda proatividade e liberdade de quem está a aprender. O envolvimento, mencionado por Freire como engajamento, é, desde logo, a primeira garantia de sucesso académico.

“[...] Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante: a alegria.” (Alves, 2000, p. 19)

## Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2000). *A alegria de ensinar*. 10.º ed. Papirus.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e paz, Editores, S. A.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem*. Paradigmas, Motivação e Dificuldades. Edições Sílabo.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. O papel dos professores. Editorial Presença.
- European Union (2010). *Teachers’ Professional Development Europe in international comparison*. Office for Official Publications of the European Union
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes práticos à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (s/d). *Virtudes do educador*. Vereda
- Freire, P. & Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra
- Goleman, D. (2003). *A inteligência emocional* (12.ª ed.). Temas e debates - Actividades Editoriais, Lda.
- Governo da República Portuguesa (2019, novembro). *Programa do XXII Governo Constitucional de Portugal*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=programa-do-xxii-governo-constitucional>.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano Edições Técnicas
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote
- Paiva, A. P. (2018). *O monstro das cores*. Manual digital do professor. Aletria.
- Rato, J. & Caldas, A. C. (2017). *Quando o cérebro do seu filho vai à escola*. Boas práticas para melhorar a aprendizagem. Verso da Kapa.



Serra, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto Editora

Silva, Isabel Lopes da (coord.) (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Trindade, R. (2018). Autonomia e flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas. Leya, SA.

Vasconcelos, T. (2007, agosto). *Transição Jardim-de-infância – 1.º Ciclo - Um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância n.º 81.

## Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 55/2018, 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018

Lei n.º 46/1986, Diário da República n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 5/1997, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A, de 10 de fevereiro de 1997.

Decreto-Lei n.º 240/2001, Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001. Decreto-Lei n.º 241/2001, Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

# A DIDÁTICA CRÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

**Janaina C. Mello**

Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de História,  
Universidade Federal de Sergipe, janainamello.ufs@gmail.com

## Resumo

O Patrimônio Cultural tem sido contestado nas demandas de grupos sociais e etnias silenciadas na seleção, reconhecimento e difusão de tradições materiais e imateriais (Iphan/Unesco). Novos espaços, abordagens, conceitos, autores e, sobretudo, a participação dos discentes como produtores de cultura para outras gerações, são necessários às metodologias contemporâneas do Ensino de História. A didática crítica de Rüssen aliada à pedagogia da autonomia de Paulo Freire constituem um itinerário, consciente e indutor de aulas extramuros da escola, capaz de motivar a reflexão na transformação da realidade.

**Palavras-chave:** Didática Crítica, Patrimônio Cultural, Ensino de História.

## CRITICAL DIDACTICS IN THE TEACHING OF HISTORY AND CULTURAL HERITAGE

## Abstract

Cultural Heritage has been challenged in the demands of social groups and muted ethnic groups in the selection, recognition, and dissemination of material and immaterial traditions (Iphan/UNESCO). New spaces, approaches, concepts, authors and, above all, the participation of students as producers of culture for other generations, are necessary to contemporary methodologies of History Teaching. Rüssen's critical didactics combined with Paulo Freire's pedagogy of autonomy constitute an itinerary, conscious and inducing extramural classes from the school, capable of motivating reflection in the transformation of reality.

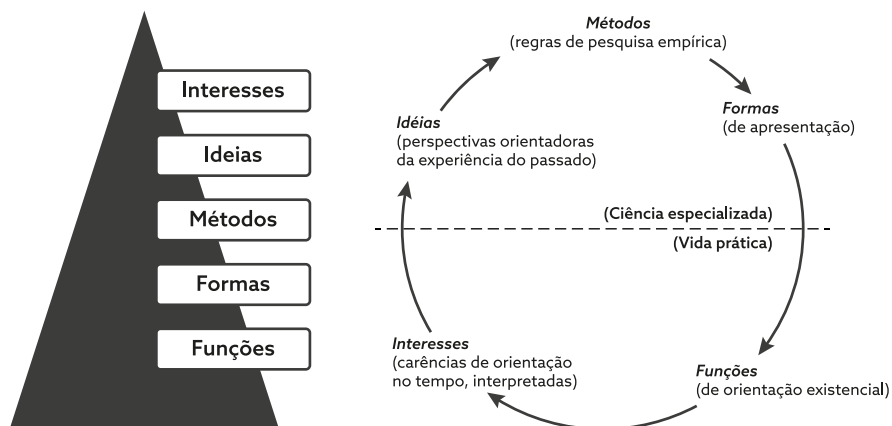
**Keywords:** Critical Didactics, Cultural Heritage, History Teaching

## Jörn Rüsen e a Didática Histórica Crítica

Para alinhar a tecitura de uma didática do Ensino de História capaz de trazer aos alunos a compreensão de sua realidade, da potencialidade de seu protagonismo na construção do conhecimento em sala de aula e fora dela, vivenciando a gestão do patrimônio cultural como uma herança a ser referenciada à partir de problematizações, contestações e alterações conforme o acesso de grupos outrora excluídos aos postos decisórios, as leituras de Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b) em seu pensamento teórico-prático na constituição de uma Didática Histórica Crítica evoca: 1. As razões do pensamento histórico enraizadas na vida cotidiana; 2. A Ciência especializada: Vida Prática; 3. O conhecimento produzido retorna ao meio social como orientação para a vida prática e 4. A Educação/Ensino de História com um sentido.

Figura 1

Modos de Pensar/Conhecer/Estudar



Fonte. Elaboração adaptada da Matriz Disciplinar de Rüsen (2007a) e Lee (2004, p.3).

O itinerário de Rüsen para um ensino-aprendizado que reflita significado tanto para os alunos quanto para seus professores, fazendo a escola cumprir seu papel social, perpassa a percepção dos interesses do aprendente que não é uma tábula rasa e chega à instituição de ensino com uma bagagem cultural formativa (experiências de vida familiar, religiosa, tradições etc.) e carências sobre sua orientação temporal que incidem sobre sua visão de mundo. As ideias que estes trazem a partir de suas experiências do passado e que vão se enriquecendo a partir do

momento em que outros diálogos, trocas e reflexões ocorrem. Os métodos que os professores utilizam para despertar suas consciências para o desenvolvimento de soluções para problemas cotidianos tendo por fundamento as Ciências Humanas, Sociais, Exatas, Biológicas. As formas que esse despertar do pensamento crítico vai assumindo e como se apresenta durante o processo de ensino-aprendizagem. E por fim, as funções, as aplicações que extrapolam os muros escolares e alcançam as vidas na sociedade.

Essas etapas encadeadas são intrínsecas ao movimento circular que os Métodos (regras da pesquisa empírica) promovem entre a Ciência especializada (História, Geografia, Linguagens, Matemática etc.) e a vida prática que pulsa no dia a dia.

Esse modelo de Didática Histórica Crítica de Jörn Rüsen dialoga profundamente com a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1997), uma vez que este defendeu: 1. A formação dos docentes dentro de uma prática educativo-progressiva favorável à autonomia dos educandos; 2. O reconhecimento da História como um tempo de possibilidades e não de determinismos; 3. A máxima de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção; 4. Não há docência sem discência. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.

### **O patrimônio Cultural contestado no Ensino de História: novos olhares, novas práticas, novos sujeitos.**

Há pelo menos vinte e cinco anos o patrimônio cultural tem sido contestado em suas formas de herança, seleção, visibilidade, salvaguarda, hierarquias por diversos grupos de tensão, desde comunidades tradicionais, perpassando por profissionais de instituições, gestores até intelectuais das áreas da História, Antropologia, Arqueologia, Sociologia, Museologia, dentre outros. Isto posto que o mundo vivido não está isento de contendas, onde grupos religiosos, étnicos, nacionais, políticos e outros grupos manipulam (apropriam, usam, usam mal, excluem, apagam) marcadores e manifestações de sua própria herança cultural e de outros como um meio de afirmar, defendendo ou negando reivindicações críticas de poder, terra, legitimidade e assim por diante (Silverman, 2010).

No Brasil, essa realidade não se mostra diferente e um grande desafio dos professores de História reside no ensino de heranças materiais e imateriais em um país de multiplicidade cultural, com períodos históricos de escravização indígena e africana, criação de instituições que até o final do século XX, em sua grande maioria priorizavam uma História do Brasil a partir da colonização portuguesa, eivada de um forte eurocentrismo e por isso, excluindo grande parte das ancestralidades de outros povos que conformam uma identidade brasileira tão poliforme.

Sergipe, o menor estado do Brasil em extensão territorial, localizado na região Nordeste, congrega uma imensa riqueza cultural refletida na manutenção de folguedos por grupos de culturas populares de matriz afrodescendente que reelaboram seu contato com os europeus, entre tensões e negociações com os povos autóctones. A

religiosidade, a musicalidade e a dança, a dramatização e a performance, a indumentária, a memória, a oralidade se imiscuem na narrativa histórica que chega às escolas.

**Figura 2**

*Mapa do Brasil com Sergipe destacado em cinza*



Fonte. <https://cidades.a77.com.br/>

Nessa territorialidade, vários municípios mantêm tradições culturais de grande reconhecimento quer pela população local, intelectuais, visitantes e órgãos de salvaguarda como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Destacam-se dentre todos as localidades: Laranjeiras, São Cristóvão, Itaporanga d’Ajuda, Japaratuba, Estância e Lagarto. Fazendo com que os folguedos, conservados pelos moradores desses espaços, tenham se transformado em acervo digital exposto no Museu da Gente Sergipana e do Largo da Gente Sergipana, inaugurados respectivamente em 2011 e 2018.

Ocupam essas geografias os grupos de cultura popular do Reisado, Taieiras, Barco de Fogo, Chegança, Cacumbi, São Gonçalo do Amarante, Parafuso, Samba de Coco presentes nos Encontros Culturais de Laranjeiras e Japaratuba, na festa dos Reis, em janeiro; a grande manifestação teatral a céu aberto Lambe Sujo e Caboclinhos sempre no mês de outubro em Laranjeiras, mas também as procissões do Senhor dos Passos que reúne uma multidão de fiéis na Praça São Francisco em São Cristóvão, que recebeu a chancela de patrimônio da humanidade pela Unesco em 2012.

## Figura 3

*Mosaico de fotos dos folguedos na Praça São Francisco, São Cristóvão, SE, Brasil.*



Fonte. Unesco/lphan, 2010, p.58.

Em novos espaços de aprendizagem da História do Brasil, através de sua cultura multiétnica, são necessárias novas abordagens, conceitos, autores e, sobretudo, a participação dos discentes como produtores de cultura para outras gerações, nas metodologias contemporâneas do Ensino de História. Desse modo, Eliana Oliveira (2020) utilizando-se de uma pesquisa extensa de campo (junto aos grupos de folguedos, museus e alunos da Educação Básica), de arquivos e bibliotecas (para coletar subsídios historiográficos, fontes textuais e imagéticas) elaborou como produto pedagógico para o Mestrado Profissional em Ensino de História da UFS, no período de 2018 a 2020, o jogo de tabuleiro “Ponteiros da Memória”, tendo como objetivo lúdico a Educação Patrimonial no Ensino de História em Sergipe.

Assim, os grupos de folguedos foram pesquisados, fotografados, filmados, estudados, entrevistados informalmente em seus cotidianos e em suas representações a partir das estatuárias do Largo da Gente Sergipana, na capital Aracaju, entre o Museu e o rio Sergipe. Dessa imersão, resultou um jogo de tabuleiro com ponteiros, cartas, Cadernos Culturais e de Regras e QR Codes que podem ser usados ou não, a depender da conectividade com a internet nas escolas.

Figura 4

*Primeira versão do jogo Ponteiros da Memória/ProfHistória-UFS.*



Fonte. Oliveira, 2020.

A didática crítica de Rüsen esteve aliada à pedagogia da autonomia de Paulo Freire na constituição do itinerário, consciente e indutor de aulas extramuros da escola, capaz de motivar a reflexão na transformação da realidade. Assim, as ancestralidades negras e indígenas de Sergipe estão remontadas no jogo que serve de aporte aos professores de Ensino de História, Geografia, Sociologia e mesmo Educação Física para que através de uma brincadeira divertida, mas compromissada com a realidade cultural, elaborem seu próprio conhecimento da história local, do meio ambiente, das várias linguagens.

O jogo foi elaborado com material reciclado (caixas de leite e suco tetra pak, tampinhas de garrafas pet de refrigerante) e atua na formação de cidadãos conscientes que valorizem a salvaguarda tanto do patrimônio cultural quanto do patrimônio natural através do rio Sergipe que lhes garante trânsito, alimentação e paisagem.

O jogo foi ainda aplicado nas aulas em várias turmas de escolas sergipanas, onde os alunos puderam eles mesmos montarem o tabuleiro e colarem as cartas, bem como ajudarem no aperfeiçoamento, corrigindo o movimento do tabuleiro com sugestões para melhoria. Também os professores da Educação Básica contribuíram nesse processo e ainda os Mestres da Cultura popular que também jogaram e manifestaram suas opiniões nas decisões sobre alteração do produto.

Figura 5

*Aplicação do jogo junto com Mestres do Folgado em Sergipe.*

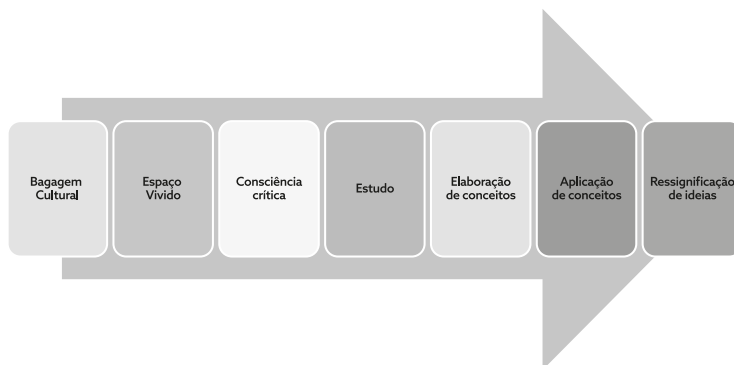


Fonte. Acervo Eliana Oliveira, 2020.

O material desenvolvido pela mestranda sob minha orientação evidencia uma circularidade de conceitos e experiências que envolve o indivíduo, o coletivo, os equipamentos culturais, os processos culturais, a História e o Meio Ambiente.

Figura 6

*Itinerários formativos/informativos da didática histórica crítica do patrimônio cultural.*



Fonte. Elaboração própria, 2021.



Assim, o itinerário formativo/informativo da didática histórica que alia as propostas de Rüsen e Freire compreendem a bagagem cultural trazida pelos alunos, a atenção ao espaço vivido, o desenvolvimento da consciência crítica, o estudo das referências, a elaboração dos conceitos, a aplicação dos conceitos até que se chegue à ressignificação de ideias que outrora eram informadas pelo senso comum e agora, com método, tornam-se ideias constituídas pelo fazer científico aplicado à experiência de indivíduos e grupos.

## Conclusão

O aprender jogando é parte da natureza do ser humano que desde os primórdios utiliza o lúdico, o gráfico, o imagético, a arte, para desenvolver seus conhecimentos no e sobre o mundo que os cerca. Desse modo, levar para a sala de aula um jogo inter e multidisciplinar que faça os alunos refletirem sobre a escravização e a resistência cultural de negros e indígenas, a preservação das águas sergipanas, o bom destino para os resíduos através da reciclagem, a história dos municípios que ressaltam o potencial do estado e o integram à história nacional, tudo isso, reflete a formação de professores que acreditam na pedagogia da autonomia freiriana e que colocam em ação a didática histórica de Rüsen.

## Referências Bibliográficas

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lee, P. (2004). 'Walking backwards into tomorrow'. Historical consciousness and understanding history. *The International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 4 (1), 1-46.  
<https://www.history.org.uk/secondary/resource/4857/the-international-journal-volume-4-number-1>
- Oliveira, E. D. F. (2020). *Ponteiros da Memória: Educação Patrimonial no Ensino de História em Sergipe*. Dissertação de Mestrado. São Cristóvão: ProfHistória/UFS.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2007a). *Reconstrução do passado: teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2007b). *História Viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- Silverman H. (2011). Contested Cultural Heritage: A Selective Historiography. In: Silverman H. (eds)

*Contested Cultural Heritage*, 1-49. Springer, New York, NY.

[https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7305-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7305-4_1)

Unesco/Iphan. (2010). *Propostal for the inscription of São Francisco Square in São Cristóvão/SE, Brazil*, in the World Heritage List.

<https://whc.unesco.org/uploads/nominations/1272rev.pdf>

## Author Note

This work is part of my research, supervision of student projects and class reflections - as a teacher of the subjects of History of Education, Didactics and Methodology of Teaching History, History and Cultural Heritage and Heritage Education - in the Department of History and Professional Master's in Teaching of History at the Federal University of Sergipe.

Correspondence concerning this article should be addressed to Janaina C. Mello, Educatio and Humanity Sciences Center, History department, Federal of Sergipe University, Av. Marechal Rondon, s/n - Jardim Rosa Elze, São Cristóvão, Sergipe, CEP 49100-000, Brazil. Email: [janainamello.ufs@gmail.com](mailto:janainamello.ufs@gmail.com)

# O PAPEL DE PAULO FREIRE NO CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Jesus Maria Sousa

CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, [angi@staff.uma.pt](mailto:angi@staff.uma.pt)

## Resumo

Apesar de ser uma referência mundial no campo da Pedagogia, Paulo Freire surge ainda de modo periférico relativamente ao Currículo, enquanto área de estudo e investigação. Na senda da inclusão de unidades curriculares como as Correntes (ou Teorias) Críticas e Pós-Críticas do Currículo nos planos de formação pós-graduada em educação da Universidade da Madeira, onde Paulo Freire é objeto de estudo obrigatório, esta comunicação pretende fundamentar e legitimar a sua inserção no campo dos Estudos Curriculares, pondo a tónica no questionamento que ele faz sobre o que se ensina e por que se ensina, isto é, levando a reflexão para o nível dos fins últimos da educação, preocupação máxima do Currículo.

Pretendemos ressaltar o muito que o Currículo deve a Paulo Freire para a sua mudança de paradigma tecnicista e acientífico para um paradigma crítico e emancipatório, virado para as questões sociais e políticas.

**Palavras-chave:** paradigma curricular, praxis freireana, fins últimos.

## PAULO FREIRE'S ROLE IN THE CURRICULUM TO COMMUNITY DEVELOPMENT

### Abstract

Despite being a world reference in the field of Pedagogy, Paulo Freire still appears peripherally in relation to the Curriculum, as an area of study and research. In the path of including curricular units such as Critical and Post-Critical Trends (or Theories) of the Curriculum in postgraduate education study programs at the University of Madeira, where Paulo Freire is a mandatory object of study, this paper intends to substantiate and legitimize his insertion in the field of Curriculum Studies, emphasizing the questioning he makes about what is taught and why it is taught, that is, taking the reflection to the level of the ultimate ends of education, the main concern of the Curriculum.

We intend to highlight the much that the Curriculum owes to Paulo Freire for his change from the technician and non-scientific paradigm to a critical and emancipatory paradigm, focused on social and political issues.

**Keywords:** curricular paradigm, Freirean praxis, ultimate ends.

## Nota introdutória

Apesar de ser uma referência mundial no campo da Pedagogia, Paulo Freire surge ainda de modo periférico relativamente ao Currículo, enquanto área de estudo e de investigação. Na senda da inclusão de unidades curriculares como as Correntes (ou Teorias) Críticas e Pós-Críticas do Currículo nos planos de formação pós-graduada em Educação da Universidade da Madeira, onde Paulo Freire é objeto de estudo obrigatório, este artigo pretende fundamentar e legitimar a sua inserção no campo dos Estudos Curriculares, pondo a tónica no questionamento que ele faz sobre o que se ensina e por que se ensina, isto é, levando a reflexão para o nível dos Fins últimos da Educação, preocupação máxima do Currículo.

Pretendemos ressaltar o muito que o Currículo deve a Paulo Freire para a sua mudança de paradigma tecnicista e acientífico para um paradigma crítico e emancipatório, virado para as questões sociais e políticas.

## 1. O contributo de Paulo Freire na Pedagogia

O educador brasileiro Paulo Freire é, no campo da História da Educação, um autor incontornável, não só pelo seu carisma, como pela sua luta pela educação popular, no investimento que fez na alfabetização das classes trabalhadoras, por via do processo de conscientização (Freire, 1985), de leitura do mundo, lançando assim as bases para o movimento da chamada Pedagogia crítica.

Nascido em Recife, em 1921, sabemos que viveu a pobreza e a fome quando criança. Só aos dez anos de idade, aprendeu as primeiras letras com a mãe, que o ensinou a escrever com galhos de árvores em terra batida, no quintal da sua casa. Esta experiência marcou-o para sempre, nunca mais esquecendo as suas origens, nem o desejo de tudo fazer pelos mais pobres e mais frágeis da sociedade, como tinham sido ele e a família, durante a sua infância.

Tendo tirado o curso de Direito, nunca exerceu uma profissão jurídica, tendo antes optado por trabalhar como professor de língua portuguesa, numa escola de segundo grau, correspondente em termos atuais, ao ensino médio, no Brasil, e ao ensino secundário, em Portugal. Casou-se em 1944, com 23 anos, com a colega de trabalho Elza Oliveira.

Tendo-se cedo notabilizado nas atividades pedagógicas e políticas, assumiu em

1946, o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco, podendo, a partir daí, dedicar-se de corpo e alma ao trabalho junto de analfabetos pobres, inspirando-se no movimento da Teologia da Libertação, que começava a implantar-se na América do Sul.

Em 1961, passou a assumir o cargo de diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, tendo então iniciado as primeiras experiências de alfabetização popular, que daria corpo ao Método Paulo Freire, alfabetizando, juntamente com a sua equipa, 300 cortadores de cana-de-açúcar em apenas 45 dias.

Com base nestes resultados bastante animadores, o governo brasileiro, sob a presidência de João Goulart (1961-1964) que se encontrava focado nas designadas Reformas de Base (agrária, tributária, eleitoral, bancária, urbana e educacional), aprovou um Plano Nacional de Educação, que previa a disseminação dessas experiências pedagógicas, começando pela formação em massa de educadores, para estes pôrem a funcionar 20 mil núcleos, ou seja, os chamados “círculos de cultura”.

Com o Golpe Civil-Militar de 1964 e a destituição de Jango (João Goulart), acusado de comunista pela sua estreita ligação com o sindicalismo brasileiro, Paulo Freire foi também apanhado por essa onda golpista, tendo sido preso durante 70 dias, como traidor e responsável pela subversão dos mais desfavorecidos. Como exemplo, era apontada uma greve, em Angicos, de trabalhadores que lutavam por carteira de trabalho assinada e repouso semanal, que ocorrera precisamente depois da experiência de alfabetização, por ele levada a cabo.

Após um breve exílio na Bolívia, permaneceu no Chile, durante cinco anos, tendo aí trabalhado para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para as Organizações das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação.

A partir da publicação do seu primeiro livro, em 1967, “Educação como Prática da Liberdade”, foi convidado como Professor Visitante da Universidade de Harvard, em 1969. Mas o seu livro mais famoso, “Pedagogia do Oprimido”, escrito em 1968, foi primeiramente publicado em inglês, em 1970. Só em 1974 foi publicado no Brasil.

Depois de uma estada de um ano em Cambridge, mudou-se para Genebra, onde juntamente com outros exilados, criou um Instituto de Ação Cultural para apoiar movimentos populares, nomeadamente aqueles que clamavam pela independência dos seus países sob a tutela de potências europeias.

Foi consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas, e colaborou nas reformas educacionais de Guiné-Bissau e de Moçambique, colónias portuguesas em África.

Com a aprovação da Lei de Amnistia de 1979, sob a presidência de João Batista Figueiredo, o Brasil abriu portas para o regresso de todos os acusados de crimes políticos no período da ditadura militar. Neste contexto, Paulo Freire regressou ao Brasil, em 1980, tendo-se filiado então no PT (Partido dos Trabalhadores), onde foi responsável pela elaboração do programa respeitante à alfabetização de adultos, até 1986. Neste ano, após mais de quatro décadas de casamento, faleceu a esposa, de quem tinha tido cinco filhos.

Mas no ano de 1988, voltou a casar, desta feita, com Nita (Araújo Freire, 1998; 2006),

diminutivo carinhoso de Ana Maria Araújo Freire, sua mestranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mais tarde Doutora em Educação. Em 1989, passou a ser Secretário de Educação de São Paulo, tendo criado o MOVA (Movimento de Alfabetização) para apoio do EJA (Educação de Jovens e Adultos), que continuam a ser emblemáticos em alguns estados e prefeituras do País.

Em 1991, foi criado o Instituto Paulo Freire, na cidade de São Paulo, onde se encontra todo o seu espólio para consulta e estudo, mesmo após a sua morte, em 1997, na sequência de graves problemas cardíacos ocorridos após intervenção médica para desobstrução das artérias.

Se ninguém tem dúvidas sobre o seu papel determinante como pedagogo e como referência fundamental a nível mundial, sempre que se fala de Educação, temos a consciência de que Paulo Freire surge ainda de modo periférico relativamente ao Currículo, enquanto área científica. Como diretora de um programa de doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, resultante de dois anteriores programas em Ciências da Educação, na especialidade de Currículo, e em Ciências da Educação, na especialidade de Inovação Pedagógica, onde Paulo Freire foi e tem sido profundamente estudado e debatido, no âmbito das teorias críticas (e pós-críticas) do Currículo, emerge a responsabilidade de fundamentar e legitimar a inserção de Paulo Freire, por direito próprio, neste campo mais específico dos estudos curriculares.

## 2. O Currículo como organização (neutra) do conhecimento

Para entendermos melhor o contributo de Paulo Freire relativamente ao Currículo, teremos de recuar à fase da afirmação desta área científica. No âmbito das ciências da educação, podemos dizer que o Currículo nasceu da necessidade de seleção e organização de conteúdos de ensino principalmente a partir de meados do século XIX, nos Estados Unidos da América, por influência de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e educador alemão, por muitos considerado como o “pai da pedagogia científica”. Mas o termo Currículo, propriamente dito, com o sentido que hoje lhe atribuímos, foi utilizado por John Dewey nas suas obras “The absolute curriculum”, em 1900, e “The child and the curriculum”, em 1902. No entanto, são os livros especializados de Franklin Bobbitt, “The Curriculum”, em 1918, e “How to make a curriculum”, em 1924, que são considerados os marcos definidores da emergência desta área como objeto específico de estudo e de investigação.

Num contexto marcado pela industrialização exponencial que provocou a debandada de hordas de população do campo para os subúrbios das cidades, com filhos menores abandonados à sua sorte, enquanto pai e mãe trabalhavam nas fábricas, a questão da ocupação do tempo dessas crianças passou a ser prioritária. Mais ainda quando associada a um determinado objetivo que fosse além do seu mero enclausuramento, em horário semelhante ao do trabalho dos pais: era preciso aproveitar essa oportunidade para trabalhar determinadas atitudes, como a

disciplina e a obediência, tão necessárias para o bom funcionamento da economia.

A importação dessa lógica fabril da racionalização de tempos e espaços (produzir o máximo com o mínimo, de forma a alcançar o lucro) para o mundo da educação, atingiu necessariamente o seu cerne, ou seja, o próprio Currículo, quando o que estava em causa era proceder à escolarização de massas, com um propósito público, de responsabilidade do Estado, sustentado no modelo de “administração científica”, de Taylor, disseminado a partir da publicação do seu “Principles of Scientific Management”, em 1911. A Revolução Industrial albergou o nascimento da escola pública.

O Currículo surgiu, assim, do ponto de vista político, com carácter instrumental: ele destinava-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial, tal como afirmam Beyer e Liston: “[...] O modelo fabril do desenvolvimento do Currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade” (Beyer & Liston, 1996, p. 22).

Acreditava-se, deste modo, que a eficácia e a produtividade seriam alcançadas através duma “gestão científica” do ensino, tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com um desenho preciso, tendo em vista alcançar objetivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis. O objetivo final resultaria, assim, da soma dos objetivos parciais intermédios.

Estes princípios acabaram por serem consagrados com Ralph Tyler, em 1949, no livro “Basic principles of curriculum and teaching”, num contexto de luta pela supremacia na corrida espacial entre os dois blocos político-militares que resultaram da II Guerra Mundial. Eram quatro as questões básicas que este autor colocava, cada qual centrada sobre uma determinada etapa no processo de construção curricular:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como poderemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?

A construção curricular, centrada em objetivos, mantinha, no entanto, o professor distante da responsabilidade de os formular. O seu papel consistiria fundamentalmente na seleção de experiências de aprendizagem e sua organização segundo critérios de continuidade, sequência e integração (Tyler, 1949). O professor levaria a que o aluno praticasse devidamente e de uma forma ativa os comportamentos relacionados com os objetivos definidos pelo planificador do Currículo. Os objetivos, é preciso não esquecer, seriam sempre o grande *leitmotiv* que iria animar todo o planeamento didático nas décadas que se seguiram.

Hilda Taba, com o seu “Curriculum Development – Theory and Practice”, em 1962, utilizou o mesmo tipo de abordagem técnica, estipulando, no entanto, sete etapas para a construção de um Currículo coerente e ordenado: I. Diagnóstico das

necessidades; 2. Formulação dos objetivos; 3. Seleção dos conteúdos; 4. Organização dos conteúdos; 5. Seleção das experiências da aprendizagem; 6. Organização das experiências da aprendizagem; 7. Determinação do que deve ser avaliado e dos processos e meios para o fazer.

Era o chamado *Rationale Tyler*, enquanto teoria linear e prescritiva de instrução, assente numa definição clara de objetivos em termos de comportamento observável, de forma a facilitar uma avaliação objetiva dos resultados. Só assim se poderia fazer frente à liderança simbolicamente conquistada pela URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) com o lançamento do primeiro *Sputnik*, em 1957.

Esta conceção de Currículo viu-se radicalizada com os trabalhos de Robert Mager (1977, 1983a, 1983b) que, à especificação do comportamento (ação), acrescentou a especificação da qualidade desejada (critério) e da condição sob a qual esse comportamento deveria ter lugar (contexto). Foi a fase do aparecimento das taxonomias dos objetivos (por exemplo, Bloom, e outros, 1956; Krathwohl, 1964; Harrow, 1972), e da vulgarização da chamada pedagogia por objetivos (PPO), a trazer consigo a ilusão de uma teoria curricular meramente tecnicista e administrativista.

A evolução deste modelo curricular numa direção mais prática, proposta pelos empiristas concetuais, como Joseph Schwab (1969), mesmo reconhecendo a existência de uma teoria de decisão sobre o Currículo para a resolução de problemas práticos, não foi suficiente para romper com o modelo pressupostamente neutro de Tyler, pois continuou a estar centrado na organização e no processo de desenvolvimento curricular, numa base técnica, prescritiva, acientífica e apolítica, sem nunca pôr em causa a própria essência do Currículo, isto é, continuou a estar centrado no “como” construir o Currículo, sem nunca questionar “o quê” pretendia ele transmitir.

### 3. O olhar crítico sobre a neutralidade do Currículo

É no questionamento e na relativização do conhecimento veiculado pelo Currículo que intervêm as teorias críticas, procurando chegar às razões profundas que subjazem à seleção e organização do conhecimento. Será a partir deste pressuposto que iremos situar Paulo Freire.

Estas teorias, enquanto herdeiras das análises críticas levadas a cabo pela Escola de Frankfurt, onde pontificaram, nos anos trinta do século XX, pensadores críticos como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Jürgen Habermas e Herbert Marcuse, encaram o Currículo, como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. O facto de seleccionar, de entre um universo amplo, aqueles conhecimentos que constituirão o Currículo, é, por si só, segundo estas teorias, uma operação de poder.

Como diz Tomaz Tadeu da Silva, enquanto “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 2000, p. 27).

No fundo, recorrendo aos termos propostos por James MacDonald (1995), se-



riam as *framework theories*, que, contrapondo-se às “teorias de engenharia curricular”, se apoiam na análise da relação complexa que existe entre o Currículo e a ideologia, o Currículo e a cultura, o Currículo e o poder. Reconhecemos, no entanto, que a contestação à (ilusão da) neutralidade de uma teoria curricular técnica não parte apenas do campo filosófico e sociológico, de natureza marcadamente política, como sugerem as relações apontadas.

Também de dentro da psicologia extraem-se fundamentos teóricos em torno de conceitos diversos de aprendizagem (e do sujeito que aprende), pondo em confronto teorias neobehavioristas, de raiz skinneriana, por um lado, e teorias cognitivistas, construtivistas e construcionistas, de pendor humanista, por outro lado.

Mas mesmo que se reclamem como sendo neutras por serem simplesmente técnicas, as teorias tecnicistas ou tecnológicas do Currículo são necessariamente portadoras de uma determinada visão do mundo, em que o sujeito é, do ponto de vista psicológico, encarado como recetáculo vazio, a receber estimulações do meio exterior e a responder mecanicamente por um conjunto de reações adaptativas; ou seja, uma determinada visão do mundo em que o sujeito se encontra destituído de interioridade e intencionalidade subjetivas.

Existe sempre, ainda que não expressamente formulado, nem muitas vezes consciencializado pelos agentes educativos, todo um pressuposto teórico acerca da natureza e dos fins últimos do homem e da sociedade. E as teorias críticas do Currículo, ao se erguerem contra a assumida neutralidade do Rationale Tyler, fazem-no a partir de ponto de vista sociopolítico, que nos interessa aqui realçar, pois é desse ângulo de visão que se coloca Paulo Freire.

A generalização da escolaridade, é preciso não esquecer, também serviu para “armazenar” e “empacotar” crianças, jovens e mesmo adultos desocupados, e adequá-los à nova ordem industrial. Era preciso que se adaptassem, como diz Alvin Toffler, a um “trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, fosse regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (Toffler, s.d., p. 390).

E o ensino em massa veio dar resposta ao tipo de homem de que necessitava o novo modelo de produção. “A ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de génio industrial.” (op. cit., p. 393).

#### **4. As leituras críticas sobre o determinismo da Escola e do Currículo**

O primeiro olhar crítico sobre a Escola (e o Currículo por ela veiculado) foi sendo alimentado por teses oriundas dos campos da filosofia e da sociologia.

Por exemplo, o ensaio de Louis Althusser (1918-1990) sobre “Idéologie et appareils idéologiques d’État”, em 1970, procurou analisar a relação entre a cultura e a

economia, mas de uma forma mais subtil do que apontava o marxismo tradicional. Utilizando uma argumentação assente no conceito de “ideologia”, demonstrou como esta é mais forte do que o próprio poder material de base económica, na manutenção do *status quo*. Sendo Althusser um estruturalista marxista, poder-se-á questionar sobre a eventual contradição existente entre o marxismo, que se baseia na análise histórica e social, e o estruturalismo que, por acentuar a existência de “estruturas profundas” subjacentes a todas as culturas humanas, não é histórico nem social, pois não abre espaço quer para mudanças históricas, quer para iniciativas humanas, em consonância com um determinismo fatalista.

Althusser procurou, no entanto, clarificar a sua posição estabelecendo, antes de mais, a distinção entre aquilo que ele entendia por “ideologias”, no sentido histórico-social, e “ideologia”, no sentido estrutural. Enquanto as “ideologias” eram, para ele, específicas, históricas e diferenciadas, sendo assim possível falar-se de várias ideologias, como a ideologia cristã, a ideologia democrática, a ideologia feminista, a ideologia marxista, etc., a “ideologia” não teria história, devendo ser estudada sincronicamente, como parte de uma superestrutura, na perspetiva marxista. Revelando igualmente influências de Freud e de Lacan, considerava que tal “ideologia” atua de forma inconsciente, dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e de que escolhemos livremente acreditar naquilo em que acreditamos. No fundo, é uma espécie de mecanismo de defesa que nos impede de encarar de frente a exploração, a opressão e a dominação, alienando-nos dessa realidade.

Mas a “ideologia”, apesar de tudo, tem uma existência material. É uma prática com dimensões vivas e concretas: tem costumes, rituais, comportamentos-padrão, modos de pensamento que o Estado utiliza para a manutenção do poder, por parte das classes dominantes. Por um lado, o controlo é exercido através de forças repressivas como os tribunais, a polícia, as prisões, as forças armadas, etc., ou seja, pelos aparelhos repressivos do Estado. Por outro lado, existem os, por ele chamados de aparelhos ideológicos do Estado: os partidos políticos, as escolas, a igreja, a família, a comunicação social, etc. Estas estruturas dão-nos a impressão, segundo este autor, de que somos nós a escolher o conjunto de ideias que de facto nos são impostas.

Na relação entre a ideologia e a economia numa determinada sociedade, não existe, para este filósofo, uma simples relação de causa e efeito, em que uma classe economicamente mais forte impõe os seus valores a outra mais débil, pois ele redefine a palavra “ideologia” como um *continuum* de práticas em que todos participam, mesmo os das classes sociais mais desfavorecidas, sendo assim mais complicada a tarefa de reação contra a opressão e a dominação.

Sendo esta tese menos determinista do que a proposta pelo marxismo tradicional, uma vez que o poder da sociedade se encontra diluído por fontes diversas, ela não deixa de ser determinista, já que a Escola aparece como um dos aparelhos ideológicos do Estado que asseguram a reprodução das relações existentes de poder e de exploração entre as classes sociais, num plano de desigualdade de oportunidades, forjando as identidades dos indivíduos de acordo com células pré-determinadas.

Também as teses sociológicas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron apontaram o dedo igualmente para a Escola, como responsável pela manutenção do *status quo*, centrando igualmente o foco de atenção sobre a cultura que ela veicula.

Começaram, em 1964, por analisar em “Les Héritiers, les étudiants et la culture”, e a partir de um estudo estatístico, o acesso ao ensino superior, segundo a origem social e o gênero, para chegar à conclusão de que a universidade francesa acolhia predominantemente os “herdeiros” dos privilégios sociais. Refletiram também sobre as atitudes de estudantes e professores na configuração de regras ocultas do jogo universitário, tornando evidente, para além das desigualdades econômicas, o papel da herança cultural, como aquele capital sutil feito de saberes, saberes-fazer e saberes-dizer que os filhos das classes favorecidas, em princípio, devem ao meio familiar.

Esta questão continuou a ser desenvolvida com “La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement”, em 1970. Procurando demonstrar a relação entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas, tal como entre fracasso escolar e situações sociais desfavorecidas, defenderam nesta obra que a Escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, dissimulando a seleção social, sob as aparências duma pretensa objetividade técnica, legitimando, dessa forma, a reprodução das hierarquias sociais pelas hierarquias escolares. Neste processo, a avaliação dos estudantes desempenha um papel fundamental nessa reprodução, ao se pretender neutra, científica e rigorosamente técnica.

Em “La distinction. Critique sociale du jugement”, publicado em 1979, estes mesmos autores procuraram demonstrar que a luta pela distinção social é uma dimensão crucial de toda a vida social. Entendendo “distinção” como uma determinada qualidade no modo de estar, aquilo que confere a “diferença”, o que faz distinguir uns dos outros, estes sociólogos franceses defenderam que ela é construída, apesar de ser muitas vezes considerada inata (quando se fala de “distinção natural”, *natural refinement*). Com base em material empírico recolhido nos anos 60, defenderam a tese de que o gosto, por exemplo, na apreciação de arte, comida, música, desporto ou outros bens culturais, é uma “competência cultural adquirida”, que é usada para legitimar as diferenças sociais. Refletindo sobre dois sistemas distintos de hierarquização social (a econômica, em que a posição e o poder de cada um são determinados pelo dinheiro e pela propriedade, ou seja, pelo capital econômico; e a cultural ou simbólica, em que o estatuto de uma pessoa é determinado pela quantidade de capital cultural ou simbólico que detenha, ou seja, a aparência, a honra, o prestígio, o gosto, a maneira de estar, o modo de falar, etc.), abordam a separação entre classes sociais, como resultado do *habitus*, ou seja, da interiorização subjetiva e socializada das estruturas da ordem social como legítimas, num processo de violência simbólica.

Neste sentido, a Escola acaba por ter afinal a função, talvez inconsciente por parte dos seus agentes educativos, de legitimar e, em certa medida, perpetuar as desigualdades de oportunidades nos alunos. A Escola exerce, de forma arbitrária, uma “violência simbólica” sobre eles. Por isso dizem, “all pedagogic action is, objectively, symbolic violence insofar as it is the imposition of a cultural arbitrary by an arbitrary power” (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 5). E à violência simbólica,

acresce-se, por parte da Escola, a dissimulação dessa violência, exercendo-se sobre os alunos uma “dupla violência” do processo de dominação cultural.

Entrando mais por um caminho centrado no Currículo, Christian Baudelot e Roger Establet, discípulos de Bourdieu e Passeron, também estudaram a reprodução da sociedade existente, através do processo de escolarização. Ao classificarem a Escola de burguesa e capitalista em “L'école capitaliste en France”, em 1971, procuraram demonstrar como algumas disciplinas, como a História, a Geografia e os Estudos Sociais, são mais permeáveis do que outras à divulgação de certas atitudes e presunções nos alunos, tais como a conformidade a papéis de submissão e subordinação, no caso dos filhos das classes trabalhadoras, na medida inversa da promoção de atitudes de controlo e liderança, nos filhos das classes detentoras dos meios de produção.

Do outro lado do Atlântico, Samuel Bowles e Herbert Gintis também se centraram neste tipo de discussão com o “Schooling in capitalist America”, publicado em 1976, deslocando, no entanto, a ênfase das matérias que os alunos aprendem para a forma como eles vivenciam as relações sociais na Escola, tendo em vista a sua adequação a uma estrutura de sociedade decalcada do mundo económico, trazendo à discussão questões relacionadas com o Currículo oculto.

“ [...] The correspondence between the social relation of schooling and work accounts for the ability of the educational system to produce an amenable and fragmented labour force. The experience of schooling, and not merely the content of formal learning, is central to this process [...]” (Bowles & Gintis, 1976, p. 125).

Alertando para as dissonâncias existentes entre os sistemas de governo norte-americano basicamente democráticos, e os seus sistemas económicos, essencialmente ditatoriais (na medida em que não é permitida, por exemplo, a participação dos trabalhadores na tomada de decisão), estes autores chamaram a atenção para o papel da Escola na legitimação do mito de uma sociedade tecnocrática e meritocrática, acusando-a de treinar os jovens para relações sociais de dominação ou subordinação, características da vida económica. Apenas uma análise do que acontece subliminarmente, ao nível do Currículo oculto, é que revela como são trabalhadas determinadas atitudes e personalidades, como a obediência e o respeito pela autoridade, por exemplo, consideradas adequadas para a manutenção da estrutura social e económica estratificada.

## **5. A leitura crítica de Paulo Freire virada para a ação emancipatória**

Chegados a este ponto, gostaríamos de salientar o papel fundamental de Paulo Freire na viragem dos estudos curriculares, nunca deixando de ser crítico. Ao contrário das teorias deterministas que abordámos no ponto anterior, evadas de um

pessimismo e de um fatalismo na reprodução da ordem social, por responsabilidade da Escola e do Currículo, Freire partiu para a ação, tendo em vista a emancipação dos sujeitos envolvidos, isto é, nunca perdendo de vista os Fins últimos da Educação. Nesta perspectiva, o Currículo foi entendido como muito mais do que a mera seleção e organização (neutra) do conhecimento, que havia caracterizado os primeiros tempos deste campo científico. De facto,

“[...] Da restrita visão do currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional, ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo [...]” (Moreira, 2000, p. 75).

Freire não foi um simples técnico de ensino, que executou acriticamente diretrizes emanadas de outros patamares de decisão. Ele foi um intelectual esclarecido, cuja atuação, nomeadamente de conscientização (Freire, 1985) nos processos de alfabetização, se respaldou em teorias filosóficas, sociológicas e políticas que estiveram na base da sua luta por dar voz aos mais desfavorecidos, tanto na América Latina como em África. Afirmamos isto porque Paulo Freire, ao defender uma ideologia nacionalista e desenvolvimentista, característica do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), durante a governação de João Goulart, tanto se inspirou na teoria sociológica de Karl Mannheim, como no existencialismo e na fenomenologia, como também na dialética hegeliana e no materialismo histórico. E, paradoxalmente ou não, foi também buscar fundamentação teórica na filosofia do cristianismo. Não é por acaso que a sua “Educação como prática da liberdade”, de 1967, é considerado um texto básico para os educadores cristãos.

Partindo da constatação de que a sociedade em que estava inserido detinha uma dinâmica estrutural que conduzia à dominação das consciências, reconheceu que a pedagogia aí vigente era uma pedagogia das classes dominantes, impedindo desse modo que o oprimido tivesse condições de, reflexivamente, descobrir-se e ser autor do seu destino histórico.

Para isso, o Currículo foi entendido num sentido mais abrangente, numa compreensão global do mundo, pois como ele afirmou, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, da mesma maneira que o ato de ler palavras implica, necessariamente, uma contínua releitura do mundo” (Freire, 1989, p. 9). E isso não era possível com um Currículo tradicional fragmentado em disciplinas.

Como se pode imaginar, choveram críticas contra esta sua posição, que o levaram a clarificar melhor o seu pensamento, dizendo:

“[...] Não há prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto vire conteúdo. A

questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem e a favor de quê e de quem, contra quê, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares, na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos [...]” (Freire, 1991, pp. 44-45)

Paulo Freire atacou fundamentalmente os conteúdos que não tinham qualquer significado para as populações excluídas, pelo seu verbalismo e abstração, por não haver nenhuma correspondência com a sua realidade. Partilhando da convicção de Tomaz Tadeu da Silva (2003), também nós consideramos que a conceção bancária de educação que Paulo Freire traz na sua análise crítica é determinante para o campo curricular. Em vez de haver verdadeira comunicação, o educador faz apenas comunicados que os educandos recebem sem qualquer sentido crítico, memorizam e devolvem ao educador, repetindo. Ou seja, a função do educando é apenas a de guardar e arquivar conteúdos. Desse modo, as crianças pobres têm mais dificuldades em aprender porque os conhecimentos veiculados são vazios de conteúdo, pois não são os da sua classe social. Por isso Freire sugere a problematização e o questionamento dos conteúdos escolares tradicionais.

Em “Educação como prática da liberdade”, ele procurou demonstrar a importância de se construir um Currículo, a partir do levantamento do universo vocabular, dentro de um contexto cultural situado. Ao diferenciar a cultura popular da cultura erudita, optou pela cultura das classes populares, no que influenciou, noutras paragens, Giroux e Simon (1995), por exemplo.

O Currículo, nesta perspectiva, passou a ser organizado a partir da seleção de temas geradores em função da relevância social que estes viessem a assumir para um determinado grupo de pessoas, sendo Freire por isso conseqüente com a sua visão crítica, pois não ficou apenas pela crítica, mas partiu para a ação, dando voz ao aluno, não negando a sua realidade, nem a sua condição de classe.

Fazendo esta leitura crítica da educação “bancária”, enquanto transmissão de conteúdo como depósito, ele transformou-a em ação cultural, numa *praxis* para a problematização e consciencialização crítica das reais condições de vida e de trabalho, tendo em vista a sua libertação. Ao adjetivar a consciência de “crítica”, remeteu-a para um estágio que ultrapassa a esfera espontânea de apreensão da realidade, pois a consciência passa a ser crítica quando o homem assume uma posição verdadeiramente epistemológica de busca de conhecimento, em imersão na essência fenomenológica do objeto que pretende analisar.

Para os estudos curriculares, é extremamente importante o contributo de Paulo Freire, quando procura desocultar a ideologia subjacente ao Currículo oficial. Para ele, “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz política de que a educação jamais prescinde” (Freire, 2005, pp. 44-45).

Na relação professor-aluno, ele vê-se, tal como vê o outro, como Sujeito (com

S maiúsculo), que age sobre o mundo, podendo transformá-lo. Por mais ignorante que seja, ou por mais mergulhado que se encontre na “cultura do silêncio”, ele, Sujeito, tem a capacidade de olhar para o mundo de uma forma crítica, em encontro “dialógico” com o outro. Ser Sujeito, para Freire, é a natural vocação ontológica do homem. Desse modo, desde que dominasse os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o Sujeito conseguiria gradualmente aperceber-se não só da sua realidade pessoal e social, como das contradições aí existentes.

Paulo Freire recorreu a Marx também, para refletir sobre o facto de não haver história sem homens, como também de não haver uma história para os homens. Existiria, sim, uma história de homens que é feita por eles, história essa que também os faz. Quando o homem se proíbe o direito de participar como Sujeito da história, ele passa então a ser dominado e alienado.

Na entrevista conduzida por Ira Shor, publicada em “Medo e Ousadia” (1986), Freire sublinhou a competência política (e não só técnica) do professor, enquanto educador libertador.

“[...] Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem de buscar o conhecimento, mais você tem de estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem [...]” (Freire & Shor, 1986, p. 47).

Nesse sentido, considerou que o Currículo manietava a criatividade do professor, por este ter de seguir, como diz Sousa (2016), na “Apresentação do Número Temático: Currículo, Ortodoxia e Transgressão”, uma “ordem lógica e racional [...] através de regras igualmente rígidas de ensino, na sua planificação, execução e avaliação, [e] que nos faz pensar o currículo enquanto colete-de-forças, enquanto ortodoxia que nos aprisiona” (Sousa, 2016, pp. 11-12).

Foi contra esse currículo padrão que Paulo Freire, na entrevista atrás mencionada, conduzida por Ira Shor, se rebelou:

“[...] O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores visto que, quando o sistema educacional estabelece o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. E agindo assim, ele comanda e manipula, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos [...]” (Freire & Shor, 1986, p. 97).

A sua visão de um educador transformador aparece também claramente no livro “Professora sim, tia não” (Freire, 1995), alertando para a armadilha ideológica

que o termo Tia encerra, ao desvirtuar a real função do professor, no plano político, ético e de investigação. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32).

“[...] Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]” (Ibid)

Outra dimensão presente na responsabilidade do educador é também a ética, não a ética do mercado, que se curva obediente aos ditames do lucro, mas a ética universal do ser humano.

## Nota conclusiva

É por tudo isto que considero que a nossa área de Currículo muito deve a Paulo Freire.

Em primeiro lugar, porque colocou o foco nos Fins últimos da Educação, resgatando para a esfera do professor o que anteriormente era da responsabilidade dos políticos; com ele, o professor deixou de ser apenas o técnico de ensino e bom executor, a quem cabia apenas a definição de objetivos mais operacionais e comportamentais, característicos do Currículo tecnológico. Fez assim parte do grupo de educadores que, nos estudos curriculares, provocou uma mudança do paradigma tecnicista para um paradigma crítico.

Em segundo lugar, porque no âmbito das teorias críticas do Currículo, não ficou apenas pela reflexão crítica, mas partiu para a ação, conseguindo restaurar a esperança e o otimismo nas potencialidades da Educação, como instrumento de mudança e de empoderamento dos mais frágeis no espectro político, social, económico e cultural. Ao paradigma crítico dos estudos curriculares, Paulo Freire acrescentou a dimensão emancipatória.

## Referências Bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Araújo Freire, A. M. (1998). *Nita e Paulo: crônicas de amor*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Araújo Freire, A. M. (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.



- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: PUF.
- Beyer, L., & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- Bloom, B. S., *et al.* (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Dewey, J. (1900). *The absolute curriculum*. Champaign Illinois: Leopold Classic Library.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P., & Shor, I. (2008). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Educación y Concientización*. Salamanca: Sigüeme.
- Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez.
- Freire, P. (1991). *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993, ed. orig. 1970). *Pedagogy of Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, P. (1995). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (1999, ed. orig. 1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2019, ed. orig. 1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980) *Conscientização*. São Paulo: Moraes

- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H., & Simon, R. (1995). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedades*. (pp. 93-124). São Paulo: Cortez.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II. Affective domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- MacDonald, J. (1995). *Theory, practice, and hermeneutic circle*. In B. MacDonald (Ed.), *Theory as prayerful act. The collected essays of James B. MacDonald* (pp. 173-186). New York: Peter Lang.
- Mager, R. F. (1977). *Medindo os objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Mager, R. F. (1983a). *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Mager, R. F. (1983b). *Medindo objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Moreira, A. F. (Org.). (2000). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus.
- Schwab, J. J. (1969). *The practical: A language for curriculum*, in D. E. Orlosky & O. B. Smith (Eds.), *Curriculum development: Issues and insights* (pp. 18-27). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Silva, T. T. (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. M. (Org.). (2016). *Revista Tempos e Espaços em Educação. Número Temático: Currículo, Ortodoxia e Transgressão*. Universidade Federal de Sergipe.
- Taba, H (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Hartcourt: Brace and World. Inc.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper and Bros.
- Toffler, A. (s.d.). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

# ON DEVELOPING CRITICAL THINKING: A narrative overview

Andreea Buzduga<sup>1</sup> & Liliana Rodrigues<sup>2</sup>,

<sup>1</sup>University of Iasi, Faculty of Psychology and Education Sciences, acbuzduga@gmail.com

<sup>2</sup>CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, lilianagr@staff.uma.pt

## Abstract

This study provides an overview on the contextual factors, educational practices and teaching methods that develop critical thinking on students. To provide this overview, we synthesized the meta-analysis and reviews of studies published between 1940 and 2017. For outlining the contextual factors, we present the three levels that promote or inhibit critical thinking: (1) institutional level, (2) teaching level, and (3) course level. We further synthesized the literature on educational practices that develop critical thinking and outline the teaching methods from three categories: (1) oral (e.g., debate, dialogues etc.), (2) written (e.g., debate, dialogues etc.), and (3) applied (e.g., experiential learning, problem solving etc.). This literature review study provides theoretical implications for the literature on critical thinking. These implications consist of an overview of the contextual factors, educational practices and teaching methods that develop critical thinking.

**Keywords:** critical thinking, narrative and review, theoretical perspective.

## Introduction

One of the most outstanding concept of the 21<sup>st</sup> century, critical thinking (CT), is highly debated and discussed in research (Bonney & Sternberg, 2011; Care, Griffin, & McGaw, 2012). The importance of this concept comes from the practical applicability of CT skills (Ennis, 1989; Halpern, 1998). For instance, being a critical thinker helps you in processes such as acknowledging the misleading information and making decisions accordingly. Thus far, the main focus was on finding a conceptual definition that explains CT, while the operational definition was overlooked, creating specific hinders for a practical approach of CT. Due to the general lack of a consensus on an operational definition and the specific components of CT (dispositions, skills, knowledge), there is a continuous debate about specific teaching methods that develop CT (Moeti *et al.*, 2017). Over the years various researchers

defined the CT concept from different perspectives, including CT as disposition of the ideal critical thinker, or CT as a set of particular skills of a critical thinker. In addition, CT definition comprises knowledge, skills and dispositions of a critical thinker. (Ennis, 1987; Facione, 2000; Kurfiss, 1988; Lipman, 1991; Paul & Binker, 1990; Siegel, 1988; Willingham, 2008). Despite the reiterated idea that there is a lack of agreement about the theoretical definition of CT, a large research project conducted to the development of a shared theoretical definition (i.e, Delphi Research Project; Facione, 1990). The Delphi Research Project (1988-1989) involved forty-six leading experts from different domains and interests with strong ties to CT research, with the aim of defining and agreeing on CT and its components. This group of leading experts defined CT as the judgment that has the characteristics of purposefulness and self-regulatoriness. Further, CT comprises cognitive skills such as inference, analysis, evaluation, self-regulation, interpretation and explanation and affective dispositions such as inquisitiveness regarding issues, concerns on being generally well-informed, open-mindedness and flexibility regarding different perspectives, understanding of individual opinions, honesty in dealing with individual stereotypes, biases or egocentric tendencies, clarity in expressing questions or concerns, etc. (Facione, 1990).

This study aims to present the overall development of CT. This includes presenting and detailing the contextual factors that promote or inhibit CT on distinct levels, the educational practices and the teaching methods for developing CT.

## Methods

For this study, we conducted a narrative review. This approach is suitable due to the aim of outlining the established teaching methods for developing CT. A narrative review consists of an unsystematic search of the literature referring to a specific topic that is further synthesized in one comprehensive study (Green *et al.*, 2006). This supported the overall aim of the study due to the broad perspective that is presented, allowing a historical description on the CT topic. We aimed to establish which are the teaching methods that are proven to develop CT. In order to establish that, we first investigated the contextual factors that influence CT development. We added a course approach to teach CT (Ennis, 1989) and instructional approach with positive effect over CT outcomes (Abrami *et al.*, 2015); Afterwards, we considered the key studies such as meta-analysis and systematic reviews, that gathered articles published between 1940 and 2017. We depicted their findings in a table that summarizes the educational practices (Table 4) in order to offer a broad overview on teaching methods that develop CT (*based on Bezanilla et al., 2019; Dumitru et al., 2018 and Tiruneh et al., 2014; findings*). Finally, in order to accomplish our aim, we investigated the studies that formed the basis for the previously investigated meta-analysis and reviews. That fulfilled our aim to present the teaching methods that develop CT in a comprehensive manner (Table 5).

## ***Contextual factors that promote or inhibit Critical Thinking***

Elen *et al.* (2019) proposed an educational protocol that included contextual factors that promote or inhibit CT development. These contextual factors refer to three distinct levels (i.e., institutional level, teaching level and at the course level). The *institutional level* refers to the mission of the institution that has to have a declared aim of developing CT and its accomplishment (i.e., regular debates, freedom of students and university teachers in expressing themselves regarding institutional aspects that they agree or disagree with). The *teaching level* has to have a description of CT and how the development of CT can be reached through the program. In the *course level* the CT has to be mentioned as a learning outcome, and specific objectives for this resulting outcome have to be stated. These contextual factors have applicability in the organizational culture of university actors such as administrators, decision makers, university teachers and students.

CT is promoted at all the three levels discussed previously. At the institutional level, university actors have to establish their institutional mission around the CT focus and support such mission with promotion and rewards alongside a quality control system for teaching programs that support CT development. Activities on institutional level include group discussion on university teachers level on teaching, social service and research that supports CT development with shared aims and tasks (Elen *et al.*, 2019). At the teaching level, the focus moves on curriculum. A curriculum can be seen as a system, process, content of instruction, realm of meaning, discourse and application of reason (Jorgensen, 2002). Moreover, curriculum viewed as a result of schooling and experience of every individual learner, refers to the content (a set of subjects) together with a set of materials, guided by a set of performance objectives, that is taught inside and outside of school (Marsh, 2009). For supporting CT development on the teaching level, the curriculum has to be designed accordingly. Specifically, all the teaching has to be centred on students and their learning needs that have to include critical thinking development. At the course level the focus is on teaching methods. Specifically, a university teacher who is a critical thinker has to use active teaching, to offer guidance and support for students to use their CT skills for generalizing and transferring the acquired skills and knowledge to different contexts. In the same course level, university teachers have to promote an open attitude towards failure and acknowledgement of failed aspects and their causes.

At the same three levels, CT development can be inhibited. At the institutional level, the main inhibitory factor is the hierarchical organizational culture with decision-making on the top management level and applying such decisions on subordinate levels. Such hierarchical organisational culture promotes the lack of freedom of expression and lack of professional development and possible discussion about CT. This further promotes obedience, individualism and narrow thinking, resulting in an inhibitory context for CT development. At the teaching level the inhibitory factor consists of a specific curriculum lacking the support for CT deve-

lopment. Specifically, such a curriculum would focus on memorizing and reproducing contents. The teaching would imply a major CT inhibitory factor namely, the orientation solely on the content. At the course level, the inhibitory factors refers to the specific behavior of the university teacher that is acting as the infallible expert, knowing everything and not being able to fail and the specific behavior of university actors that do not accept the possibility of their failure and the possibility of rethinking their thoughts. Consequently, accepting the ideas of others without hesitation or any reasoning inhibits the development of the university actor as a critical thinker. Table 1 summarizes the contextual factors that promote or inhibit the CT development according to each of the levels.

**Table 1: Contextual factors that promote or inhibit CT (Elen et al., 2019)**

Level	Factor that promote CT	Factor that inhibit CT
Institutional level	regular organization of debates	hierarchical organization culture where university teachers and students are executing the decisions taken on top
	freedom of expression for students' and teachers'	lack of free expression
	position-taking and argumentation	taking over others' idea
	the mission of the institution that explicitly refers to CT	no institution interest that refers to CT
	a promotion system that rewards and recognizes CT	a promotion system that promotes obedience
	quality control system that search for factors to promotes CT and open-mind thinking embedded in teaching programs	factors that encourages obedience or narrow thinking
	initiate and organize professional development for discuss about CT in teaching, social services and research level	ignore the professional development and possible discussion about CT
	teacher design teams that ensure team interaction as an open atmosphere, shared feeling of responsibility, and support; ensure shared goals; provide a team coach that ensure recognition of different tasks	encourage individualism and close atmosphere
	argumentation for decisions openly communicated	no proof for any decisions taken
Teaching level	curriculum that foster CT	curriculum that does not sustain CT
Level	Factor that promote CT	Factor that inhibit CT

Course level (related to classroom)	centered learning on student (learning oriented)	teaching centered (content oriented)
	ideal CT instructor that support students to engage their CT skills into transfer and generalization process to many contexts	teacher behavior as infallible expert
	active teaching	teacher lecture
Course level (related to classroom and daily-life)	openness for failure	avoidance the failure through acceptance and adoption of (others') ideas as granted

## Ennis's approaches to teaching Critical Thinking

Another significant effect on developing CT comes from the course approach (Abrami *et al.*, 2008). Specifically, Ennis (1989) proposed a CT course approach with a classification and description of the courses. Four main course approaches are considered in the context of CT: *general*, *infusion*, *immersion* and *mixed* (see Table 2). In the *general* approach, CT skills and dispositions are treated as critical course objectives, independent of the subject of the course. Specifically, CT objectives are not directly communicated to students. Students are aware of the course requirements without mentions of the CT objectives. On the opposite side, for *infusion*, *immersion* and *mixed* approach, the focus is on the content of the course. Specifically, in the *infusion* approach, the objectives are made explicit to the student and the content of the course is important for supporting the CT (e.g., some courses are more content-intensive, such as courses related to social sciences). In the *immersion* approaches, CT is an implicit objective, and the teaching is thought-provoking with the student immersed in the subject. Furthermore, *mixed* approach consists of a combination of *general* approach with the *infusion approach* or the *immersion approach*, where CT is taught separately from the subject matter (i.e., specific course topic).

**Table 2: Ennis's approach to teach CT (1989)**

CT -> approaches	GENERAL	INFUSION	IMMERSION	MIXED
Objectives are --->	CT skills and dispositions (implicit)	CT (explicit objectives)	CT (implicit objectives)	CT objectives are independent from other course objectives
Content is --->	no specific subject matters	the specific subject content (course) is important		
Teaching CT skills and dispositions is --->	separated from the content course	deep, thoughtful and well understood, integrated in the subject matter teaching	thought-provoking and integrated in the subject matter	specific for the subject matter
CT general principles are --->	made explicit		made implicit	explicit in a separate course

## Instructional approaches for different Critical Thinking outcomes

We further present the Abrami's *et al.*, (2015) instructional approaches that expanded the analysis beyond Ennis's approaches to teaching CT. The main categories for the instructional approaches identified here consist of individual study, dialogue, authentic or anchored instruction and mentoring or coaching. *Individual study* includes different learning activities and instructional techniques (e.g., reading and listening to the teacher's explanations, reflecting on information and solving abstract problems). *Dialogue* in any form, oral or written, includes learning through discussions and various activities (e.g., one-on-one interactions, critical dialog, cooperative and adversarial dialogue). The subcategories related to the dialogue consist of asking questions, group or class discussions, Socratic dialogue, formal debate and student presentation with follow-up discussions. *Authentic or anchored instruction* includes well defined real-world problems. Exemplar activities consist of presenting genuine situations that engage and stimulate students to ask questions. The sub-category of authentic or anchored instruction includes simulations, role-play, case studies, applied problem solving. The *mentoring* category includes tutoring, coaching, one-on-one modeling or apprenticeship. Table 3 further presents the main instructional approaches identified in the reviewed literature.



**Table 3: Instructional approach with positive effect over CT outcomes according to Abrami et al. (2015)**

Category	Includes	Organization/activity	Sub-category
Individual study (studying alone)	instructional techniques; learning activities	reading and listening the teacher's explanations, reflecting on information, solving abstract problems	individual study
Dialogue (oral or written)	learning through discussion	one-on-one interactions; adversarial dialogue; cooperative dialogue; critical dialog (whole class debates/ discussions; within-group debates/ discussions; online discussion forums)	asking questions (by teacher or by students); group/ whole class discussions; Socratic dialogue; formal debate; student presentation with follow-up discussion
Authentic or Anchored Instruction	well defined real-world problem	presentation of genuine problems to engage and stimulate students to inquire	simulations; role-play; case studies; applied problem solving
Mentoring or coaching	one-on-one modeling/ apprenticeship; tutoring; coaching	one-on-one mentoring interaction between an expert and a novice	one-on-one teacher-student interaction; peer-led dyads; internship (experienced coaching a younger colleague)

## Educational practices for developing Critical Thinking

Educational practices comprise the teacher's understanding of the nature of knowledge and the role of students in acquiring this knowledge during teaching and classwork (Elmore, 1996). In the following, we will present the investigated studies (i.e., meta-analyses and reviews) that analyzed the literature on educational practices for CT development, published between 1940 and 2017. Table 4 presents the main findings and the key contributions to CT development from the studies focused on educational practices.

**Table 4: Empirical studies that analyzed the educational practices that develop CT**

Authors / type	Years analyzed	Findings	What contribute to develop CT
Kennedy et al., (1991); review	1939-1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CT skills can be either specific or nonspecific to disciplines;</li> <li>- CT should be taught separately or in the same subject area;</li> <li>- CT skills are or are not generalized thinking skills;</li> <li>- CT skills can be or cannot be taught and transferred to other domains;</li> <li>- CT skills and dispositions can be taught at any age (respecting the peculiarities of the age); the biggest gain in CT were founded on freshmen;</li> <li>- teachers need to be trained in CT skills and dispositions in order to be well prepared to teach CT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recitation and discussion;</li> <li>- approaching of real-world problems within exercises;</li> <li>- group work, cooperation and higher-level cognitive questions from the teacher;</li> </ul> <p>* there was a lack of empirical research demonstrating the most effective approaches for developing CT;</p>
Gellin (2003); meta-analysis	1991-2000	CT scores are higher for students involved in organizations and clubs, living lives in campus and in a continuous interaction with experienced peers	multiple perspectives and points of view that encourage to reevaluate their prior opinions
Ten Dam & Volman (2004); review	1990-2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CT should be taught as the aim of education;</li> <li>- CT, higher order ability and competences can be increased by cooperative learning and group discussion;</li> <li>- interdisciplinary approach brings greater gains in CT;</li> <li>- the instruction and out-of-class experiences brings contributions to gains in CT;</li> <li>- constructivist learning environment enhances CT;</li> <li>- CT can be develop in a social constructivism approach to learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discussions;</li> <li>- dialogues;</li> <li>- fish bowling;</li> <li>- the creative controversy model and academic controversy in cooperative groups; - small group teaching;</li> <li>- promoting inquiry;</li> <li>- designing situations where students make inferences</li> </ul>
Abrami et al., (2008); meta-analysis	1960-2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>- the following instructional type of intervention has a significant effect on developing CT skills and dispositions: mixed, infusion, general and immersion;</li> <li>- the pedagogical significant grounding is: instructors' training, extensive observations, detailed curriculum description and CT as one of the course objectives;</li> <li>- the student collaborative learning condition in interventions influences the CT development;</li> </ul>	explicit CT (skills) objectives in courses

Authors / type	Years analyzed	Findings	What contribute to develop CT
Behar - Horenstein & Niu (2011); review	1994-2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>- using the same instructional interventions leads to different results;</li> <li>- immersion is the most used instructional approach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- concept mapping;</li> <li>- scenario-based course exercises;</li> <li>- active learning techniques;</li> <li>- problem-based learning;</li> <li>- inquiry-based learning;</li> <li>- question approach;</li> <li>- guided practice;</li> <li>- computer-assisted instruction</li> </ul>
Niu et al., (2013); meta-analysis	1994-2009	student discipline and treatment length are predictors of effect size on CT skills gains	instructional interventions (classroom teaching) are effective on influencing CT development
Tiruneh et al., (2014); review	1995-2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teaching strategies (where CT principles are explicit or implicit) and instructional approach are effective in influencing CT instruction;</li> <li>- direct teaching strategies are more effective in improving CT;</li> <li>- infusion and immersion are the most used approach in CT instruction;</li> <li>- general, mixed and infusion approach reported a significant CT improvement;</li> <li>- there are no gender difference in CT gains</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teacher modeling;</li> <li>- scaffolding;</li> <li>- role playing;</li> <li>- small group discussions</li> </ul>
Abrami et al., (2015); meta-analysis	2003-2009	specific pedagogical interventions are associated with gain on CT scores; there are effective strategies (e.g., dialogue, mentoring and exposure to authentic examples or problems) to teach CT skills and dispositions	CT can be taught through discussions, authentic situations and mentorship
Dumitru et al., (2018); review	2000-2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- the most used type of intervention in developing CT are: self-study, dialogue, authentic situations, mentoring and experiments;</li> <li>- infusion and immersion are the most commonly adopted CT instructional approach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture discussion teaching;</li> <li>- argumentation and peer review;</li> <li>- problem-based learning (inquiry)</li> </ul>

## Teaching methods for developing Critical Thinking

Teaching methods consist of principles, strategies or procedures used by teachers in order to achieve the course objectives (Westwood, 2008). The reviewed literature illustrated the effective teaching methods to develop CT. Table 5 presents the effective teaching methods presented in the investigated meta-analyses, reviews and empirical studies. Three main categories of activities are presented to capture the specificity of the teaching methods: (1) oral, (2) writing, and (3) applied.

Table 5: Overview of the teaching methods that develop CT

Activities	Methods	Authors	
ORAL	debates	Abrami <i>et al.</i> (2015); Arslan <i>et al.</i> (2014); Dumitru <i>et al.</i> (2018); Duron <i>et al.</i> (2006); Espindola Castro (1996); Islas Torres <i>et al.</i> (2010); Marin-Calderon (2014); Plath <i>et al.</i> (1999); Tsui (2002); Walker (2003)	
	oral argumentation, dialogue, group discussions, lecture discussions	Allegretti & Frederick (1995); Chau <i>et al.</i> (2001); Chen <i>et al.</i> (2011); Daud & Husin, (2004); Dumitru <i>et al.</i> (2018); Elliot <i>et al.</i> 2001; Garside (1996); Halpern (2014); Huff (2000); Kumta <i>et al.</i> (2003); Magnussen <i>et al.</i> (2000); Makhene (2017); Piergiovanni (2014); Plath <i>et al.</i> (1999); Reed & Kromrey (2001); Semerci (2006); Sendag & Odabasi (2009); Stark (2012); Szabo & Schwartz (2011); Walker (2003); Yang <i>et al.</i> (2008); Yeh (2009); Yuan <i>et al.</i> (2008)	
	interviews	Bahr (2010)	
	questions	teacher's questions	Abrami <i>et al.</i> (2015); Arslan <i>et al.</i> (2014); Duron <i>et al.</i> (2006); Gasca Jimenez (2017); Hawes (2003); Marin-Calderon (2014); Piergiovanni (2014); Thompson (2011); Walker (2003)
		enquiries / questioning	Barnet & Francis (2012); Duron <i>et al.</i> (2006); Halpern (1998; 2014); Lopez Aymes (2013); Magnussen <i>et al.</i> (2000); Renaud & Murray (2008); Toy & Ok (2012); Walker (2003); Williams <i>et al.</i> (2004)
	oral presentations	presentations or speeches given by students	Arslan <i>et al.</i> , (2014); McLean & Miller (2010)
		lectures given by teachers, teacher modeling, coaching, explicit teaching of CT skills	Anderson <i>et al.</i> (2001); Allegretti & Frederick (1995); Alwehaibi (2012); Bensley & Haynes (1995); Bensley <i>et al.</i> (2010); Marin-Calderon (2014); Mazer <i>et al.</i> (2007); McLean & Miller (2010); Nieto & Saiz (2008); Reed & Kromrey (2001); Solon (2007); Williams <i>et al.</i> (2004); Yeh (2009)
	feedback, tutor guidance	Dumitru <i>et al.</i> (2018); Duron <i>et al.</i> (2006); Islas Torres <i>et al.</i> (2010); Kromrey (2001); Magnussen <i>et al.</i> (2000); Nieto & Saiz (2008); Plath <i>et al.</i> (1999); Reed & Kromrey (2001)	
WRITING	writing assignments argumentative, essays and reports	Arslan <i>et al.</i> , (2014); Bahr (2010); Duron <i>et al.</i> (2006); Espindola Castro (1996); Gasca Jimenez (2017); Hawes (2003); Laiton Poveda (2010); Lopez Aymes (2013); Makhene (2017); Marin-Calderon (2014); Piergiovanni (2014); Tsui (2002); Walker (2003); Wilson (2015)	

WRITING	concept map and argument mapping		Chen <i>et al.</i> (2011); Dwyer <i>et al.</i> (2011, 2012); Halpern (2014); Wheeler & Collins (2003)	
	diary	practical activities followed by written reflection	Duron <i>et al.</i> (2006); Piergiovanni (2014)	
APPLIED	experiential learning		Duron <i>et al.</i> (2006); Franco <i>et al.</i> (2017); Piergiovanni (2014)	
	experiential based - connecting student's own experience with life situations		Dumitru <i>et al.</i> (2018) ; Marin-Calderon (2014); Alwehaibi (2012); Nieto & Saiz (2008)	
	civic engagement		Ahrari <i>et al.</i> (2016)	
	simulations		Hawes (2003)	
	cooperative/collaborative work		Arslan <i>et al.</i> (2014); Gasca Jimenez (2017); Loes & Pascarella (2017)	
	drama	role playing, creative drama	Uzunoz and Demirhan (2017); Chau <i>et al.</i> (2001); Toy & Ok (2012)	
	problem solving	project about a concrete issue; problem-based learning		Dumitru <i>et al.</i> (2018); Duron <i>et al.</i> (2006); Facione (2007); Laiton Poveda (2010); Piergiovanni (2014); Tsui (2002); Semerci (2006); Sendag & Odabasi (2009); Yuan <i>et al.</i> (2008)
		everyday issues; case study		Abrami <i>et al.</i> (2015); Bahr (2010); Espindola Castro(1996); Grohs <i>et al.</i> , (2018); Halpern (2014); Hawes (2003); Loopez Aymes (2013); Nunnez-Loopez <i>et al.</i> , (2017); Olivares Olivares & Heredia Escorza (2012); Saiz Sanchez & Fernandez Rivas (2012); Toy & Ok (2012)
		projects		Gasca Jimenez (2017); Thompson (2011)
		solving ambiguous situations; ill-structured problem		Arslan <i>et al.</i> (2014); Halpern (2014); Semerci (2006); Sendag & Odabasi (2009)
		peer-based critique exercises; pair-work to solve a problem; peer and self-evaluation		Anderson <i>et al.</i> (2001); Angeli & Valanides (2009); Arslan <i>et al.</i> , (2014); Mazer <i>et al.</i> (2007)
activities to review the media		Bahr (2010); Gasca Jimenez (2017)		

Note: Developed based on Bezanilla *et al.* (2019, Table 1, p. 4)

To sum up, we can observe that oral methods have the highest frequency, followed by applied and writing methods. These results align with the constructivist and social constructivist approaches, where interaction represents the key point for

developing CT. The constructivist approach describes learning as a natural activity of the human brain. Moreover, human learning is active, happens naturally, and it builds knowledge. On the other hand, social constructivism represents the social approach to constructivist learning, describing how knowledge is obtained from the social interactions between individuals (Tracey & Morrow, 2017).

## Discussion

This study aimed to provide an overview on CT development, building on meta-analysis, reviews and empirical studies. This further consists of presenting four main topics related to CT development (i.e., contextual factors that promote or inhibit CT development, teaching or instructional approach, educational practices and teaching methods for CT development).

Developing CT requires more than applying some specific teaching methods. The literature revealed some additional factors that influence the CT development (Elen *et al.*, 2019). If we see CT as a core point of education, there are factors that stimulate or inhibit CT at the course level, teaching level and institutional level.

Thus far, the course approach is the closest factor that can influence CT. Thereby, we further presented Ennis's course approach to teach CT in a general, infusion, immersion or mixed way. Moreover, it required the addition of the perspective on instructional approaches that lead to positive effect over CT outcomes. Beyond Ennis's approach, Abrami (*et al.*, 2015) proposes an instructional approach with four categories: individual study, dialogue, authentic or anchored instruction and mentoring or coaching.

Educational practices is one of the other key aspects to influence the development of CT. In this end, we synthesize the literature on CT development and the respective educational practices and teaching methods that support its development. Analyzing the educational practices synthesized from the meta-analysis and reviews by chronological side, we can observe what were the main research questions related to the instructional methods that can develop CT. These research questions represented the basis for further research directions. The main questions brought into attention the particularities of CT development, which can be separate or merged with the specific of the discipline. The next question that emerged was about the condition of teaching CT separately or in the same subject area. Moreover, the following query was about the structure of CT concept as skills that can or cannot be generalized and are or are not adequate to be transferred to other domains (i.e. transferable or nontransferable skills). Furthermore, evidence supports the fact that CT skills and dispositions can be taught at any age, respecting the particularities of the students' ages. Not lastly, the teachers should be trained and familiar with the CT skills and dispositions in order to be able to enhance them among their students. In terms of teaching methods approach, the literature shows a lack of research establishing the effectiveness of the existing approaches. However, some methods were suggest-

ed to be used in order to develop CT. Among these we can count real-world problem exercises, recitation and discussion, group work, cooperation and teacher higher cognitive questioning (Kennedy *et al.*, 1991). After the '90s, empirical research emphasized the need for CT as an aim in the educational system. As far as concerns the students' behavior that significantly improve CT, empirical data revealed that: the students that live on campus and are involved in student organizations, clubs and in a continuous interaction with experienced peers are rather prone to gain more CT compared to students that did not meet those conditions (Gellin, 2003). Moreover, research suggests that cooperative learning and group discussion, interdisciplinary approach among constructivist learning environments, social constructivism approach and the out-of-class experiences instruction enhances and promotes CT. Furthermore, teaching methods such as discussion, dialogue, fish bowling, promoting inquiry, creative controversy model and academic controversy in coop - associated with small group teaching and designing situations where students make inferences, all these methods are reported to enhance CT (Ten Dam & Volman, 2004). Thus, other significant pedagogical grounding are instructor training, extensive observations, detailed curriculum description and the existence of CT among course objectives. Moreover, the student collaborative learning condition is significant in developing CT (Abrami *et al.*, 2008). Although it seems that the findings are going in the same way, the review of Behar - Horenstein & Niu (2011) added more understanding to the CT concept. Even the literature presents some ways of work, using the same instructional interventions can lead to different results. Regarding the teaching methods to improve CT skills several methods have been presented such as concept mapping, scenario-based course exercises, active learning techniques, problem based learning, inquiry based learning, question approach, guided practice and computer-assisted instruction. Related to the significant effect on CT skills engaged in instructional intervention, empirical studies reported significant predictors such as student discipline and treatment length (Niu *et al.*, 2013). Through an in-depth exploration of previous findings, Tiruneh Tiruneh *et al.* (2014) established the following results obtained from the review made: CT principles can be made direct (i.e., presented explicitly) or implicit (i.e., without an explicit presentation of CT skills) in teaching strategies and through instructional approaches that influence it. Likewise, direct teaching strategies are more effective in improving CT alongside general, mixed and infusion approaches. As well, the most used approaches in CT instruction are infusion and immersion. Thus far, here was no study reporting the significant gender difference regarding CT gains. In addition, the authors reported teaching methods such as scaffolding, teacher modeling, role playing and already used small group discussion. General CT skills can be developed by instructional strategies such as discussion (notably where the teacher formulate the questions to whole-class or to group) or a mix of mentorship (coaching), dialogue and authentic/applied problems or examples (case study, role-play or simulations; Abrami *et al.*, 2015). Not least, one recent review in CT practice in European higher education (Dumitru *et al.* 2018) revealed the most used types of intervention in fostering CT

are: self-study, dialogue, authentic situations, mentoring and experiment. Moreover, the teaching methods reported to be efficient in fostering CT are: lecture discussion teaching, problem based learning (inquiry), argumentation and peer review.

Reaching the teaching methods that develop CT, for a better understanding we organized them in three main categories: oral, writing, and applied. In this way, it allows teachers to choose the desired methods according to their own needs. Moreover, oral activities are the most used methods to develop CT, followed by applied activities. These results are due to the connection that exists between oral interaction that is a most frequent human activity for daily situation. Thus, the less used activities are the written ones that can be associated with formal education (i.e., school or university).

## Conclusions

Being a trendy concept for the 21st century, because of its practical implication as the ability to discern through true and false information, by making informed decisions, CT enjoys serious representation in the literature. In the above study, we initially presented the contextual factors that promote or inhibit CT (i.e., institutional level, teaching level and at the course level) and Ennis's course approach to teach CT (i.e., general, infusion, immersion and mixed). To enable a complex overview on CT development, we emphasize the instructional approaches (i.e., individual study, dialogue, authentic or anchored instruction, mentoring or coaching) with positive effect over CT outcomes (Abrami *et al.*, 2015). We further synthesized the meta-analysis and reviews of studies published between 1940 and 2017 related to educational practices that develop CT. Lastly, we gathered the results from meta-analysis, reviews and studies on specific teaching methods that develop CT in higher education, and we organized them in three categories (i.e., oral, writing and applied).

It is necessary to take in consideration the contextual factors that has the power to promote or inhibit CT. These factors besides Ennis's approach to teach, and the instructional approaches form the necessary environment where CT can be developed.

The main results observed after reviewing and analyzing how CT was studied in the '40s to '90s literature, showed how the concept evolved over the years. First, it begins with basic questions such as: the specificity of the CT skills, the generalizability and transferability of CT skills from one domain to another. It continued with the way that these CT skills should be taught (i.e., in the same subject area or separately) at which age we teach such skills and closed up with the need for the teacher's training on CT principles in order to understand the phenomenon and be prepared to teach/apply it in the classroom. Further, new research brought the CT concept as an aim of education and the theoretical ground filled with a constructivist learning environment and social constructivist approach. Ennis's (1989) typology of courses is the most frequently used, mentioning that the



infusion and *immersion* is the favorite in practice (Behar - Horenstein & Niu, 2011; Dumitru *et al.*, 2018). Concluding the results from teaching methods used over the years in obtaining gains in CT we can observe that in the beginning of the research there was a lack of studies to show the most effective teaching methods that develop CT. Overall, prevail the methods that use interaction (eg. small group discussion, group work, activities in cooperative groups, small group teaching and active learning techniques) among real-world problem exercises, guided practice, scenario-based course exercises, and teacher higher cognitive questioning, designing situations where students make inferences methods as fish bowling, problem based learning, teacher modeling, scaffolding, role playing and lecture discussion teaching, all those methods contributes to gain CT.

Concluding on the teaching methods found to develop CT, we could infer that oral interaction are the most frequent way to develop CT. Applied activities are the next numerous in terms of methods that develop CT. These results are due to the fact that CT skills are interconnected to the applied to every day situation. Finally, the least numerous activities, the written ones, conclude the multitude of activities offering methods based on writing, thus covering the entire educational activities.

The theoretical implication of this study consists of providing a synthesis of the overall aspects that contribute to CT development. This further enables a conceptual understanding of what helps and what should be considered in the research of CT development. Research should further consider the contextual factors, the educational practices and teaching methods when evaluating the educational process of developing CT. The paper enables this approach by presenting each relevant contextual factors, educational practices and teaching methods that facilitate such efforts.

Knowing more, an ideal CT instructor will take care to integrate CT into subject area instruction by using it as content for the application of CT skills. Moreover, the instructor will support the students to engage them in the transfer and generalization process of CT skills to many contexts (Facione, 1990). In the end, the open question remains whether higher education enhance CT skills and how (Dwyer & Eigenauer, 2017; Huber & Kuncel, 2016)?

Empirical research on developing CT is a key topic of research with implications for developing and supporting the educational development. Further research should focus on expanding the overall understanding of what develops CT. Specifically, the educational practices and teaching methods should be further explored in action research. Different contextual factors should be explored and considered when aiming for CT development. Future work should also focus on the factors and the environment that develop specific CT skills and explore which methods develop certain skills of CT.

**Acknowledgement:** this article is part of a doctoral thesis of Andreea Buzduga.

## References

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage I meta-analysis. *Review of educational research*, 78(4), 1102-1134.
- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>.
- Ahrari, A., Samah, B. A., Hassan, S. H. B., Wahat, N. W. A., & Zaremohzzabieh, Z. (2016). Deepening critical thinking skills through civic engagement in Malaysian higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.009>.
- Allegretti, C. L., & Frederick, J. N. (1995). A model for thinking critically about ethical issues. *Teaching of Psychology*, 22(1), 46. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201\\_14](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201_14)
- Alwehaibi, H. U. (2012). Novel program to promote critical thinking among higher education students: Empirical study from Saudi Arabia. *Asian Social Science*, 8(11), 193-204. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n11p193>
- Anderson, L. W., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction*, 19(4), 322-334. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.010>
- Arslan, R., Gulveren, H., & Aydin, E. (2014). A research on critical thinking tendencies and factors that affect critical thinking of higher education students. *International Journal of Business and Management*, 9(5), 43-59.
- Bahr, N. (2010). Thinking critically about critical thinking in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1-17. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2010.040209>.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361-375. doi:10.1023/A:1016042608621
- Barnett, J. E., & Francis, A. L. (2012). Using higher order thinking questions to foster critical thinking: A classroom study. *Educational Psychology*, 32(2), 201-211. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2011.638619>
- Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(2).
- Bensley, D. A., & Haynes, C. (1995). The acquisition of general purpose strategic knowledge for argumentation. *Teaching of Psychology*, 22(1), 41-45. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201\\_13](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201_13)

- Bensley, D., Crowe, D., Bernhardt, P., Buckner, C., & Allman, A. (2010). Teaching and Assessing Critical Thinking Skills for Argument Analysis in Psychology. *Teaching of Psychology, 37*, 91-96. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201_1)
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and Creativity, 33*, 100584.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bonney, C., & Sternberg, R. J. (2011). Learning to think critically. *Handbook of research on learning and instruction*, 166-198.
- Care, E., Griffin, P., & McGaw, B. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Chau, J. P. C., Chang, A. M., Lee, I. F. K., Ip, W. Y., Lee, D. T. T., & Wootton, Y. (2001). Effects of using videotaped vignettes on enhancing students' critical thinking ability in a baccalaureate nursing programme. *Journal of Advanced Nursing, 36*(1), 112-119. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01948.x>
- Chen, S.-L., Liang, T., Lee, M.-L., & Liao, I.-C. (2011). Effects of concept map teaching on students' critical thinking and approach to learning and studying. *Journal of Nursing Education, 50*(8), 466-469. <http://dx.doi.org/10.3928/01484834-20110415-06>.
- Daud, N. M., & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. *British Journal of Educational Technology, 35*(4), 477-487. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0007-1013.2004.00405.x>
- Dumitru, D., Bigu, D., Elen, J., Ahern, A., McNally, C., & O'Sullivan, J. (2018). *A European review on critical thinking educational practices in higher education institutions*. UTAD.
- Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(2), 160-166.
- Dwyer, C. R., Hogan, M. J., & Steward, I. (2011). The promotion of critical thinking skills through argument mapping. In C. P. Horvath, & J. M. Forte (Eds.). *Critical thinking* (pp. 97-122). New York: Nova Science.
- Dwyer, C. R., Hogan, M. J., & Steward, I. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. *Metacognition Learning (7)* 219-244 doi:10.1007/s11409-012-9092-1
- Dwyer, C. P., & Eigenauer, J. D. (2017). To teach or not to teach critical thinking: A reply to Huber and Kuncel. *Thinking Skills and Creativity, (26)*, 92-95.
- Elen, J., Jiang, L., Huyghe, S., Evers, M., Verburgh, A., & Palaigeorgiou, G. (2019). Promoting critical thinking in European higher education institutions: towards an educational protocol. *Vila Real: UTAD*.

- Elliott, B., Oty, K., McArthur, J., & Clark, B. (2001). The effect of an interdisciplinary algebra/science course on students' problem solving skills, critical thinking skills and attitudes towards mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(6), 811-816. <http://dx.doi.org/10.1080/00207390110053784>
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard educational review*, 66(1), 1-27. doi:10.17763/haer.66.1.g73266758j348t33
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and skills. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York, NY: W. H. Freeman.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (1992). The degree to which critical thinking is subject specific: Clarification and needed research. *The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal*, 21-37.
- Espindola Castro, J. L. (1996). *Metodos para fomentar el pensamiento critico. Reingenieria Educativa*.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423. The Delphi Research Project) Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante. *Insight assessment*, 22.
- Franco, A. R., Costa, P. S., Butler, H. A., & Almeida, L. S. (2017). Assessment of undergraduates' real-world outcomes of critical thinking in everyday situations. *Psychological Reports*, 120(4), 707-720. <https://doi.org/10.1177/0033294117701906>.
- Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45(3), 212-227. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529609379050>
- Gasca Jimenez, L. (2017). El desarrollo del pensamiento critico y de una conciencia social critica: metodologia y practicas pedagogicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, (6), 9-30.
- Gellin, A. (2003). The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta-analysis of the literature 1991-2000. *Journal of college student development*, 44(6), 746-762.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117. doi:10.1016/s0899-3467(07)6014

- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270–286.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking* (5th ed). New York: Psychology Press.
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria; Documento de trabajo 2003/6. Proyecto Mecesus TAL 0101.
- Huber, C., & Kuncel, N. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431–468. <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>.
- Huff, M. T. (2000). A comparison study of live instruction versus interactive television for teaching MSW students critical thinking skills. *Research on Social Work Practice*, 10(4), 400–416.
- Islas Torres, C., Carranza Alcantar, M. R., De la Torre Barba, S., Jimenez Padilla, A. A., & Baltazar Diaz, E. G. (2010). *Propuesta metodologica para promover el pensamiento critico y aprendizaje autonomo en modalidades mixtas*.
- Jorgensen, E. R. (2002). Philosophical issues in curriculum. The new handbook of research on music teaching and learning, 48–62.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*, 2, 11–40.
- Kumta, S., Tsang, P., Hung, L., & Cheng, J. (2003). Fostering critical thinking skills through a web-based tutorial programme for final year medical students—a randomized control study. *Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 267–273.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept. RC, Washington, DC 20036-1183.
- Laiton Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1–7.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Lopez Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41–60.

Magnussen, L., Ishida, D., & Itano, J. (2000). The impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 39(8), 360-364.

Makhene, A. (2017). Argumentation: A methodology to facilitate critical thinking. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 14(1), <https://doi.org/10.1515/ijnes-2016-0030>.

Marin-Calderon, N. (2014). Implementacion de la estrategia didactica del desarrollo del pensamiento critico-reflexivo en el analisis literario de Hamlet de Shakespeare. *Educacion*, 38(2), 51-62.

Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking skills and creativity*, 6(1), 1-13.

Marsh, C. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.

Mazer, J., Hunt, S., & Kuznekoff, J. (2007). Revising general education: Assessing a critical thinking instructional model in the basic communication course. *The Journal of General Education*, 56(3-4), 173-199. <http://dx.doi.org/10.1353/jge.0.0000>

McLean, C., & Miller, N. A. (2010). Changes in critical thinking skills following a course on science and pseudoscience: A quasi-experimental study. *Teaching of Psychology*, 37, 85-90. <http://dx.doi.org/10.1080/00986281003626714>

McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational researcher*, 19(4), 10-12.

Moeti, B., Mgawi, R., & Mealosi, W. (2017). Critical thinking among post-graduate diploma in education students in higher education: Reality of fuss? *Journal of Education and Learning*, 6(2), 13-24. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p13>

Nieto, A. M., & Saiz, C. (2008). Evaluation of Halpern's structural component for improving critical thinking. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 266-274.

Niu, L., Behar-Horenstein, L. S., & Garvan, C. W. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educational research review*, 9, 114-128.

Paul, R. W., & Binker, A. J. A. (1990). Strategies: Thirty-five dimensions of critical thinking. In A. J. A. Binker (Ed.), *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (pp. 305-349). Rohnert Park, CA: Centre for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

Piergiovanni, P. R. (2014). Creating a critical thinker. *College Teaching*, 62(3), 86-93. <https://doi.org/10.1080/87567555.2014.896775>.

Plath, D., English, B., Connors, L., & Beveridge, A. (1999). Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students. *Social Work Education: The International Journal*, 18(2), 207-217. <http://dx.doi.org/10.1080/02615479911220201>

- Reed, J., & Kromrey, J. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. *College Student Journal*, 35(2), 201-216.
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 85-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.005>
- Rhodes, T. L. (Ed.). (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Association of American Colleges and Universities.
- Semerci, N. (2006). The effect of problem-based learning on the critical thinking of students in the intellectual and ethical development unit. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1127-1136. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2006.34.9.1127>
- Sendag, S., & Odabasi, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers & Education*, 53(1), 132-141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.008>
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York, NY: Routledge.
- Solon, T. (2007). Generic critical thinking infusion and course content learning in introductory psychology. *Journal of Instructional Psychology*, 34, 972-987.
- Stark, E. (2010). Enhancing and assessing critical thinking in a psychological research methods course. *Teaching of Psychology*, 39(2), 107-112. <http://dx.doi.org/10.1177/0098628312437725>
- Szabo, Z., & Schwartz, J. (2011). Learning methods for teacher education: The use of online discussions to improve critical thinking. *Technology Pedagogy and Education*, 20(1), 79-94. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2010.534866>
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14(4), 359-379.
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7.
- Tiruneh, D. T., Verburgh, A., & Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 4(1), 1-17.
- Toy, B., & Ok, A. (2012). Incorporating critical thinking in the pedagogical content of a teacher education programme: Does it make a difference? *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.634902>
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Publications.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.

- Van Gelder, T. (2001). How to improve critical thinking using educational technology. In *Meeting at the crossroads: Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 539-548).
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-48.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 263-367.
- Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Aust Council for Ed Research.
- Wheeler, L., & Collins, S. (2003). The influence of concept mapping on critical thinking in baccalaureate nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 19(6), 339-346. [http://dx.doi.org/10.1016/S8755-7223\(03\)00134-0](http://dx.doi.org/10.1016/S8755-7223(03)00134-0)
- Williams, R. L., Oliver, R., & Stockdale, S. (2004). Psychological versus generic critical thinking as predictors and outcome measures in a large undergraduate human development course. *The Journal of General Education*, 53(1), 37-58. <http://dx.doi.org/10.1353/jge.2004.0022>
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32. doi:10.3200/AEPR.109.4.21-32
- Wilson, K. (2015). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>
- Yang, Y., Newby, T., & Bill, R. (2008). Facilitating interactions through structured web-based bulletin boards: A quasi-experimental study on promoting learners' critical thinking skills. *Computers & Education*, 50(4), 1572-1585. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.006>
- Yeh, Y. C. (2009). Integrating e-learning into the Direct-instruction Model to enhance the effectiveness of critical-thinking instruction. *Instructional Science*, 37(2), 185-203. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-007-9048-z>
- Yuan, H., Kunaviktikul, W., Klunklin, A., & Williams, B. (2008). Improvement of nursing students' critical thinking skills through problem-based learning in the People's Republic of China: A quasi-experimental study. *Nursing & Health Sciences*, 10(1), 70-76. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1442-2018.2007.00373.x>









# EDUCAR PARA A FELICIDADE: Um grande desafio para a educação

Ricardo Alves<sup>1</sup>, Ana Rodrigues<sup>1</sup>, Élvio Gouveia<sup>1,3</sup>, Ana Luísa Correia<sup>1</sup>,  
Hélio Antunes<sup>1</sup> & Helder Lopes<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, ricardo.alves@staff.uma.pt

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Saúde, Desporto e Desenvolvimento Humano

<sup>3</sup> Interactive Technologies Institute, LARSYS,

## Resumo

A responsabilidade que temos para com as novas gerações, tendo em conta o contexto social atual e a incerteza perante o futuro, coloca-nos desafios e responsabilidades sem precedentes.

Concomitantemente, a forma como educamos, as oportunidades que criamos, os estímulos que provocamos e a forma como gerimos o processo educativo poderão ser fundamentais para que os alunos adquiram conhecimentos e competências transversais para a vida, aumentando a probabilidade de serem pessoas equilibradas, competentes e autónomas.

Neste contexto, a Educação para a Felicidade poderá traduzir-se num conjunto de objetivos, princípios e estratégias na prática pedagógica que poderão marcar a diferença no futuro de cada aluno e, conseqüentemente, da nossa sociedade.

**Palavras-chave:** educação, felicidade, pedagogia.

## EDUCATING FOR HAPPINESS: A major challenge for education

### Abstract

The responsibility we have towards new generations, considering the current social context and uncertainty about the future, poses unprecedented challenges and responsibilities.

Concomitantly, the way we educate, the opportunities we create, the stimulus we provoke and the way we manage the educational process can be fundamental for students to acquire knowledge and transversal skills for life, increasing the probability of being balanced, competent and autonomous.

In this context, Education for Happiness can translate a set of objectives, principles and strategies in pedagogical practice that can make a difference in the future of each student and, consequently, of our society.

**Keywords:** education, happiness, pedagogy.

## Introdução

O papel, intervenção e responsabilidade dos diversos agentes educativos em geral, e dos professores em particular, no contexto atual, tendo em conta a incerteza perante o futuro, faz-nos refletir sobre os desafios e responsabilidades que temos na construção desse mesmo futuro. Podemos encará-lo como algo que ainda não conhecemos e que, por isso, a nossa intervenção como educadores é muito limitada e redutora. Ou então, pelo contrário, devemos assumir que para que as crianças e jovens possam enfrentar esse futuro incerto é fundamental dotá-los de ferramentas que permitam que eles correspondam aos desafios, criem oportunidades, tenham sucesso e, acima de tudo, possam ser membros (pro)ativos na sociedade onde se inserirem.

Assim, a forma como educamos, as oportunidades que criamos, os estímulos que provocamos e a forma como gerimos o processo educativo podem ser fundamentais para que os alunos adquiram conhecimentos e competências transversais para a vida, aumentando a probabilidade de serem pessoas equilibradas, competentes, autónomas e felizes.

## Desenvolvimento

No que respeita à forma como educamos é importante refletirmos sobre o potencial do ato de educar. Que tipo de conhecimentos devem adquirir os nossos alunos? Onde e como devem adquiri-lo? Como o devem sintetizar, sistematizar e aplicar? Nunca houve tanto conhecimento disponível como agora e, paradoxalmente, a ignorância, a desinformação e a ausência de crítica nunca foram tão evidentes... Estas são questões com as quais nos devemos preocupar e traduzir em ações, interações e reflexões junto dos nossos educandos.

Paralelamente há que (re)pensar em que competências transversais para a vida nos devemos focar. Apenas aquisição, seleção e aplicação de conhecimento? Como é que podemos despertar a vontade em aprender, promover a autonomia, ensinar a empatia, estimular a criatividade, promover o controlo e gestão de emoções e despertar para a liderança? Independentemente do nível de ensino, da matéria que lecionamos ou das atividades que desenvolvemos para/com os alunos. Como é que estruturamos os nossos objetivos, alinhamos as nossas estratégias e criamos

oportunidades, para além ou paralelamente aos conteúdos específicos que temos de lecionar, para fazer face a tais exigências?

Neste contexto, a Educação para a Felicidade – nas diversas disciplinas ou noutras atividades que possamos desenvolver em contexto escolar -, poderá traduzir-se num conjunto de objetivos, princípios e estratégias na prática pedagógica que poderão marcar a diferença no futuro de cada aluno e, conseqüentemente, das famílias, organizações e da própria sociedade.

Sendo a Felicidade considerada como a experiência global do prazer e do significado (Ben-Shahar, 2007), como é que a podemos trabalhar e integrar no processo pedagógico? Será que recorrendo à própria essência subjacente a esta definição, ou seja, procurando que os nossos educandos sintam prazer em estar na escola e nas diversas atividades que lá se desenvolvem e que atribuam significado às mesmas? Sabemos que os alunos até gostam de estar na escola, mas mais na perspectiva de conviverem com os colegas/amigos ou desenvolverem algumas atividades para os quais se sentem motivados. No entanto, também sabemos que a maioria dos alunos não gosta muito das aulas... Com algumas exceções, como é o caso da Educação Física (Lopes *et al.*, 2020; Lopes *et al.*, 2019) e algumas outras disciplinas às quais é atribuída menor importância, a generalidade dos alunos não parece retirar muito prazer do contexto de sala de aula. E a questão que se coloca é o porquê desta falta de prazer nas aulas. Será que as aulas não são suficientemente desafiantes, motivantes e adequadas? Será que esta desmotivação dos alunos não pode ser o reflexo da própria desmotivação e inadaptação de alguns professores face às necessidades existentes? Será que as estratégias desenvolvidas pelos docentes são as mais adequadas às características, motivações e necessidades dos seus alunos? Será que se estimula suficientemente a participação ativa dos alunos nas aulas? A reflexão, o debate, a análise, a crítica construtiva, a criatividade e a capacidade de analisar problemas e de encontrar soluções não serão alguns caminhos que podemos explorar mais e melhor no sentido de alavancar uma participação mais ativa e envolvente por parte dos alunos?

E aqui introduzimos a questão do significado das aulas. Será que os alunos têm a perceção do significado e importância que cada disciplina possa ter para o seu futuro? Será que se perceberem isso não irão estar mais focados e terão maior prazer naquilo que estão a fazer e a abordar? Como é que cada professor poderá trazer alguma luz aos alunos sobre estas questões?

E como é que se gere toda a complexidade que ocorre num contexto de aula? Os comportamentos, as relações, as emoções, a individualidade de cada aluno inserido no grupo que é a turma... A aula, e outras atividades que ocorrem em contexto escolar, são laboratórios onde emergem oportunidades de ensino/aprendizagem únicas... Únicas não no sentido de que não possam ocorrer situações semelhantes noutros contextos, mas na perspectiva que ocorrem na presença de um professor, de alguém que tem (ou deve ter) formação para poder traduzir os acontecimentos que ocorrem em janelas de oportunidade de crescimento, aprendizagem e mudança...

## Considerações Finais

As reflexões apresentadas, essencialmente sob a forma de perguntas, pretendem estimular alguma reflexão sobre a complexidade do processo educativo e sobre alguns dos desafios que os professores e investigadores da área educativa têm pela frente. É fundamental que procuremos dar respostas efetivas às necessidades dos alunos. Todavia, para podermos encontrar respostas é essencial que façamos perguntas. E que façamos as perguntas certas de acordo com o tempo e contexto onde nos situamos, embora sempre com foco no futuro. As perguntas não são sempre iguais; as respostas muito menos... Mas parece-nos essencial estarmos permanentemente a perguntar... Quando perguntamos estamos a estimular a nossa reflexão e atualização do conhecimento, estamos a analisar o contexto, a atender às necessidades e a procurar as respostas mais adequadas para melhor intervir. Na certeza que quando perguntamos, estamos a dialogar com os outros e não a impor ideias estereotipadas e pré-formatadas. Estamos a respeitar o aluno e a contribuir para a sua autonomia, na lógica do que é preconizado por Freire (1996).

## Referências Bibliográficas

Ben-Shahar. (2007). *Happier*. New York: McGraw-Hill.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.<sup>a</sup> ed. São Paulo. Paz e Terra.

Lopes, H., Gouveia, É., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Fernando, C. & Rodrigues, A., (2020). A cultura motora como polo atrator da mudança da escola (pp. 152-159). In Duarte, A. & Cristovão, N. (Org.). *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas*. Funchal: CIE-UMa

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., Vicente, A., Fernando, C. & Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). In Lopes, H. Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A. & Alves, R. (Coord.) *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-46-1

# DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE COVID-19: Contributos do pensamento de Paulo Freire

Cristina Zukowsky-Tavares<sup>1a</sup>, Natália Silva<sup>1b</sup>, Vitória Alencar<sup>1c</sup>,  
Thiago Cardoso<sup>1d</sup>, Derson Lopes-Jr.<sup>2</sup> & Jorge Bonito<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Mestrado em Promoção da Saúde, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), São Paulo, Brasil,<sup>a</sup> cristina.tavares@unasp.edu.br; bnatalia.silva@unasp.edu.br; <sup>c</sup> vitoriaregiapsi@gmail.com;<sup>d</sup> thiago.cardoso@unasp.edu.br.

<sup>2</sup> UNICAMP. Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Barão Geraldo, São Paulo, Brasil; derson.lopes@faama.edu.br.

<sup>3</sup> CIEP da Universidade de Évora, jbonito@uevora.pt.

## Resumo

A pandemia por covid-19, anunciada pela OMS, determinou a instalação de um contexto de iniquidades sociais. Esta investigação, analítica, descritiva e transversal, teve como objetivo caracterizar os desafios na formação e trabalho em *home office*, em consequência da covid-19. Foi aplicado um inquérito a 317 profissionais da educação em diversos locais do Brasil, em maio de 2020. Entre os aspetos que mais se evidenciam, percebe-se a falta de preparação dos respondentes para assegurar aulas a distância, a desigualdade no acesso tecnológico, a redução do bem-estar profissional, mas o acompanhado entusiasmo na busca de novos métodos. Emerge uma situação de vulnerabilidade e a necessidade de valorização profissional docente. Partindo do prisma da criticidade, do diálogo e *empowerment* docente, indica-se a possibilidade de “ser mais em educação”, apontando-se alguns caminhos freireanos para a transposição de desigualdades educacionais presentes e futuras.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, desafios profissionais, educação, equidade, pandemia covid-19.

## EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE COVID-19 CRISIS: contributions of Paulo Freire’s ideas

### Abstract

The covid-19 pandemic, announced by the WHO, determined the setting up of a context of social inequities. This analytical, descriptive, and cross-sectional



investigation aimed to characterize the challenges in training and working in the home office, because of the covid-19. A survey was applied to 317 education professionals, in several places in Brazil, in May 2020. Among the aspects that are most evident, there is a lack of preparation of respondents to ensure distance classes, the inequality in technological access, a reduction of professional well-being, but the accompanying enthusiasm in the search for new methods. A situation of vulnerability emerges and the need for professional teaching value. From the perspective of criticality, dialogue and teacher empowerment, the possibility of “being more in education” is indicated, pointing out some freirean paths for overcoming present and future educational inequalities.

**Keywords:** Paulo Freire, professional challenges, education, equity, covid-19 pandemic.

## Breve nota sobre Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. Influenciou o designado movimento da pedagogia crítica, assumidamente de cariz político, sendo mundialmente conhecido e respeitado pela sua vida e obra. Recebeu 36 graus de doutor *honoris causa*, atribuídos por vários países, incluindo Brasil e Portugal. Em 2011, foi agraciado, no Brasil, em ato *post-mortem*, com a Grã Cruz da Ordem do Mérito Cultural, na área da Educação, mas recebeu outras honrarias. É assumido como o Patrono da Educação Brasileira.

Pernambucano de nascimento, foi alfabetizado pelos pais à sombra de uma mangueira (*Mangifera indica*), o que pode ter inspirado vários dos seus escritos. A paixão pelo diálogo em Paulo Freire não representa um apêndice ao conceito de educação. Em Freire, educação é diálogo! Diálogo e posições progressistas em educação que lhe foram por demais custosas. Com o Golpe de Estado de 1964, Freire enfrentou perseguições políticas, sendo preso como traidor. Esteve exilado na Bolívia, no Chile e em outros países, durante 16 anos, regressando ao Brasil em 1980.

Em 1968, com as suas reflexões realizadas durante o exílio no Chile, escreve a sua obra principal - *Pedagogia do Oprimido* – publicada em várias línguas (castelhano, inglês, hebraico). Neste ensaio, Freire (2018) discute o “conceito bancário” de educação, criticando o modo transmissivo e passivo de ensino adotado pela escola tradicional.

“[...] Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais caraterísticos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo [...]” (p. 95)

Em 1969, Paulo Freire aceita o convite para professor visitante na *Harvard University*, em *Cambridge (Massachusetts)*, nos Estados Unidos da América. Dez anos depois, muda-se com a sua família para *Genève*, na Suíça, trabalhando como consultor educacional do *World Council of Churches*, uma organização ecuménica de nível internacional, que congrega mais de 340 igrejas e denominações cristãs, fundada em 1948, na Holanda.

Elza M. Costa de Oliveira, sua esposa, educadora convicta que acompanhou Freire em todos estes anos, por opção e dedicação à família, foi a principal incentivadora do seu trabalho na educação e na luta pela construção de métodos diferenciados, contextualizados e conscientizadores para alfabetização de adultos das classes populares.

Com a amnistia e redemocratização no Brasil, Paulo Freire retornou com a família ao Brasil. Como docente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), continuou o seu trabalho político ideológico a favor da educação de todos e de cada um. Um dos seus últimos legados foi o livro *Pedagogia da Autonomia*, publicado em 1996.

Autonomia, amorosidade, conscientização, liberdade, protagonismo e empoderamento dos excluídos nunca deixaram de ser as suas ideias-chave. Mesmo recebendo críticas de extremistas, que rejeitaram os seus pressupostos, nunca foi intenção de Freire o pensamento tacanho, a superficialidade dos factos e das ideias, a morosidade diante do progresso e a estagnação diante da inovação (Fávero, 2011).

Ao completar 100 anos do nascimento de Paulo Freire, merece ser ampliada a reflexão freireana, no sentido de trazer novos contributos aos dilemas atuais da educação, como vêm a ser os tempos da pandemia covid-19. Esta crise, de dimensão planetária, deixou 1500 milhões de crianças e jovens em 165 países, temporariamente, fora da escola. No Brasil, a pandemia veio agravar as desigualdades de oportunidades de aprendizagem entre alunos pobres e ricos, das redes públicas e privadas e entre pretos, pardos e brancos, nas diferentes regiões (Todos pela Educação, 2020). A pandemia trouxe o “vírus da desigualdade social” e desencadeou um tsunami na educação. Há desdobramentos ainda maiores que precisarão de alguns anos para se tornar conhecidos e ressignificados (UNESCO, 2020, abril 27).

No Brasil, salvo casos de trabalhadores da área que foram convocados por Governos estaduais e municipais a permanecerem nas respetivas unidades escolares, cerca de 47,9 milhões de alunos na educação básica (DEED, 2019), 8,4 milhões no ensino superior e 2,5 milhões de professores (DEED, 2018) foram abruptamente afastados para as suas casas a partir das medidas adotadas pelo Ministério da Educação, função da declaração de emergência de saúde pública de importância nacional, em decorrência da infeção humana pelo novo coronavírus (Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020).

Na continuação, neste período crítico de pandemia e de reestruturação total do ensino, parece necessário pensar, refletir e romper com modelos educacionais rígidos e autoritários, pelo que o objetivo deste estudo é analisar as percepções dos profissionais de educação acerca do *home office*, em consequência da covid-19.

## Método

As reflexões elaboradas para este trabalho têm por base o estudo analítico, descritivo, transversal, tipo *survey*, desenvolvido por Zukowsky-Tavares *et al.* (2020). Para o efeito, os autores elaboraram um questionário original, que se encontra dividido em quatro partes: *a)* questões sócio-demográficas, que visam a determinação do perfil da amostra; *b)* percepções sobre o trabalho em *home office* [ *I)* Sinto-me mais produtivo trabalhando em casa; *2)* Tenho dificuldade em delimitar meu papel e funções em casa; *3)* Não me sinto tão profissional como antes; *4)* Conto com o apoio da minha família em casa; *5)* Tenho um ambiente de trabalho calmo e agradável; *6)* Posso contar com o apoio dos colegas de trabalho mesmo a distância; *7)* Gosto de trabalhar com meus colegas a distância; *8)* A flexibilidade de horários em casa desencadeia bem-estar; *9)* Já não aguento mais reuniões de treinamento *online*; *10)* Não consigo acompanhar inúmeras mensagens no grupo de trabalho; *II)* Apoio a possibilidade de se tornar uma política de jornada de trabalho parcial nas organizações]; *c)* nível de stresse ocupacional, fundamentados na versão reduzida da *Job Stress Scale* (Alves *et al.*, 2004; Hokerberg *et al.*, 2014); *d)* posicionamento de organizações e liderança sobre atitudes, ações e medidas adotadas relacionadas a covid-19 (Avolio *et al.*, 2007).

O questionário foi formatado na plataforma *Microsoft Forms* e aplicado no Brasil, a nível nacional, por intermédio de redes sociais (*Facebook*, *LinkedIn* e *WhatsApp*) e por correio eletrónico. A ligação para resposta ficou aberta entre 21-28 de maio de 2020. Foram recebidas 317 respostas de profissionais da educação.

Foi utilizada uma escala tipo Likert, dada a sua popularidade para avaliações de questões atitudinais, com quatro níveis de resposta: discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente.

## Resultados

A maior parte dos respondentes é do estado de São Paulo (10,7%), seguido do estado do Rio de Janeiro (7,3%). Os estados de Paraná, Rio Grande do Sul, Roraima, Sergipe, Espírito Santo e o Distrito Federal apresentam taxas de resposta entre 0,9% e 0,3%.

A idade média dos profissionais da educação é de 41,2 anos, a maioria do sexo feminino (77,6%) e casados (58,7%). Cerca de 37,2% possuem filhos em idade escolar e 28,4% declara dificuldade em delimitar funções dentro da sua própria casa. A maior parte dos respondentes (29,3%) possui rendimento mensal entre R\$ 1801 e R\$ 3600 (o equivalente a cerca de 326 € e 651 €, à taxa de câmbio de 14 mar. 2022), seguido do grupo que auferem até R\$ 1800 (22,7%) e dos que recebem entre R\$ 3601 e R\$ 6000 (o equivalente a cerca de 1085 €, à taxa de câmbio de 14 mar. 2022) (25,2%).

A maior parte dos profissionais concluíram o ensino superior ou pós-graduação, sendo que 33,1% possui *stricto sensu*. Cerca de 87,7% faz parte de uma denomina-

ção religiosa e 81,7% possui mais de 5 anos de experiência profissional. Cerca de 64,7% dos inquiridos são professores envolvidos com os desafios do processo ensino e aprendizagem remoto com os estudantes, estando 42,9% na educação básica e 21,8% no ensino superior. Somente 11,3% se declara envolvido com a liderança educacional, estando 6,3% na educação básica e 5,0% no ensino superior. Cerca de 24,0% exerce funções variadas no ambiente educacional.

Apenas 2,8% dos profissionais já trabalhava em *home office* antes da pandemia e 54,3% expressa dificuldade em realizar o trabalho docente a partir de suas próprias casas. Cerca de 42,5% não gosta de trabalhar com os colegas a distância.

Cerca de 18,9% dos docentes declara sentir-se despreparado para a docência em ambientes virtuais e 30,0% discorda da necessidade de formação; ainda assim, 30,0% sente-se cansado com treinos e formações excessivas e 27,6% afirma que o trabalho triplicou com as aulas remotas.

Apenas 6,0% dos profissionais da educação afirma receber apoio (suporte/infraestrutura) para realizar o trabalho em casa. Há, no entanto, um grande grupo de professores (46,1%) que, a respeito das adversidades e incertezas vividas no início do isolamento social em 2020, se revela fortemente entusiasmado em utilizar novas metodologias de ensino.

## Discussão

A combinação do afastamento forçado da escola e a presença constante dos pais em casa é um acontecimento ímpar. O facto de 37,2% destes profissionais de educação terem filhos em idade escolar amplia a relação de tarefas em *home office*, e apresenta-se como mais uma dificuldade para a sua plena realização. É, pois, importante que se defina um conjunto de aspetos que facilitem esta relação, como, por exemplo, sublinhar adequadamente que em casa também pode haver trabalho, definir horários fixos, aproveitar para ensinar sobre trabalho e responsabilidades, sem descuidar do incremento do carinho e do afeto com os filhos.

Ter uma formação específica para a docência e a valorização profissional, por meio de planos de cargos e salários, remuneração compatível com profissionais de outras áreas que têm a mesma formação, fazem parte de direitos sociais básicos para o docente brasileiro, desafiados pela crise atual (Bernardo *et al.*, 2020; Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014). O facto de 77,2% dos inquiridos ganhar abaixo de R\$6000 e destes, 22,7% receber até R\$ 1800 não dignifica muito a carreira docente – em regra, pelo que tem muito valor deve pagar-se muito bem – nem facilita o *home office*, situação em que as despesas familiares em casa aumentam, com maiores consumos na alimentação, da energia e de água.

A sobrecarga no trabalho, a pressão pelo alcance de metas educacionais e os índices de qualidade nas avaliações externas intensificam a jornada de trabalho do profissional da educação brasileiro que se estende além do horário previsto e também em fins-de-semana, constituindo mais uma barreira laboral.

Ainda assim, o entusiasmo revelado pelos inquiridos harmoniza-se com a crença freireana na educação e o convite constante nos escritos de Paulo Freire à possibilidade de “ser mais”, *i.e.*, da transposição de barreiras físicas, económicas, políticas, académicas e sociais. A participação coletiva, o compartilhamento, a educação em cooperação uns com os outros torna-se um importante alvo a perseguir. Freire idealizou e viveu um projeto de escola ativa, problematizadora e libertadora. O ato educativo regado de esperança, concretiza-se no protagonismo e na possibilidade de “ser mais” do educando, seguindo na contramão do ensino bancário, passivo e transmissivo (Freire, 2000; 2003; 2005; 2018; Gadotti, 2001).

As políticas públicas de valorização do educador não devem desconsiderar o bem-estar e as necessidades docentes (Bernardo, 2020; Castaman & Rodrigues, 2020; Fernandes *et al.*, 2020; Gatti *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2018). Equidade é uma palavra de ordem no desafio global da conectividade para a continuidade de prestação dos serviços educacionais aos mais vulneráveis. Refletir na possibilidade de acesso, na garantia de igual direito aos cidadãos brasileiros, professores e estudantes, apresenta-se de forma complexa com o acentuar de assimetrias e desigualdades sociais. Freire ensina que “para que os professores se transformem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino” (2018, p. 27).

Paradoxal é que 35,7% dos brasileiros viva em domicílios sem saneamento básico, mas cerca de 79,9% tenha *internet* nas suas casas. O acesso principal é por telefone móvel (99,2%) e apenas 48,1% com computadores (IBGE, 2018). Cerca de 58% dos professores de escolas públicas urbanas utilizam o seu telefone móvel em atividades com os alunos, sendo que 51% deles fazem uso da própria rede 3G e 4G. Há um ambiente virtual de aprendizagem estruturado em 47% das escolas particulares e 17% das escolas públicas (IBGE, 2018, abril 29). Em pesquisa com quase quatro mil municípios brasileiros constata-se que o acesso à *internet* foi motivo de dificuldade alta e média para 78,6% dos estudantes da rede pública municipal (Nações Unidas Brasil, 2021, março 12).

Os professores passaram a vivenciar um novo paradigma educacional para o qual nem sempre há estrutura operacional (falta de apoio, de tecnologia, *internet* e suporte residencial) e nem formação profissional adequada (Castaman & Rodrigues, 2020; Prata- Lihares *et al.*, 2020).

Na perspetiva freireana, a leitura do mundo ultrapassa a leitura das letras e conscientizar pelo diálogo é o objetivo principal de educar. A interrogação a formular é como é que estudantes e professores farão a leitura consciente e crítica do mundo se não tiverem acesso adequado ao espaço de interação digital. O mundo mudou e continua a mudar, mais neste tempo do que em muitas das épocas passadas. A leitura deste mundo não pode ser feita com os mesmos instrumentos de mundos anteriores. “Para estar nesse mundo e poder participar de suas potencialidades é preciso dominá-lo. [...] Tal participação requer um aguçamento do senso crítico, acompanhando a discussão de seus problemas e de suas perspetivas (Almeida, 2009, p. 29).

Parece ser necessário repensar a compreensão da realidade na direção de uma educação libertadora em contexto de crise sanitária e pandemia. Trata-se de uma

educação capaz de transformar a si mesmo e o outro. Nesta pesquisa, os professores registam a percepção, que possuem do engajamento dos estudantes nas aulas remotas e expressam de forma geral que eles continuam gostando de participar de suas aulas; todavia, grande parte deles alerta para uma maior ausência do estudante nas aulas remotas.

Muitos estudantes fazem as principais refeições na escola e o afastamento afeta o seu desenvolvimento adequado, com complicações de natureza física e também emocional, com a redução do contato social entre crianças e adultos (Rundle *et al.*, 2020).

Freire sonhou e lutou para que conscientes do seu papel ativo no mundo, os mais vulneráveis e desfavorecidos pudessem entender a opressão que os cerca e agir em favor da libertação e não alienação. Dessa forma os formuladores de políticas e pessoas da sociedade civil precisam estar engajados, num esforço intersetorial de apoio a novos projetos na escola, contextualizados, criativos e implicados com os estudantes e a comunidade local.

## Conclusões

A covid-19 foi inesperada e trouxe desafios novos à sociedade e, concomitantemente, à educação. Todavia, a sociedade está longe de conseguir gerir este tipo de situações atípicas, particularmente porque muitas das soluções ainda não terem sido encontradas em tempos normais.

O maior desafio contemporâneo para o Mundo, em geral, e para a sociedade brasileira, em particular, continua a ser encontrar vontades, sinergias e estratégias para que todos os cidadãos tenham acesso, pelo menos, a condições idênticas de desenvolvimento e de educação. A pandemia veio acentuar as desigualdades e perpetuar o que já se sabia: os mais debilitados – os “oprimidos” – enfrentam com muito maior dificuldade os problemas comparativamente aos mais favorecidos.

Paulo Freire conclui a sua *Pedagogia do Oprimido* com a síntese que se nada ficar desta obra, pelo menos, que permaneça a nossa confiança no povo: a nossa fé no ser humano, em Deus e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (Freire, 2018). Aí está uma premissa central a ser perseguida por professores e estudantes mantendo a confiança, a esperança e a fé em tempos de crise.

O planeamento conjunto, o apoio mútuo em torno das problemáticas em cada local e região pode indicar caminhos alternativos de superação e esperança. O secretário-geral das Nações Unidas, no final de maio de 2021, exortava o mundo a ir além da solidariedade e a entrar numa “economia de guerra” contra a pandemia do novo coronavírus (LUSA, 2021, maio 25).

Merece refletir em profundidade nos escritos freireanos se desejamos tornarmos educadores para o desenvolvimento integral do ser em tempos de mudança. A liberdade e o empoderamento dos excluídos é um desafio real no contexto da pandemia do covid-19, quando se torna ainda mais complexo atribuir autonomia,

empoderar o professor e o aluno sem que os requisitos básicos de infraestrutura e suporte para as aulas remotas sejam contemplados.

As desigualdades que se vivem durante a pandemia na educação, mas também nos apoios sociais e no acesso às vacinas, só vieram confirmar o que já sabíamos e que alguns preferem não ver: aquilo que talvez seja a maior vergonha da humanidade no pós-II Guerra Mundial. Entendemos que vale a pena pensar nisso!

## Referências Bibliográficas

Almeida, F. J. (2009). *Paulo Freire*. Pubifolha.

Alves, M. G. M., Chor, D., Faerstein, E., Lopes, C. S., & Werneck, G. L. (2004). Versão resumida da “job stress scale”: adaptação para o português. *Revista de Saúde Pública*, 38(2), 164- 171. <https://www.scielo.br/j/rsp/a/55vCVJNvKpJcsGNjhpq5W4r/?lang=pt&format=pdf>.

Avolio, B. J., Gardner, W. L., & Walumbwa, F. O. (2007). *Authentic leadership questionnaire research permission* (Portuguese version). MindGarnder. <https://www.mindgarden.com/69-authentic-leadership-questionnaire>.

Bernardo, J. S., Abrantes, L. A., Almeida, F. M., & Rodrigues, C. T. (2020). Implicações dos repasses constitucionais na qualidade da educação municipal das regiões Norte e Nordeste do Brasil. *Educação e Pesquisa*, 46, e218302. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170825/161227>.

Castaman, A. S., & Rodrigues, R. A. (2020). Distance education in the COVID crisis-19: an experience report. *Research, Society and Development*, 9(6). <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699>.

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais (2018). *Resumo técnico. Censo da educação básica 2019*. INEP do Ministério da Educação. [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080)

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais (2019). *Censo da educação básica | 2019. Resumo técnico*. INEP do Ministério da Educação. <https://docero.com.br/doc/secc5cv>

Fávero, O. (2011). Paulo Freire. Importância e atualidade de sua obra. *Revista e-Curriculum*, 7(3). <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7589/5560>.

Fernandes, M. D. E., Fernandes, S. J., & Campo, V. G. (2020). Remuneração docente: efeitos do plano de cargos, carreira e remuneração em contexto municipal. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 28(106), 25-44. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VR7SY94gHjz35W4PXrD9Nhn/?format=pdf&lang=pt>.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (66.ª ed.). Paz e Terra

Freire, P. (2005). *Educação e mudança*. Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Política e educação* (7.ª ed.). Cortez.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. Unesp

Gadotti, M. (2001). *Um legado de esperança*. Cortez.

Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO. [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf).

Höckerberg, Y. H. M., Reichenheim, M. E., Faerstein, E., Passos, S. R. L., Fritzell, J., Toivanen, S., & Westerlund, H. (2014). Cross-cultural validity of the demand-control questionnaire: Swedish and Brazilian workers. *Revista de Saúde Pública*, 48(3), 486-496. <https://www.scielo.br/j/rsp/a/GyHNFvgNLYPZRCp9ZqvrGcq/?lang=en&format=pdf>.

IBGE (2020, abril 29). *PNAD Contínua TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país*. Agência IBGE notícias. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>.

Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm).

LUSA (2021, maio 25). Guterres. Mundo deve entrar “numa economia de guerra contra pandemia”. *Renascença*. <https://rr.sapo.pt/2021/05/25/mundo/guterres-mundo-deve-entrar-numa-economia-de-guerra-contra-pandemia/noticia/239967/>.

Nações Unidas Brasil (2021, março 12). *Pesquisa aponta que acesso à internet foi maior dificuldade para redes municipais de educação em 2020*. <https://brasil.un.org/pt-br/115999-pesquisa-aponta-que-acesso-internet-foi-maior-dificuldade-para-redes-municipais-de-educacao>.

Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020 do Ministério da Saúde / Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União: edição 24-A, secção I-Extra. <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>.

Prata-Linhares, M. M., Cardoso, T. S. G., Lopes-Jr., D. S., & Zukowsky-Tavares, C. (2020). Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 554-564. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1800406>.

Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W., & Wang, Y. C. (2020). COVID-19 – Related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity*, 28(6), 1008-1009. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32227671/>.

Souza, K. R., Fernandez, V. S., Teixeira, L. R., Larentis, A. L., Mendonça, A. L. O., Felix, E. G., Santos, M. B. M., Rodrigues, A. M. S., Moura, M., Simões-Barbosa, R. H., Barros, W. O., & Almeida, M. G. (2018). Cadernetas de Saúde e Trabalho: Diários de professores de Universidade Pública. *Cadernos de Saúde*, 34(3), e0037317. <https://www.scielo.br/j/csp/a/dMcQLCxCRTsybRyXNTD4ccL/?lang=pt&format=pdf>.

Todos pela Educação (2020). *Anuário brasileiro da educação básica 2020* (9.ª ed). Mo-



derna. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>.

Zukowsky-Tavares, C., Lopes-Jr., D., & Cardoso, T. S. G. (2020). *Desafios profissionais em tempos de Covid-19*. Unaspress.

# A PERSONALIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO – O diálogo professor-aluno

Helder Lopes<sup>1,2</sup>, Ana Rodrigues<sup>1</sup>, Ana Correia<sup>1</sup>, Ricardo Alves<sup>1</sup>, Catarina Fernando<sup>1,2</sup>, João Prudente<sup>1,2</sup>, Hélio Antunes<sup>1</sup> & Élvio Gouveia<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Saúde, Desporto e Desenvolvimento Humano, Universidade da Madeira, hlopes@staff.uma.pt

<sup>3</sup> Interactive Technologies Institute, LARSyS

## Resumo

Um processo pedagógico que vise o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do aluno, tem de ser personalizado.

A perceção que o aluno tem da escola, das metodologias, das matérias, de si próprio e das relações com os outros, não pode ser subestimada no planeamento, implementação e controlo do processo.

No âmbito do projeto “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir, transformar (EFERAM-CIT)”, esta variável tem assumido uma importância acrescida, permitindo dar resposta às necessidades e motivações do aluno sem se perder a coerência programática.

Os resultados obtidos evidenciam que, ter em consideração a perceção do aluno sobre as diferentes vertentes do processo pedagógico, facilita o permanente diálogo professor-aluno, potenciando o desenvolvimento do espírito crítico na linha do que é defendido por Paulo Freire.

**Palavras-chave:** perceção, diálogo, educação, personalização.

## A PERSONALIZED EDUCACIONAL APPROACH – The teacher-student dialogue

### Abstract

A pedagogical process aiming to develop the student’s skills and potential must be personalized.

The student's perception of school, methodologies, subjects, himself, relationships with others, cannot be underestimated in the planning cycle, implementation and control of the pedagogical process.

In the project "Physical Education in Schools from the Autonomous Region of Madeira - Understand, intervene, transform (EFERAM-CIT)", this variable has assumed extremely importance, allowing to respond to the student's needs and motivations without losing programmatic coherence.

The results obtained show that taking into consideration the student's perception of the different aspects of the pedagogical process, this facilitates the permanent teacher-student dialogue, enhancing the development of a critical spirit in line with what is defended by Paulo Freire.

**Keywords:** perception, dialogue, education, personalized.

## Introdução

A percepção que os docentes, os alunos e os encarregados de educação têm sobre o fenómeno educativo muitas vezes não corresponde à realidade.

Seja fruto de uma visão parcelar ou de uma leitura enviesada das experiências vividas, seja pelo desconhecimento, pelo andar a reboque do lugar-comum e mesmo da má-língua pontual ou enraizada em conflitos pessoais, institucionais e corporativos, o que muito provavelmente acontecerá será que esse desfasamento da realidade dificultará que se tomem as decisões mais adequadas, e por vezes, se constitua como uma importante fonte de desmotivação e mesmo de conflito.

Assim, facilmente se percebe que, por exemplo, a percepção que se tenha da escola, das metodologias utilizadas, das disciplinas, das matérias de ensino, de si próprio e das relações com os outros, não pode ser ignorada nem subestimada no planeamento, implementação e controlo de um processo pedagógico personalizado que vise o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada aluno.

Através de processos expeditos ou de instrumentos mais robustos, é fundamental que exista rigor, precisão e objetividade na caracterização da percepção dos diferentes intervenientes do fenómeno educativo, de forma que a mesma seja tida em conta na relação pedagógica. No fundo, que se constitua como mais um elemento potenciador de uma práxis transformadora, no sentido que lhe é dado por Freire (1981, 1987)

## Desenvolvimento

No âmbito do Projeto "A Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT)" (Lopes *et al.*, 2020) o estudo da percepção

tem assumido uma importância acrescida, permitindo dar resposta às necessidades e motivações dos alunos sem se perder a coerência programática.

Contudo, a título de exemplo, não basta identificar que:

- A maioria dos alunos tem uma percepção negativa sobre a escola (independentemente da idade e do género) e que pelo contrário tem uma percepção positiva sobre a Educação Física;
- A melhoria do grau de satisfação com a vida, através do desenvolvimento positivo da competência física e da imagem corporal, tem uma correlação positiva com o gosto pela Educação Física;
- Os alunos até têm conhecimento das recomendações sobre a Atividade Física, mas não têm uma percepção realista sobre o seu próprio nível de atividade;
- O grau de receptividade e motivação dos alunos é diferenciado em função das matérias de ensino, das metodologias utilizadas e das dinâmicas que são criadas nas aulas;
- O nível de habilitação académica dos encarregados de educação está associado ao sucesso académico dos alunos e à sua percepção sobre a Escola e a Educação Física;
- Os alunos percebem melhorias nas suas relações interpessoais, autonomia, sentido de responsabilidade, trabalho cooperativo, capacidade de comunicação,
- etc.

É necessário que se compreenda, porque é que isso se verifica, e que exista, em tempo útil, uma repercussão direta no processo pedagógico.

Assim, não basta que se incremente um diálogo com a turma, na sua globalidade, até porque normalmente só alguns participam ativamente no processo. É essencial um diálogo com cada aluno. Não esquecendo que cada um é único em cada momento, pelo que a sua percepção sobre os fenómenos não é imutável e pode alterar-se durante o próprio processo, mais a mais se ele for dinâmico e respeitar as necessidades e motivações de cada um.

Para que o processo pedagógico seja personalizado exige-se uma intervenção baseada numa permanente dinâmica de diagnóstico-solicitação-avaliação. Mas não basta. Essa dinâmica tanto pode ser utilizada para condicionar e formatar, como para promover a autonomia e a criatividade.

Não são assim indiferentes os meios e processos que se utilizam. Por exemplo, se tivermos em consideração os estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (1994), percebemos que, mesmo que nos desloquemos ao longo do espectro dos estilos de ensino, se privilegiarmos os estilos à esquerda da barreira da descoberta (comando, tarefa, recíproco, auto-avaliação, inclusivo) estaremos fundamentalmente no âmbito da aquiescência cognitiva, solicitando a reprodução. Se, por outro lado, privilegiarmos os estilos à direita da barreira da descoberta (descoberta guiada,

convergente, divergente, programa individual, iniciativa do aluno, auto-ensino) estaremos fundamentalmente no âmbito da dissonância cognitiva, solicitando a produção, a investigação e a descoberta.

Uma das formas mais simples e eficazes de se compreender que tipo de comportamento estamos a solicitar aos alunos e a sua coerência com os objetivos visados, talvez seja questionarmos qual o nível de decisão que eles têm nos episódios de ensino, sejam eles de pré-impacto, impacto ou pós-impacto.

Se tal questionamento for complementado com a caracterização da percepção dos alunos, de cada aluno, reiteramos, certamente que a avaliação será mais robusta e permitirá uma personalização do processo pedagógico muito mais rigorosa, precisa e objetiva.

Ou seja, não basta utilizar os diferentes estilos de ensino, modelos, tecnologias de suporte, etc. Solicitar é diferente de desenvolver e transformar. É preciso avaliar se solicitam e desenvolvem o que alegam e se os alunos disso têm consciência.

Não basta defender que os alunos devem ser o centro do processo pedagógico. Tem de existir coerência entre o discurso e o percurso. Ora, processos personalizados exigem um verdadeiro diálogo e não monólogos transvertidos de diálogo, que no fundo apenas ajudam a manter o processo pedagógico centrado no professor, nos programas e nas estruturas organizacionais centralizadas e condicionadoras de dinâmicas interativas.

## Considerações Finais

Os resultados obtidos, com o projeto EFERAM-CIT, evidenciam que ter em consideração a percepção do aluno sobre as diferentes vertentes do processo pedagógico, facilita o permanente diálogo professor-aluno, potenciando o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia na linha do que é defendido por Freire (1996).

O resultado da investigação em contexto escolar não pode continuar a ser utilizado, única ou predominantemente, para alimentar a divulgação através de comunicações e publicações para os pares (o que já de si pode ser muito relevante) deve, tanto quanto seja possível, ter implicações diretas, na qualidade do processo pedagógico.

Uma investigação em diálogo com o aluno pode ser potenciadora de uma rotura paradigmática, no sentido dado por Kuhn (1962), ao nível do fenómeno educativo.

## Referências Bibliográficas

- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.<sup>a</sup> ed.

São Paulo. *Paz e Terra*.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lopes, H., Gouveia, É., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Fernando, C. & Rodrigues, A., (2020). A cultura motora como polo atrator da mudança da escola (pp. 152-159). In Duarte, A. & Cristovão, N. (Org.). *Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas*. Funchal: CIE-UMA

Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan College Publishing Company.

# A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ATIVIDADES DESPORTIVAS DE ADAPTAÇÃO AO MEIO

Catarina Fernando<sup>1</sup>, António Vicente<sup>2</sup>, João Prudente<sup>1</sup> & Helder Lopes<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira

<sup>1</sup> Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo,  
Universidade da Madeira, catarina.fernando@staff.uma.pt

<sup>2</sup> Departamento de Ciências do Desporto, Universidade da Beira Interior

## Resumo

A necessidade de personalizar a aprendizagem do aluno, tornando-o o centro do processo com vista ao desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades, é uma premissa consensual. Contudo, nem sempre a *praxis* é coerente com o quadro conceptual (QC) defendido.

O nosso objetivo é ilustrar formas de atuação coerentes com este QC, e aplicar a situações de atividades de adaptação ao meio pressupostos como: i) Compreensão funcional das atividades; ii) Lógica assente em princípios ativos com vista à resolução de problemas; e iii) A utilização de uma metodologia de Diagnóstico/Prescrição/Controlo como estratégia de intervenção.

Através da demonstração da utilização deste conjunto de instrumentos pretendemos contribuir para a identificação de estratégias de intervenção compatíveis com o QC apresentado.

**Palavras-chave:** Personalização, Atividades de Adaptação ao Meio, Educação Física.

## PERSONALIZATION OF LEARNING IN ENVIRONMENT ADAPTATION SPORT ACTIVITIES

### Abstract

The need to personalize student learning, making him the center of the process aiming to develop his capabilities and potential, is a consensual premise. However, praxis is not always consistent with the conceptual framework (CF) advocated, as Paulo Freire argues.

In this line, our goal is to illustrate ways of acting consistent with this CF, and to apply them to situations of environment adaptation sport activities, assumptions such as: i) Functional understanding of activities; ii) Logic based on active principles to solve problems; and iii) The use of a Diagnosis / Prescription / Control methodology as an intervention strategy.

By demonstrating the use of this set of instruments, we intend to contribute to the identification of intervention strategies compatible with the presented CF.

**Keywords:** personalization, environment adaptation sport activities, Physical Education.

## Introdução

A necessidade de personalizar a aprendizagem do aluno, tornando-o o centro do processo com vista ao desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades, é uma premissa que atualmente é consensual na comunidade científica, mas também na comunidade escolar.

O que é coerente com a abordagem de Freire (1996) quando defendia que ensinar não devia ser uma mera transferência de conhecimento, mas sim a criação de possibilidades para que os próprios alunos pudessem produzi-lo e construí-lo. No fundo, consideramos que a perspetiva apresentada pelo autor assume que o aluno faz parte do processo e sendo uma parte ativa deste.

Contudo, um dos problemas com que frequentemente nos deparamos neste processo é que nem sempre a *praxis* é coerente com o quadro conceptual (QC) defendido. O conceito de *praxis*, segundo Freire (1981, 1987), é alusivo não só à capacidade humana de refletir e transformar a realidade, mas também à formação docente e à sua forma de atuar.

Este mesmo autor evidencia a necessidade de inter-relação entre estas duas facetas e a necessidade de existência de uma relação dialética onde as duas se vão influenciando mutuamente “*a fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se re-fazem*” (Freire, 1981, p.14).

É de acordo com esta necessidade, de compatibilizar a teoria com a prática, com base numa perspetiva dinâmica onde sobressaem as interações, que nos iremos centrar na apresentação de alguns instrumentos concetuais operativos que julgamos poderem contribuir para a aquisição da dinâmica pretendida ao nível do processo de aprendizagem.

Utilizamos as atividades de Adaptação ao Meio para exemplificar a sua operacionalização e os instrumentos concetuais operativos:

- i. Compreensão funcional das atividades;
- ii. Lógica assente em princípios ativos com vista à resolução de problemas;



- iii. A utilização de uma metodologia de Diagnóstico/Prescrição/Controlo como estratégia de intervenção.

## Compreensão Funcional das Atividades de Adaptação ao Meio

Para compreender as atividades de Adaptação ao Meio de uma forma funcional iremos ter por base o Modelo simplificado deste tipo de atividades (Almada *et al.*, 2008) que é representado por  $y=f(x)$  em que  $x \in []$ , onde  $y$  são os comportamentos do Homem que são condicionados pelos fatores em jogo ( $x$ ).

A característica mais marcante apresentada por este modelo é a relação do indivíduo com um meio em permanente mudança, e que, portanto, tem como consequência a solicitação de comportamentos de adaptação às alterações do contexto, o que torna as estratégias de automatização das respostas pouco rentáveis face a estas condicionantes.

Este tipo de atividades também se caracteriza por solicitar ao indivíduo uma relação de interação com o contexto. É esta capacidade de conhecer o contexto que vai servir de base para que este, na sua atuação, possa tirar partido desse conhecimento para melhorar a sua performance desportiva (Fernando, Vicente, Prudente & Lopes, 2019).

Por outro lado, a necessidade de adequar as respostas aos problemas que vão surgindo implica que o indivíduo seja capaz de: i) observar e interpretar as alterações do contexto; ii) montar estratégias de resposta e escolher as que mais se adequam não só ao contexto, mas também às próprias capacidades individuais e às especificidades da situação e iii) operacionalizar as estratégias montadas e realizar os ajustes necessários à sua utilização.

Face ao Modelo utilizado, o centro da questão do processo de aprendizagem passa a ser os comportamentos que podemos solicitar aos indivíduos e como podemos gerir os fatores em jogo (contexto, indivíduo, situação) para atingir os objetivos. Por oposição a este processo, a opção seria ter uma abordagem centrada nas técnicas isoladas, muitas vezes descontextualizadas, onde se procuraria centrar a aprendizagem num processo de automatização destas.

Não é que num processo de compreensão funcional das atividades as técnicas deixem de existir, mas a forma de abordá-las é que deixa de ser um fim em si mesmo para passar a encará-las como um meio para atingir um objetivo. Nesta linha, a reprodução deixa de fazer sentido, passando a compreensão da função e a forma como podemos ajustá-la aos fins a atingir, a ser o foco principal.

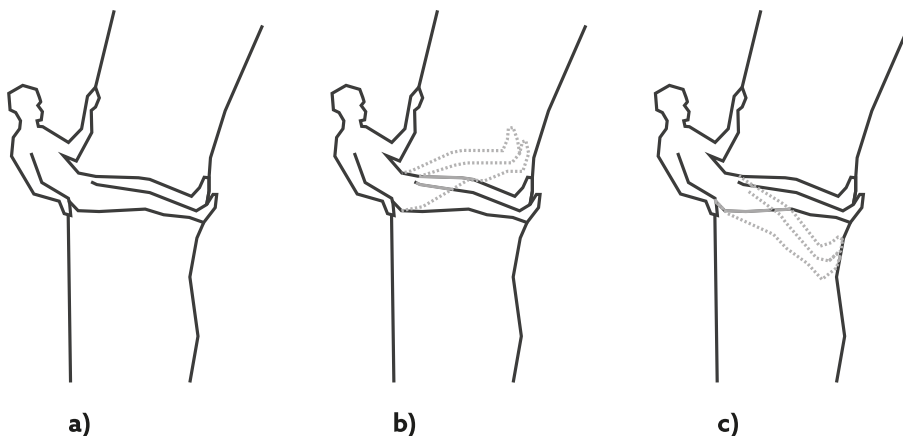
O que o aluno tem de compreender nas atividades passa a ser o porquê e o como.

Por exemplo, numa situação de rapel, que é a descida de uma vertente através da utilização de uma corda (Figura 1 b), quando consideramos uma perspetiva de compreensão funcional da atividade, de forma simplificada, ganham evidência os princípios de funcionamento da atividade que abaixo indicamos.

Numa situação de deslocamento normal (andar, correr, saltar, deslizar, etc.), es-

tamos habituados a gerir a colocação dos apoios e do nosso Centro de Massa (CM) de modo a que a projeção vertical deste não ultrapasse a base de apoio. Ou então, quando ultrapassa, que o faça num tempo que seja possível realizar os ajustes necessários à Base de Apoio (BA) ou ao CM de modo a evitar a queda.

**Figura 1. a) imagem de uma descida de uma vertente em rapel;**  
**b) situação em que o CM fica muito recuado em relação à BA**  
**provocando desequilíbrio; c) situação em que os apoios avançam**  
**excessivamente em relação ao CM provocando desequilíbrio.**



Quando passamos para uma situação de rapel a dinâmica do equilíbrio altera-se pois para além dos apoios que estamos habituados a ter há também a corda que serve de ponto de apoio, fazendo assim com que os limites da base de apoio também se modifiquem.

Para manter o equilíbrio o aluno não pode recuar muito os apoios em relação ao CM (de modo a manter a Força de Escorregamento menor que a Força de Atrito) nem recuar muito o CM em relação aos apoios (de modo a manter a Força de Escorregamento menor que a Força de Atrito).

A Força de Atrito vai depender das superfícies em contacto (se está molhada, se tem musgo, o tipo de rocha, a sola do calçado utilizado, etc.) e a Força de Escorregamento vai depender da colocação dos seus apoios em relação à parede (se estiverem perpendiculares esta será o).

Para além disso, o indivíduo na descida da vertente terá de coordenar o deslocamento dos apoios com a folga que vai dando à corda mantendo sempre esse equilíbrio.

Outro dos princípios a dominar será a gestão do afastamento lateral dos seus apoios, que lhe permite controlar as oscilações laterais do CM. Se os apoios estiverem muito juntos é difícil conseguir exercer forças que compensem as oscilações

laterais, se contrariamente estiverem muito afastados o indivíduo irá perder capacidade de mobilidade.

Com base na compreensão destes princípios o docente tem as ferramentas para poder solicitar ao aluno vários comportamentos, nomeadamente: i) observar e interpretar as alterações do contexto; ii) montar estratégias de resposta e escolher as que mais se adequam não só ao contexto, mas também às próprias capacidades individuais e às especificidades da situação e, iii) operacionalizar as estratégias montadas e realizar os ajustes necessários à sua utilização.

Por outro lado, o aluno, se compreender estes princípios, terá a capacidade de ir para além da reprodução de um conjunto de gestos e ser ele próprio a descobrir os limites em que pode atuar tornando-se um produtor e construtor de conhecimento.

Em alternativa à abordagem anterior, temos a inventariação de um conjunto de técnicas de realização do rapel que nos fornecem padrões de movimento que devem ser replicados. Ou seja, uma abordagem baseada na forma.

Por exemplo, descer a vertente procurando cumprir com um conjunto de indicações: ângulo de 90° entre o tronco e coxa, apoios à largura dos ombros, apoios totalmente assentes na parede, folgar a corda e seguidamente deslocar os apoios, etc.

No fundo, um conjunto de premissas pré-definidas que apesar de poderem estar ajustadas à norma, por se centrarem nos aspetos ligados à forma, conduzem à imitação e não à compreensão da atividade levando, deste modo, a que sejam privilegiados processos centrados na automatização de gestos ou respostas tipo por parte do aluno.

## Uma lógica assente em Princípios Ativos com vista à resolução de problemas

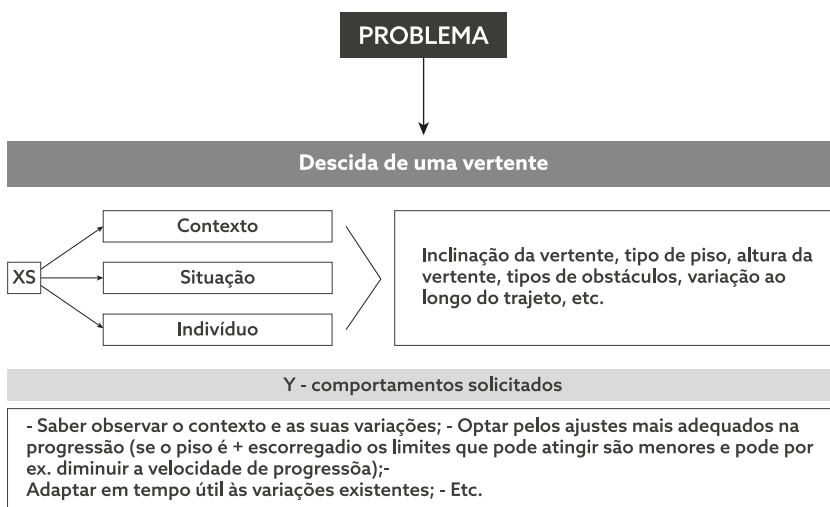
Se considerarmos um medicamento, o princípio ativo é a substância que deverá exercer o efeito farmacológico. Já na perspetiva de uma atividade desportiva o princípio ativo reflete a inter-relação entre a atividade e o que é solicitado ao indivíduo.

Nesta lógica predomina uma visão funcional da atividade, que neste caso é compreendida através do Modelo das Atividades Desportivas de Adaptação ao Meio (Almada et al, 2008), como acima procurámos mostrar, passando a técnica a ser uma forma de operacionalização da tecnologia.

O conjunto de referências para a intervenção na técnica de rapel passam a ser baseadas em aspetos funcionais e não meramente formais, o *skill* motor deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um meio para atingir um determinado objetivo.

Naturalmente, nesta perspetiva deixa de existir um padrão para passar a ser considerado um modelo de movimento personalizado, ou seja, ajustado a cada indivíduo de acordo com as suas capacidades e potencialidades.

De uma forma sintética podemos observar na Figura 2 este tipo de abordagem da atividade.



**Figura 2. Integração da atividade de rapel no Modelo de Atividades de Adaptação ao Meio de modo a gerir a situação com base nos princípios ativos.**

Quando há uma compreensão funcional da atividade e do movimento do indivíduo numa qualquer situação, criar exercícios que promovam os comportamentos que pretendemos solicitar ao indivíduo passa a ser mais simples.

Por exemplo, se pretendemos que o indivíduo seja solicitado para observar o contexto e as suas variações, o professor, quando escolhe a vertente onde realiza a descida, terá de garantir que estas condições se verificam e que são importantes na performance do indivíduo (uma vertente que apresente vários tipos de piso, eventualmente com zonas onde o escorregamento possa ser maior e a escolha de terreno menos inclinado seja determinante para o sucesso, etc.). Se, por outro lado, pretendermos que o indivíduo seja capaz de realizar ajustes na sua relação centro de massa / base de apoio adaptando-se à situação, então teremos de proporcionar experiências onde exista uma alteração na inclinação do terreno ao longo da vertente, considerando também que os estímulos proporcionados têm de ter uma “intensidade” suficiente para que o aluno sinta esta necessidade de adaptação.

Neste sentido, o processo pedagógico deixa de ser uma receita onde se procura “enformar” os alunos, levando-os a imitarem um conjunto de gestos, para se centrar no desenvolvimento de capacidades como, identificar problemas e procurar as soluções mais ajustadas, tomar decisões, montar estratégias, ser criativo nas soluções encontradas, etc..

## A utilização de uma metodologia de Diagnóstico/Prescrição/Controlo como estratégia de intervenção

Com base no que anteriormente abordámos, não faz sentido que o docente estimule o aluno a replicar o padrão de técnica, mas sim que o encaminhe no sentido de realizar uma análise de quais as melhores estratégias para aperfeiçoar a sua performance. No fundo, o seu papel será gerir as variáveis da atividade de acordo com as capacidades e potencialidades de cada aluno equacionando as tendências evolutivas contraditórias.

Deste modo, torna-se fundamental identificar os problemas que o aluno tem na realização da atividade e levantar hipóteses das possíveis causas associadas a esses problemas (diagnóstico). Testar as hipóteses das causas levantadas através da sua intervenção (exercícios, *feedbacks*, problemas para resolver) ou seja, através da prescrição<sup>1</sup>.

Por fim, é necessário fazer o controlo da nossa atuação, isto é, verificar se a nossa intervenção surtiu efeito. Este tipo de metodologia deverá ser encarada como um ciclo que é repetido ao longo de todo o processo pedagógico com vista a atingir os objetivos pretendidos.

A título de exemplo, e como forma de ilustrar o nosso raciocínio na utilização desta metodologia, apresentamos a tabela abaixo (Tabela 1), onde são indicadas possíveis causas para o diagnóstico realizado e as respetivas possibilidades de intervenção.



<sup>1</sup> Não confundir prescrição com ser prescritivo. A prescrição tem como objetivo encontrar o exercício que melhor se adequa ao problema do aluno identificado no diagnóstico. É a tentativa de construção de um exercício, proposta de situação, criação de um problema, *feedback*, que permita de forma personalizada (porque é específico para aquele aluno, naquela situação) ultrapassar as suas dificuldades.

**Tabela 1- Relação dos tipos de problemas que podem acontecer com as possíveis causas.**

Nesta perspetiva, se o aluno apresenta algumas dificuldades em manter o equilíbrio, as causas podem ser:	Intervenção possível tendo em conta as hipóteses de causas:
H1: <b>Problemas na leitura do terreno</b> (não sabe identificar os indicadores do contexto ou não está suficiente à vontade para olhar para o percurso).	Questionar o aluno sobre os indicadores do contexto e ajudá-lo a identificá-los e compreendê-los ou repetir a situação até ganhar confiança para poder olhar para o percurso.
H2: <b>Problemas na montagem de estratégias</b> (identifica os problemas do contexto, mas não sabe escolher a forma de os resolver mais adequadamente).	Questionar o aluno sobre as estratégias que julga mais adequadas para ultrapassar um determinado problema, ajudá-lo a construir diferentes possibilidades e a perceber e testar essas hipóteses analisando em conjunto as vantagens e desvantagens de cada uma delas.
H3: <b>Problemas na realização do movimento</b> (não coordena a folga da corda com o deslocamento dos apoios, influência de fatores como o medo, falta de confiança, etc., no seu deslocamento).	Diminuir a inclinação do terreno de modo a facilitar esta coordenação e apresentar situações com inclinações diferentes para este compreender a influência deste fator no movimento ou simplesmente diminuir a altura da vertente.
H4: ... (combinação destas hipóteses, desdobração de uma delas ou outras).	...

Nesta lógica, o papel do professor ou treinador passa a ser criar condicionamentos através de um conjunto de estímulos que são proporcionados, tendo em vista esportar reações que levem a adaptações. Quando este processo é bem-sucedido as adaptações solicitadas vão resultar em transformações no indivíduo, que o levam a melhorar o seu desempenho.

## Considerações Finais

Em suma, consideramos que para que o processo de aprendizagem do aluno não seja uma simples transferência de conhecimento e este possa passar de uma perspetiva de mero consumidor para produtor de conhecimento, como defendia Freire (1996), é importante que os instrumentos conceptuais que dão suporte à nossa intervenção sejam coerentes com os objetivos pretendidos.

Na abordagem aqui realizada procurámos demonstrar como a coerência entre: - A compreensão funcional das atividades; - Uma lógica assente em princípios ativos com vista à resolução de problemas; e - A utilização de uma metodologia de Diagnóstico/Prescrição/Controlo como estratégia de intervenção; podem ser estruturantes na intervenção no processo pedagógico das Atividades de Adaptação ao Meio. Muitas vezes, as lacunas que surgem na intervenção pedagógica não estão associa-

das ao quadro conceptual utilizado, mas na incapacidade de utilizar ferramentas operacionais que permitam uma atuação coerente com as premissas aceites.

Deste modo, consideramos que se a formação dos docentes e futuros docentes, assentar nestes pilares é possível encontrar uma coerência entre a teoria e a práxis e criar uma dialética entre estas onde as duas se vão ajustando mutuamente com base na evolução do conhecimento, tal como propunha Freire (1981, 1987).

## Referências Bibliográficas

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Actividades Desportivas*. Edição VML.

Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., Lopes, H. (2019). A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controlo. In Lopes, H. Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A. & Alves, R. (Coord.) *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*. Funchal: Universidade da Madeira.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra.

# A EXCELÊNCIA NO ENSINO: O PAPEL DO PROFESSOR NA TRANSFORMAÇÃO DO ALUNO

Hélio Antunes<sup>1</sup>, Ana Rodrigues<sup>1</sup>, Ricardo Alves<sup>1</sup>, Ana Correia<sup>1</sup>, Élvio Gouveia<sup>1,3</sup> & Helder Lopes<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, h.antunes@staff.uma.pt

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Saúde, Desporto e Desenvolvimento Humano

<sup>3</sup> Interactive Technologies Institute, LARSyS

## Resumo

A qualidade do ensino está dependente de uma interação constante entre o professor e o aluno. Inúmeras investigações estudam a excelência no ensino centrando-se no perfil de competências do professor, mas convém salientar que, independentemente das características que lhe sejam reconhecidas, este deverá ter como premissa fundamental da sua atuação, a transformação social do aluno, levando-o a problematizar, pesquisar e refletir permanentemente.

Tal como preconizado por Freire (2002), o ato educativo só ganha significado quando o professor caminha lado a lado com o aluno, respeitando a sua autonomia e identidade.

**Palavras-chave:** Excelência, Ensino, Professor, Aluno.

## EXCELLENCE IN TEACHING: THE ROLE OF THE TEACHER IN STUDENT TRANSFORMATION

### Abstract

The quality of teaching is dependent on a constant interaction between the teacher and the student.

Numerous investigations study excellence in teaching focusing on the profile of the teacher's competences, but it should be noted that, regardless of the characteristics that are recognized, it should have as a fundamental premise of its performance, the social transformation of the student, leading him to problematize, research and reflect permanently.



As recommended by Freire (2002), the educational act only gains meaning when the teacher walks side by side with the student, respecting their autonomy and identity.

**Keywords:** Excellence, Teaching, Teacher, Student.

## Introdução

No âmbito da pedagogia, os estudos sobre a temática da excelência no ensino têm despertado o interesse dos investigadores. Assim, através da análise e compreensão do desempenho de professores reconhecidamente competentes, procura-se a definição de perfis e de práticas que agreguem valor ao ensino e consequentemente contribuam para que os alunos se desenvolvam e se transformem.

Porém, apesar da reconhecida importância que tem o professor no desenvolvimento de competências do aluno, seria bastante redutor prever a qualidade do ensino desconsiderando o aluno enquanto coprodutor do seu próprio conhecimento e um elemento ativo no processo ensino-aprendizagem. Assim, o ensino de sentido único, no qual o aluno é meramente um receptor e o professor o transmissor de informação, pode ser contrariado pelo paradigma educacional envolto numa relação de respeito pelas capacidades do aluno e do seu património cultural, onde o professor defende e respeita a dialética do aluno com a realidade para uma aprendizagem com significado. O educador e filósofo Paulo Freire (1997) assume-se como uma das principais referências desta abordagem conceptual, pois advoga por uma aprendizagem em que o aluno constrói o seu próprio caminho.

O objetivo deste trabalho recai na compreensão acerca do significado de excelência na educação e nas suas premissas orientadoras. Paralelamente, tendo o professor a incumbência de conduzir o processo ensino aprendizagem importa considerar em que medida é que a sua intervenção promove a formação integral do aluno e o transforma enquanto ser social com capacidade de problematizar, pesquisar e refletir.

## Desenvolvimento

### Excelência no ensino

Várias investigações têm sido desenvolvidas no sentido de analisar e compreender o significado de excelência na educação. Apesar de ser difícil delimitar a excelência no contexto educativo, é dada primazia ao estudo das características do professor, do meio envolvente e ao desempenho dos alunos.

Shigunov e Neto (2009), consideram o processo pedagógico e a intervenção do professor como a interação de atitudes: i) didáticas; ii) de conteúdo e organização; iii) de interação.

As atitudes didáticas correspondem aos *skills* de ensino do professor que potencializam o processo de instrução, nomeadamente, a palestra/explicação, o questionamento, o *feedback* e os estímulos. No que concerne a este último aspeto, para tornar a aprendizagem mais efetiva, poderão ser utilizados diferentes métodos e técnicas, como sendo a variação de estímulos, porquanto existem diferenças na aquisição e retenção de informação através da audição, da visão e da experimentação.

As atitudes de conteúdo e de organização relacionam-se com a matéria a lecionar e a utilização de formas cativantes e ajustadas aos recursos materiais existentes. Assim, coloca-se ao professor o desafio de controlar os comportamentos dos alunos, bem como, de todas as situações de aprendizagem.

Dando como exemplo a otimização da gestão de uma aula de Educação Física e para a qual se pretende aumentar o tempo de empenhamento motor, o professor poderá: a) definir medidas de funcionamento da aula (ex: rotinas e regras para parar, começar e circular); b) criar grupos de arrumação do material; planear e dispor os materiais atempadamente; evitar longas filas de forma a reduzir os tempos de espera. Para além destes aspetos, é necessário que haja um controlo ativo das atividades a realizar pelos alunos centrado a atenção em toda a turma sem qualquer tipo de discriminação.

Por último, as atitudes de interação entre professor e aluno, são em nosso entender, o cerne do processo pedagógico e da verdadeira transformação do aluno. Se por um lado, na relação é fundamental a confiança, a afetividade, a empatia e o respeito mútuo, por outro, os professores não poderão, em circunstância alguma, permitir que estes sentimentos os conduzam a comportamentos que desvirtuem a sua ética profissional. São os comportamentos de afetividade que irão determinar um clima positivo ou negativo nas aulas.

Numa análise das diferentes definições de “professor excelente” é possível encontrar características comuns entre eles: autocrítico e reflexivo (questiona as suas decisões educativas); investigador, atualizado e conhecedor do programa curricular da disciplina (leitura crítica); avaliador não só dos alunos bem como de todos os objetivos inerentes ao ato educativo (Cunha, 2004).

Porém, convém realçar que existe uma multiplicidade de fatores que poderão ser determinantes para a eficácia do desempenho do professor como sendo: os processos cognitivos; a inteligência emocional; a motivação; o ambiente e o contexto da prática educativa; as vivências desde a infância até à idade adulta e os valores morais e princípios éticos. Nessa medida, a investigação no âmbito da excelência e eficácia no ensino nem sempre revela resultados satisfatórios, porquanto se torna complexo estudar todos estes aspetos simultaneamente.

As pesquisas envoltas na compreensão da eficácia pedagógica ganham expressão a partir da década de 70, centradas sobretudo na análise dos comportamentos de instrução do professor. Nos anos 80, o *feedback* pedagógico era considerado

como uma das principais estratégias de ensino-aprendizagem, pois favorecia a interação professor-aluno e a motivação deste último para aprender. Já no final da década de 80 percebeu-se que de nada serviria o professor ser detentor do conhecimento se não o conseguisse ajustar às necessidades dos alunos. Cimentando-se, então, a partir dessa altura, a ideia de que a qualidade do ensino implicará sempre personalizar as matérias a lecionar, em função das necessidades dos alunos.

Foi notório, ao longo do tempo, o desinteresse pelo estudo centrado exclusivamente na análise do comportamento do professor, tendo surgido um novo entusiasmo pela compreensão do pensamento que justifica as suas ações. A influência contextual ganha relevo na investigação, permitindo determinar que o processo ensino-aprendizagem se manifesta num ambiente singular e específico, dinâmico e interativo (Pereira, Mesquita & Santos Graça, 2010).

Surgiram novas linhas de investigação centradas no ensino-aprendizagem em contexto ecológico, com implementação de modelos que conferem maior autonomia e responsabilidade ao aluno (*accountability*), procurando ir ao encontro da teoria de aprendizagem cognitivista. Como exemplo poderemos referir o Modelo de Educação Desportiva preconizado por Sidentop (1994). Por estranho que pareça, apesar de ter a sua origem no final dos anos 80, este modelo é considerado como inovador no ensino vigente, porquanto se assume como uma ferramenta didática que confere um carácter afetivo e social às aprendizagens; dá autenticidade às aulas tornando-as significativas para os alunos (renuncia ao desporto de competição elitista) e contribui para a democratização do processo ensino-aprendizagem (Sidentop, Hastie & Van der Mars, 2019).

Poder-se-á dar como exemplo as investigações desenvolvidas no âmbito do projeto “Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira: Compreender, Intervir, Transformar” (EFERAM-CIT), assumido pelo Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, em parceria com a Secretaria Regional da Educação. Com o propósito de desenvolver um “conjunto de estudos e análises, em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para potenciar o valor educativo da Educação Física (EF) enquanto meio de transformação dos alunos” (ver <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>), os estudos deste projeto centrados em sistemas de *accountability* como sendo o Modelo de Educação Desportiva, evidenciam resultados de uma abordagem motivadora e inclusiva e com melhorias nos domínios motor, cognitivo e social dos alunos (Gouveia, *et al.*, 2020; Vieira, *et al.*, 2018; Andrade, *et al.*, 2018).

## O ensino como meio de transformação social

A obra “A pedagogia do oprimido” (Freire, 1987) revela a existência de uma minoria dominante que impõe as suas ideologias para que todos as sigam. Assim, o professor sente necessidade de assumir o papel principal na leção. Por con-

seguinte, também o aluno olha para o professor como alguém que lhe transmitirá todos os conhecimentos que necessita de adquirir.

A explicação deste fenômeno cultural poderá estar na falta de diferentes vivências e experiências pedagógicas, tanto por parte dos alunos como dos professores, bem como, na visão fragmentada e racional, imposta pelo paradigma cartesiano-newtoniano (finais do Séc. XIX e Séc. XX) que favorece o processo de reprodutivo do conhecimento (Behrens, 2005).

A verdadeira transformação do aluno existirá quando este for estimulado para a aprendizagem por descoberta, aprendendo a aprender. Neste contexto, o desafio que se coloca aos professores consiste em fazer o aluno acreditar que é o principal responsável pela sua história e que terá de ser ele próprio a criá-la.

Embora orientado pelo professor, o aluno deverá conseguir construir, reconstruir e produzir conhecimento, assumindo-se como elemento ativo e participativo no seu processo de aprendizagem (Behrens, 2006). Nesta educação transformista, tanto docentes como discentes deverão definir questões de investigação e encontrar métodos e estratégias que os levem às respostas pretendidas.

Na perspectiva de Freire (2002), o professor deverá caminhar lado a lado com o aluno orientando-o, mas não sendo prescritivo ao ponto de lhe tirar a liberdade para pensar e tomar as suas próprias decisões. O ensino transformista surge com proatividade e criatividade e não com reprodução. Ensinar deverá ser acima de tudo uma troca de experiências, onde o aluno deverá ser estimulado a desenvolver um pensamento crítico e a problematizar. Só a partir daí, este terá a capacidade de compreender-se como um ser social.

## Considerações finais

A transformação do aluno não poderá ser dissociada da transformação do professor, pois prevalece uma realidade onde o professor é prescritivo e transmissor de conhecimentos. Mais, ainda que possa ser num estado de alienação, por vezes, o professor assume-se como opressor levando o aluno a um estado de dependência que poderá diminuir a sua autoestima e comprometer o seu desenvolvimento.

Embora possa parecer uma visão utópica da pedagogia, tal como defende Freire (1997), terá de existir uma libertação do estado de opressão através de um processo social, no qual cada um toma consciência do seu estado de opressor ou oprimido e avança para uma libertação conjunta.

A excelência no ensino como meio de transformação social só será possível com colaboração, união e organização entre todos os principais intervenientes no processo educativo.

## Referências

- Andrade, H., Gouveia, É., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Modelo de educação desportiva: uma abordagem no futebol. *Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018*, (pp. 133-139). Funchal: Universidade da Madeira.
- Behrens, A. (2005). *O Paradigma emergente e a prática pedagógica*. 4.<sup>a</sup> Edição, Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat.
- Behrens, A. (2006). *Paradigma da Complexidade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cunha, M. I. (2013). *O bom professor e sua prática*. Papirus Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*, 17.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). Educação “bancária” e educação libertadora. *Introdução à psicologia escolar*, 3, 61-78.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gouveia, É., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., ... & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. *Educação, artes, cultura: discursos e práticas*, (pp.203-216). Funchal: Universidade da Madeira.
- Pereira, F., Mesquita, I. & dos Santos Graça, A. (2010). A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Journal of Physical Education*, 21 (1), 147-160.
- Shigunov, V. & Shigunov, A. (2009). A formação de professores de Educação Física: as competências e as habilidades da profissão. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 1 (1), 76-117.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Vieira, A., Barreto, S., Marques, G., Gouveia, E., Carvalho, J., Fernandes, G., & Rodrigues, A. (2018). Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação. *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, (pp. 258-268). Funchal: Universidade da Madeira.

# OS SABERES DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE, RESSIGNIFICADOS NA CONCEPÇÃO DE OMNILATERALIDADE E NAS BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CURSO DE MESTRADO PROFEPT DO IFBA

**Maria de Fátima Luz Santos<sup>1</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, mfluz2011@gmail.com

## Resumo

O tema, aqui, abordado, busca promover um diálogo entre os saberes da pedagogia de Paulo Freire, no sentido de pertinência e, ao mesmo tempo, de pertencimento de uma pedagogia crítica que, ao mesmo tempo em que tece uma práxis, também, aponta para a omnilateralidade. Sentido este que abre as perspectivas para a superação da fragmentação do saber e de uma educação castradora da subjetividade e da expressão do ser na sua plenitude. A realidade, hoje, nos confronta com a mutalidade da ciência e, ao mesmo tempo, com as múltiplas verdades, com a incerteza profissional, com a crise do trabalho e na saúde, com a relatividade dos conhecimentos sem pátria. Pode-se denunciar a visão tecnicista pela qual foi concebida a educação profissional, que possuía na sua base a ideologia dominante da classe burguesa. Nessa perspectiva, a concepção de educação acompanhava um modelo forjado no contexto do trabalho e do mercado. Portanto, o texto faz um recorte temporal e superficial a partir da década de 1940, e busca analisar as bases conceituais de Educação Profissional e Tecnológica, na contemporaneidade, e os possíveis avanços epistemológicos e pedagógicos que apontam para a transformação numa tessitura social de formação do intelectual orgânico, trilhando o percurso de uma práxis omnilateral e inovadora no mestrado ProfEPT no IFBA, Brasil.

**Palavras-chave:** Pedagogia da autonomia de Paulo Freire, Educação profissional e tecnológica, Omnilateralidade, Hegemonia, Educação crítica.

## THE KNOWLEDGE OF THE PEDAGOGY OF THE AUTONOMY OF PAULO FREIRE, MEANING IN THE CONCEPTION OF OMNILATERALITY AND IN THE BASES OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION OF THE PROFBA MASTER COURSE OF IFBA

### Abstract

The studied theme promotes a dialogue between the knowledge of Paulo Freire's pedagogy, in the sense of belonging and, at the same time, belonging to a critical pedagogy, which, at the same time, weaves a praxis, but also points to omnilaterality. This sense opens the perspectives for overcoming the fragmentation of knowledge and a castrating education of subjectivity and the expression of being in its fullness. Contemporary, reality confronts us with the mutuality of science and, at the same time, with the multiple truths, with professional uncertainty, with the crisis in work and health, with the relativity of knowledge without a country. One can denounce the technicist vision by which professional education was conceived, which had at its base the dominant ideology of the bourgeois class. In this perspective, the concept of education followed a model wrought in the context of work and the market. Therefore, the study makes a temporal and superficial cut from the 1940s, and seeks to analyze the conceptual bases of professional and Technological Education, in contemporary times, and the possible epistemological and pedagogical advances that point to the transformation in a social fabric of formation of the organic intellectual, tracing the path of an omnilateral and innovative praxis in the ProfEPT master's degree at IFBA, Brazil.

**Keywords:** Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy, Professional and technological education, Omnilaterality, Hegemony, Critical education.

### 1 - A quem se destina a educação profissional?

A educação profissional e tecnológica, desde a década de 1940, foi direcionada aos menos favorecidos socialmente. Refletia, na sua proposta, um modelo de formação em consonância com a classe hegemônica. Segundo Frigotto (2014), as frações dominantes de nossa burguesia nunca lutaram por um projeto nacional que garantisse à população estes direitos. Pelo contrário, sempre arquitetou golpes e ditaduras para impedir mudanças estruturais ascendentes na estratificação social.

“[...] Na educação, apenas na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do

povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho, para os órfãos e os desamparados.” (CIAVATTA, 2008, p.4).

A Educação profissional, tradicionalmente, tem seu campo político na Pedagogia Liberal, sendo a escola um aparelho de reprodução da ideologia dominante. Assim, as escolas que ofereciam a educação profissional alimentavam, nos seus projetos educacionais e em suas práticas pedagógicas, as tendências tecnicista e tradicional da educação. O espaço pedagógico desse ensino refletia a disciplina, a especificidade de conteúdos profissionais, atendimento às necessidades do mercado e à submissão ao ensino mecânico e unilateral. Para Ciavatta, o histórico da educação profissional, no Brasil, apresenta-se como “[...] uma luta política entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2004, p. 88).

A dualidade se remete à origem histórica da educação profissional, entretanto, a legislação educacional LDB 9394/96, procura organizar e dirimir os hiatos e os obstáculos epistemológicos, deixado pela profissionalização compulsória, instituída pela LDB 5692/71, a qual durou mais de 20 anos e grandes problemas foram acarretados para a educação brasileira.

Conforme reflexão de Antônio Gramsci (1978), construída na década de 1930, referindo-se à escola na Itália, o problema principal estava na decisão política da sociedade assumir a escola pública como uma questão central. A contribuição de Gramsci pode ser usada para pensar a educação brasileira de modo que é possível afirmar que a concepção conservadora de educação que se expressa no currículo é fruto da opção da burguesia brasileira por um projeto de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado.

Ruy Mauro Marini (2000), com base na matriz teórica do materialismo histórico, explicita a forma específica assimétrica de inserção do Brasil e dos países latino-americanos no circuito mundial da reprodução do capital, rompendo com a visão linear e etapista de desenvolvimento. Entretanto, esse conceito chave desvela a inserção desigual da América Latina no circuito mundial do capital.

No atual desenvolvimento contemporâneo, mais recentemente, segundo Frigotto (2014, p. 70), a crise conjuntural vivenciada pelo capitalismo nos meados dos anos 1990, e as crises financeiras nos países dependentes (México, Tigres Asiáticos, Rússia, Brasil, Argentina), teriam levado à inflexão da ortodoxia neoliberal em direção ao social-liberalismo (CASTELO, 2012). Trata-se de uma estratégia de dotar o neoliberalismo de uma agenda social para reduzir tensões sociais e políticas, mediante ajustes, em certos aspectos, do neoliberalismo para preservar a sua essência.

No caso da educação, segundo Frigotto (2014, p. 73), mantém-se uma função compensatória exercida pela oferta da educação básica de baixa qualidade e de uma educação profissional fragmentada e aligeirada. Essa forma de conduzir a



educação, induz a classe menos favorecida assumir o ônus do insucesso e do fracasso no mundo do trabalho. Por outro lado, verifica-se no sistema educacional a dualidade entre educação básica e educação profissional, muitas vezes garantida essa permanência através de legislação, como foi citado a lei n. 5692/71 que tornava a educação profissional obrigatório no ensino médio.

No entanto, apesar das ideias progressistas e transformadoras de Paulo Freire, disseminadas no país desde a década de 1970, século XX, tendo sido sementes vigorosas e de resistência durante a ditadura, constatou-se que essas ideias não reverberaram na educação profissional, até a década de 1990, no Brasil. Guimarães (2014, p. 250) assinala que os pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos têm influenciado a política, defendendo como proposta para a escola média uma formação politécnica calcada nas proposições de Gramsci, ou seja, uma escola unitária.

Nesse âmbito, refere-se à essa perspectiva de educação integral a partir de 2000, quando surge com bastante força a educação com o sentido omnilateral<sup>2</sup>, pois remete ao compromisso com o crescimento dos sujeitos, ponderando o seu desenvolvimento pleno, como ser pluridimensional, assegurando as suas condições sociais e, historicamente, inseridos no contexto. Ou seja, essa forma de ser e estar se configura em oposição a uma concepção burguesa, cuja percepção de sociedade se fortalece como projeto contra-hegemônico.

Sob a égide da LDB 9394 de 1996, regulamentada pelo decreto n.º 2.208/1997, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o embate da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional é retomado, com a separação do ensino médio em um capítulo e a educação profissional em outro, esse podendo ser oferecido de forma concomitante ou subsequencial. A Perspectiva de integração entre educação básica e profissional ganha um avanço a partir do Decreto 5.154/04 e da Lei n. 12 513/2011. Nesse contexto surge a possibilidade de uma educação crítica na Educação Profissional, que coaduna com os pressupostos da Pedagogia da Autonomia e da omnilateralidade, pois, essa Lei traz, no seu contexto, diretrizes superadoras sobre a formação conservadora e tecnicista.

A partir desse momento histórico para a educação profissional e tecnológica, a expectativa é de uma proposta contra-hegemônica, pois nesse contexto educacional emerge a possibilidade identitária do EPT, enquanto educação de pessoas e cidadãos. Na implementação dessa Lei, espera-se consolidar na práxis pedagógica o



<sup>2</sup> *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois eles não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 748-759).

ensino contextualizado, a pesquisa, assim como a realização de projetos entre educando e educador. Nessa busca de respostas inovadoras, concebe-se a superação da passividade, dando lugar a relação dialógica e dialética de encontros e confrontos de ideias, pensamentos e saberes, que vão além do currículo específico. Essa transformação na concepção, a partir do ensino médio integrado ao mestrado ProfEPT, tem consonância com os pressupostos e a práxis da Pedagogia da Autonomia que ressignifica a relevância da educação profissional se posicionar como mediadora de uma política de desenvolvimento social, no país.

## **2 - As bases conceituais e a omnilateralidade: superação da dicotomia e do tecnicismo**

Para se reportar às bases conceituais, se faz importante uma breve retrospectiva sobre o que se denomina de tecnicismo. A tendência tecnicista assume aportes de um currículo baseada numa visão positivista e pragmatista de uma organização fordista que trouxe para a educação profissional a priorização de conhecimentos específicos, acríticos e com subordinação ao mercado de trabalho. Dessa forma, o currículo revela uma racionalidade científica e técnica que reproduz a especificidade do conhecimento no processo da aprendizagem mecânica. A educação profissional espelha nas escolas de ensino profissionalizantes um modelo fabril, marcadamente a partir do final da década de 1970, no Brasil. Segundo, Sousa:

[...] uma instituição de acordo com o modelo de organização fabril de então, com tarefas determinadas pelo toque de campainha de entrada e saída dos alunos, tal como as sirenes no início e fim das atividades dos operários nas fábricas, deixando a aprendizagem de ser natural e espontânea, para passar a ser organizada por alguém, ao serviço de superiores interesses de organização do Estado. De acordo com a lógica de produção em série, também na escola, o professor-capataz zelava pelo bom funcionamento do ensino em massa, burilando a matéria-prima, isto é, os alunos que lhe eram confiados. (SOUSA, 2012, p. 4).

Nessa concepção tecnicista acentuava a separação entre a educação para acesso ao ensino superior e a educação para o mercado de trabalho. Segundo Ciavatta (2001), com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica. Nesse contexto, Saviani afirma que:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciência humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única

diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Importante salientar que o ensino profissionalizante nasce com um forte propósito para os filhos da classe trabalhadora, onde se fortalece na classe socialmente baixa, sob forma de uma condição subalterna de ofícios no campo do trabalho. Segundo Ciavatta e Ramos (2001), significa, ainda, que a totalidade da estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana. Esse modelo perdurou, como projeto nacional-desenvolvimentista, até a crise de emprego em função das mudanças capitalistas. Afirma Ciavatta e Ramos que:

[...] ao longo dos anos 1980, a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica. [...] aprovou-se a Lei n.º 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade (CIAVATTA, RAMOS, 2001, p. 4).

As bases conceituais, por sua vez, surgem no sentido de superar a dicotomia entre educação básica e educação profissional. A educação profissional e tecnológica se assentam sob as bases que dialogam com a educação unitária, omnilateral, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional, como expressão de uma política pública no Brasil. Dessa forma que Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 45).

Nesse âmbito, entende-se integração do ensino médio à educação profissional para além de junção de disciplinas. Logo, é uma concepção de formação humana, de maneira que incorpore num só projeto educativo as múltiplas dimensões do ser humano, como o trabalho, a ciência e a cultura. Assim, é possível afirmar conforme Ciavatta e Ramos (2001) que, o horizonte da formação, nessa perspectiva, é a

formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. Essa mudança tem seu reflexo numa nova relação entre educação e trabalho. Isso pode ser observado a partir da proposta do ensino médio, assinala Saviani (2007) que, conforme Gramsci, a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

Outro fator que é importante ressaltar é a complexidade dos conhecimentos e a rapidez de como se efetua a disseminação deles. Dessa forma, ao analisar a educação contemporânea, constata que os modelos epistemológicos e pedagógicos são outros. Esses modelos centram na aprendizagem significativa e na construção dos conhecimentos de forma colaborativa. Logo, a estratégia metodológica se corporifica nas abstrações e generalizações cognitivas.

Esse cenário com forte relação emancipatória entre educação e trabalho possibilita ao sujeito uma autonomia intelectual, assim como uma relação de autonomia no mundo do trabalho. Logo, esse processo de integralização dialética entre educação e o trabalho, deixa de ser uma atividade alienante, para se constituir num trabalho gestado sob o princípio educativo.

Saviani (2007), inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurando delinear a conformação do sistema de ensino, tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual, afirma que a escola brasileira de hoje, corresponde à escola unitária de Gramsci. Essa é a base que se assenta o trabalho como princípio educativo. Portanto, isso se deve ao fato do trabalho se constituir no plano do domínio histórico e político do trabalhador.

### **3 - Os saberes entrelaçados da pedagogia da autonomia e do mestrado ProfEPT**

Os saberes da ciência, cultura, tecnologia e trabalho, sob o princípio educativo, conhecimentos gerais e específicos, necessários para que a educação profissional trilhe para a garantia da autonomia intelectual, perpassam pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Pode-se conjecturar que, mesmo que as políticas públicas revelem as contradições de interpretação e de implementação na prática social, é possível afirmar que a educação profissional e tecnológica se consolida, na instituição, como um patamar de superação e contra-hegemônico na EPT.

Atualmente, a diversificação de oferta em níveis básico, técnico, tecnológico, licenciatura, especialização e pós-graduação, corrobora para maior produção, publicação e autonomia intelectual nessa Área de EPT. Assim como define uma continuidade de estudos do básico ao pós-doutorado. É perceptível que, apesar desse itinerário educativo, encontram-se, ainda, para a população alguns entraves, como a falta de acesso, condições e oportunidades que, no geral, não se constitui essa educação, como elemento de equidade social.

A partir das bases epistemológicas orientadoras da educação crítica e sob os pilares de transformação da Educação Profissional e Tecnológica, nasce o mestrado ProfEPT, como política pública do Governo Federal no Brasil, que tem como princípio a educação crítica<sup>3</sup>, a *omnilateralidade* e a Pedagogia da Autonomia, na oferta de uma pós-graduação *Stricto Sensu* em nível nacional, situando uma proposta contra-hegemônica e de superação das ideias conservadoras e liberais da educação.

Para tanto, em nível educativo, sustenta a consolidação dos projetos educativos em ação, busca, dessa forma, a corporificação dessas premissas em todas ações e funções da instituição, quando integraliza ensino, pesquisa, extensão, projetos de intervenção e inovação. Portanto, a expectativa é que essas bases conceituais, orientadoras da EPT, sejam aportes para uma educação profissional transformadora.

O mestrado ProfEPT faz parte de uma política pública do Governo Federal que funciona em nível nacional, em todos os Institutos Federais no país, constituindo em 2008 uma Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) pela Lei n.º 11.892, cuja composição engloba os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II (CPII), 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A Rede (RFEPCT) se constitui em um espaço de educação, cultura, ciência e tecnologia, numa relação entrelaçada entre ensino, pesquisa, extensão que imprime na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, no modelo de desenvolvimento social inovador. Isso porque, apesar da educação profissional ter sido instituída, na sua origem, como um projeto hegemônico da classe dominante, na contemporaneidade representa uma educação no modelo pós-crítico, que ampara uma diretriz estratégica na educação profissional e tecnológica.

Vale ressaltar que, mesmo não tendo consistência em termos de uma avaliação sistêmica sobre os diversos níveis de EPT, no país, a organização da EPT, considerando, básico, técnico, tecnológico, licenciatura, especialização e pós-graduação, aponta para um desenvolvimento social de bastante relevância no país. Essa contribuição dará aportes importantes na pesquisa, publicação, desenvolvimento de produto, projetos de intervenção e inovação. Ademais, tem como propósito a educação de qualidade de profissionais e trabalhadores nas diversas áreas da EPT.

Atualmente, a RFEPCT atua em todas as Unidades Federativas do país, com 562



<sup>3</sup> A educação crítica é representada pelo educador e filósofo Paulo Freire. Essa corrente teórica visa de modo geral, expor como se manifestam as relações de poder e desigualdade econômica, social e política em suas complexidades, bem como problematizá-las em espaços educacionais formais e não-formais. A educação crítica busca realizar conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, para que se possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras, com o objetivo de buscar transformações sociais e pessoais. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos.pdf>. Acesso em 14 abr. 2021.

unidades em 512 Municípios, a RFEPCT atende à educação básica, superior e profissional, preparando os alunos para atuar em vários setores da economia, oferecendo cursos em várias modalidades, na forma presencial e a distância, desde o ensino médio até a pós-graduação, a fim de possibilitar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos tanto vertical como horizontal. A RFEPCT, assim, garante a presença da EPT em locais desassistidos de formação técnica e tecnológica, que também exigem trabalhadores qualificados.

Segundo dados da coordenação do ProEPT na Bahia, o estudo constatou que, no início de 2014, a RFEPCT contava com 25.152 docentes. Desses, 19,4% possuíam o título de Doutor – 4.877 professores – e 48,2% possuíam o título de Mestre – 12.124 docentes, em todas as modalidades de jornada de trabalho. No mesmo ano, 8.151 docentes não possuíam qualquer título de pós-graduação *stricto sensu*. Estimando, portanto, que, à época, que mais de 20.275 docentes deveriam ser contemplados num Plano de Qualificação institucional, em face da exigência legal do título de Doutor para o acesso dos servidores aos níveis superiores da carreira. Além dos docentes, o estudo destaca, ainda em relação aos dados de 2014, que a RFEPCT possuía 22.500 servidores técnico-administrativos.

As informações sobre escolaridade destes servidores mostram que 59,5% possuem um curso de nível superior; 2,8% obtiveram Mestrado; e 0,2% obtiveram o grau de Doutorado. Os dados referentes aos servidores técnico e administrativos sugerem um grande contingente de potenciais candidatos a uma pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o Mestrado.

Segundo informação do coordenador, apesar de o diagnóstico ter sido realizada no início de 2014, levantamento recente da SETEC/MEC em 2015 revela proporções similares às do estudo. Outrossim, ressalta-se que durante os anos recentes a acentuada expansão da RFPECT, acarretou 56,7% (17.507 indivíduos) do pessoal docente com menos de 5 anos em exercício. Esses docentes apresentam perfis os mais distintos possíveis: (a) docentes com alta titulação acadêmica e pouca experiência junto ao setor produtivo, qualidade necessária à EPT; (b) docentes com grande experiência junto ao setor produtivo e baixa titulação acadêmica; (c) docentes que não tiveram formação pedagógica para atuação junto à EPT; e (d) docentes que não foram capacitados para promover a integração do ensino com as expectativas profissionais, sociais e econômicas da clientela que atende e da região em que atua.

O Instituto Federal da Bahia - IFBA é uma das mais de 40 (quarenta) Instituições Associadas (IAs) em Rede Nacional ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que atualmente ofertam o Curso de Mestrado Profissional, tanto para servidores do Instituto quanto para a comunidade em geral. Tendo iniciado suas atividades no ano de 2017 com 12 (doze) docentes e uma primeira turma composta de 24 (vinte e quatro) estudantes, dos quais 22 (vinte e dois) já concluíram o curso, o ProfEPT-IFBA tem atualmente estudantes matriculados nas 2 (duas) outras turmas de estudantes, a segunda que teve acesso ao Programa em 2018 e uma terceira, em 2019, ambas com 24 (vinte e quatro) estudantes.

Em termos de regulação do mestrado ProfEPT, pelos órgãos oficiais (CAPES/MEC), vale ressaltar a validade da avaliação institucional externa, tomando como referência a autoavaliação institucional, que possibilita um diagnóstico apurado do local e global no que se referem aos IFs e à Rede. A partir dessa referência, a avaliação externa aponta caminhos, diretrizes, bases orientadoras para qualificar a gestão e os processos institucionais, envolver a participação da comunidade, consolidar programa e aprendizagens, além de incentivar a formação de aliança estratégica de intercâmbio e cooperação técnica, através de internacionalização e parcerias. Assim, no sentido de ampliar as fronteiras do ensino, pesquisa e extensão, o IFBA celebra seu primeiro contrato internacional de cooperação técnica com a Universidade da Madeira - UMA, Portugal, no sentido de consolidar ações de internacionalização no Programa de mestrado, a fim de beneficiar e estabelecer intercâmbio para construções conjuntas entre os dois países.

Finalmente, a proposta epistemológica e metodológica da Pedagogia da Autonomia tem consonância com as bases conceituais que norteiam o mestrado ProfEPT, dialogando com saberes espontâneos, empíricos e conhecimentos científicos que trilham para o caminho de superação da educação profissional, dirigida pelos condicionantes da economia, de forma subalterna e autoritária. A EPT não renuncia à sua articulação com o mundo do trabalho, mas prioriza a consciência crítica numa perspectiva de uma educação emancipatória e transformadora, nessa sociedade contemporânea. Logo, o processo de conscientização dos sujeitos assume a semântica de cidadania, autonomia e de libertação, seguindo a trajetória do despertar da consciência crítica desses sujeitos encarnados na educação profissional do país.

## Referências Bibliográficas

- BRESSER-PEREIRA, L. C. (2012). Desenvolvimentismo: ideologia do desenvolvimento econômico dos países retardatários. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, n. 392, ano XII, p. 8-9, mai.
- CASTELO, R. (2012). O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *Revista de Serviço Social*, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez.
- CIAVATTA, Maria. (2005) *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez. p. 83-105.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.). (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio., CIAVATTA, Maria. (2012). Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venân-

cio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. & RAMOS. (2014). *A Educação de Trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (2014). *Ensino Médio no Brasil: (im) possibilidades político-históricas*. Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. (2011). *A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA.

GRAMSCI, Antônio. (2001). *Cadernos do cárcere*, vol. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (1978). *Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

GUIMARÃES, E. Rocha. (2014). *Política de Ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Curitiba: CRV.

MARINY, R. M. (2000). *Dialética da dependência*. Petrópolis; Buenos Aires: Editora Vozes; CLACSO.

MARTINS, E. *A Escola unitária de Antonio Gramsci*. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo6.pdf>>. Acesso em 19 out. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. (1979). *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. (2012). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: PenguinClassics/ Companhia das Letras.

RAMOS, Marise. (2005). *Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado*. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez.

RAMOS, M. (2014). *A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa*. Campinas.

SAVIANI, Dermeval. (2007). *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr.

SAVIANI, D. (2002). O Choque Teórico da Politecnicia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde* [online]. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz. v. 1, n. 1, p. 131-152, mar.

SOUSA, J. M. (2012). *Currículo-como-vida*. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV.









# LOURENÇO E A ESPERANÇA

**Guida Mendes**

Faculdade de Ciências Sociais e Centro de Investigação em Educação,  
Universidade da Madeira, grmendes@staff.uma.pt

## Resumo

Não há pedagogia sem amor. Este pensamento freireano é tão mais verdadeiro quando falamos de Educação de Infância (EI). Não é uma visão romantizada, mas antes uma visão baseada em evidências do quotidiano das crianças na EI, em que o ato pedagógico deve ser dialógico.

O Lourenço<sup>4</sup> tem 4 anos e quatro irmãos, o pai trabalha e a mãe não. A sua família recomposta, está sinalizada pela assistência social. No jardim de infância (JI) dizem que faz disparates, que “bate” e ele ri-se com isso. Interessa-se por jogos de computador e música. Mas, o que mais gosta é de correr, pois é um espírito livre, raramente cumpre com as regras da sala. A partir da voz do Lourenço, procuro compreender as suas relações e interações no contexto de EI, à luz do conceito de humanização e de pedagogia da esperança, propondo abordagens pedagógicas para aprendizagens libertadoras.

**Palavras-chave:** educação de infância, humanização, pedagogia da esperança, Paulo Freire.

## LOURENÇO AND HOPE

### Abstract

There is no pedagogy without love. This freirean thesis is even more true when we talk about Early Childhood Education (ECE). It is not a romanticized view, but rather an evidence-based of the daily lives of children in ECE, in which the pedagogical act must be dialogical.



<sup>4</sup> A identidade dos participantes foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios, atribuídos por associação livre ao nome verdadeiro.

Lourenço is 4 years old and has four brothers. The father works and the mother doesn't. His recomposed family. is signaled by social service. In kindergarten they say that he misbehaves, that he "hits us". He laughs at that. He is interested in computer games and music. But, what he likes the most is to run. He is a free spirit, rarely complying with the rules of the classroom.

Based on Lourenço's voice, I will try to understand his relations and interactions in ECE, basing on the concept of humanization and the pedagogy of hope, proposing pedagogical approaches to liberating learnings.

**Keywords:** early childhood education, humanization, pedagogy of hope, Paulo Freire.

## Paulo Freire e Educação de Infância, uma Relação Possível

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro de reconhecida importância no campo da Educação, sobretudo na alfabetização de adultos, método considerado pela UNESCO como patrimônio da humanidade. A sua obra é de inegável qualidade científica e literária, sendo *A Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2005) o seu livro mais conhecido, pela perspectiva emancipatória, educação crítica e conscientizadora, cujo cariz político deverá ser entendido à luz da época em que foi escrito.

Na tese freireana a Educação é Humanização, em que "O homem [a criança] deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser o objeto dela [da EI]. Por isso, ninguém educa ninguém." (Freire, 1979, p. 28). É evidente a referência à agência do aprendiz, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de aprender agindo com o mundo, transformando-o. Com efeito, Freire denunciou a educação que "enche" os aprendizes mediante uma "educação bancária" de depósito de conhecimentos, aquilo que tanto se discute hoje: cultura da escolarização e pedagogia transmissiva (Formosinho, 2013).

Paulo Freire salienta que "(...) não nos podemos colocar na posição do ser superior [educador de infância] que ensina um grupo de ignorantes [crianças], mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo." (Freire, p. 29). Fala-se, então, de reconhecer os saberes e culturas das crianças, para promover um diálogo entre os conhecimentos dos adultos e os das crianças, assim como os existentes dentro desses grupos sociais. Dito de outro modo, o educador *progressista* era visto por Freire como um mediador de aprendizagens que atua como facilitador das mesmas, entre a criança e o mundo onde esta se insere. É, portanto, na linha das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), um organizador do ambiente pedagógico. Assegura, assim, a construção identitária de ser criança ao "inserir a criança na sua cultura, definida como partilha do que temos de mais íntimo no que há de mais universal, fazendo

uso de (re)alianças, isto é, das ligações que estabelecemos nas nossas errâncias, nas mudanças, no movimento e nas fronteiras humanas.” (Mendes, 2020, p. 103).

Nesse sentido, para Freire (1979):

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (p. 29)

Trata-se, portanto, no que concerne à EI, de humanizar a ação pedagógica. Com efeito, esta, neste campo que nos move e inspira cientificamente, é um ato de amor, de empatia, de compreensão e de respeito para com o outro, criança cidadã, como igual. Ainda assim, é também uma ação fundamentada.

Neste sentido, importa ainda atentar na *conscientização*<sup>5</sup> e na autonomia do pensar que estão intimamente ligadas. Olhar o seu contexto de vida e refletir sobre o mesmo, baseado no que Freire chamava de *pensar certo*, ou seja, um pensamento revolucionário oposto à hegemonia das ideias descontextualizadas, em defesa dos mais fracos e desfavorecidos (Freire, 2005). Nesta linha de ideias, sublinhe-se que o “posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais, pressupõe um salto, uma descontinuidade (...)” (Estrela, 2020, p. 89).

A mudança faz-se agindo na comunidade, com base numa ideia construtivista piagetiana de aprendizagem, em que a criança interage com o meio e, vygotskyana, com o outro social, a fim de encontrar soluções para as suas interrogações, guiada pelo educador que age na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1994).

Destarte, olhar-se e olhar a comunidade, problematizando-a (posição crítica), e assim consciencializar-se para agir sobre e com ela, dito por outras palavras, criar(-se) transformando(-se).

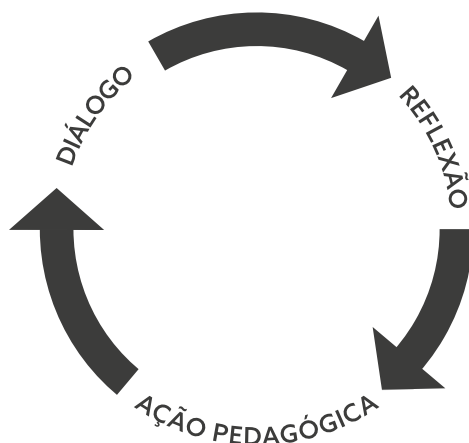
Paulo Freire (1979) considerava o ato pedagógico como o modo de aferir, estruturar, organizar e sistematizar a aprendizagem e o conhecimento, concretizado mediante a comunicação baseada no diálogo, como ilustra a Figura 1. Conceção esta que encontra eco nas novas OCEPE, nomeadamente na intencionalidade pedagógica do educador (e da criança) que se traduz em observar, registar, planejar, agir e avaliar, comunicar e articular (Silva et al., 2016). A ação pedagógica ou a práxis<sup>6</sup> é, assim, a *mão que embala a infância* no sentido em que mexe intencionalmente com o quotidiano das crianças na EI (Mendes, 2020; Mendes & Pacheco, 2013).



<sup>5</sup> Consciencialização no sentido de consciência sobre si e o seu contexto, através do pensamento reflexivo.

<sup>6</sup> Ver a definição de práxis, aqui considerada, em Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 25-60). Porto Editora.

Figura 1  
Componentes fundamentais do ato pedagógico



## Roteiro Metodológico

Partindo da voz<sup>7</sup> do Lourenço, pretendeu-se compreender reflexivamente como é que ele vive a realidade da EI, o que diz dela. Assim, no paradigma da investigação qualitativa, e a partir de um estudo de caso<sup>8</sup> de cariz etnográfico, o Lourenço teve a oportunidade de falar sobre a *conscientização* (Freire, 2005) do seu quotidiano no JI, na tentativa de se perceber a relação (de poder) entre as linhas curriculares e as práticas dos educadores de infância que aí autorizam (ou não) as oportunidades da sua ação lúdica e pedagógica, reflexo da conceção temporal de criança (Ferreira, 2004), a fim de se propor respostas pedagógicas libertadoras e de esperança.

O que dizem as crianças sobre o seu quotidiano na EI? foi a questão organizadora (Bogdan & Biklen, 2013; Stake, 2012) da investigação da qual resulta, em parte, este artigo. As informações foram recolhidas através dos métodos e técnicas de observação participante, com registo no diário de campo e entrevistas etnográficas



<sup>7</sup> Para melhor compreender o conceito de voz usado neste trabalho ver Fernandes, N. & Marchi, R. C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>

<sup>8</sup> Este artigo está baseado numa parte da investigação mais vasta realizada no âmbito da minha tese de doutoramento: *Linhas curriculares e práticas de Educação de Infância. Um estudo pelas vozes das crianças*.

(Fino, 2011; Graue & Walsh, 2003; Máximo-Esteves, 2008; Vasconcelos, 2016), complementadas com registos de imagens e produções das crianças (Sarmiento, 2014).

Os princípios éticos de investigação com crianças foram considerados e alicerçados no consentimento informado parental e, momento a momento, com as crianças, neste caso com o Lourenço (Fernandes, 2016; Máximo-Esteves, 2008; Vasconcelos, 2016). Depois, as informações recolhidas foram desocultadas através de análise de conteúdo com interpretação direta e categorizada da sua voz e ações e triangulação de resultados cujas reflexões interpretativas e críticas são, em resumo, apresentados seguidamente (Bogdan & Biklen, 2013; Guerra, 2010; Máximo-Esteves, 2008; Stake, 2012).

## O Lourenço

O Lourenço<sup>9</sup> tem 4 anos e quatro irmãos, sendo a irmã mais nova, com apenas alguns meses, chamada por si de “a bebé”. O pai trabalha (carregador<sup>10</sup>) e a mãe não, têm os dois o 1.º Ciclo do Ensino Básico como habilitações académicas. A sua família é recomposta e é seguida pela Assistência Social, habitam com os avós e tios paternos.

Frequenta um JI público, o *Jardim*, e faz parte do grupo de 26 crianças de uma sala na qual, em geral, não se integra nas atividades orientadas pelas “professoras”<sup>11</sup> e é visto pelos seus pares como o menino malcriado, que bate e lhes tira os brinquedos. Ideia reforçada no discurso do adultos que, quando se referem a ele, sublinham quase sempre negativamente os seus comportamentos.

## A Voz do Lourenço

Quando lhe pergunto o que gosta de fazer no JI diz “gosto de dormir, gosto de iogurtes, leite e pão (...)”. A luta pela sobrevivência da sua família de origem parece refletir-se na importância que ele dá, na sua resposta, a estes momentos do seu quotidiano no JI. Assim, parece existir uma relação entre os seus interesses e os momentos de resposta às suas necessidades básicas.



<sup>9</sup> Estou grata ao Lourenço que continua a ser uma inspiração para as reflexões que faço sobre a EI. Refira-se que na altura, quando realizei o trabalho empírico, o Lourenço deu o seu consentimento (através da sua voz e do consentimento parental) para a recolha de informações sobre o seu quotidiano no JI.

<sup>10</sup> “Trabalhador não Qualificado” segundo a Classificação Portuguesa de Profissões (INE, 2021).

<sup>11</sup> Designação, em geral, utilizada no *Jardim* quando as crianças se referem aos adultos, o que parece revelar representações de poder associadas ao papel dos adultos na Escola.



Denota-se o acesso cada vez mais cedo das crianças, no meio familiar, ao mundo das tecnologias digitais que, no caso do Lourenço, evidencia as suas experiências lúdicas com estas ferramentas digitais “o meu pai tem um jogo com carros [no telemóvel]” e quando mexe com desembaraço em tudo o que tenha teclas ou botões como telemóveis, televisão, rádio e computador, pedindo muitas vezes para brincar com jogos do meu computador (Mendes, 2020, p. 162).

Diz, também, que no JI, entre outras coisas, gosta de música e das “aulas” de música: “ele [professor de música] tem uma viola e uma coisa que dá música, muita música [ipad].” Mas, acrescenta, acerca de tocar nos instrumentos musicais: “não, não deixam, mas eu gosto do tambor.”

Da relação geracional com os “professores” emergem representações acerca da autoridade dos adultos, aqueles outros que detêm o poder de decisão, mas também com quem estabelece relações de confiança e cumplicidade a par de atitudes empáticas para com o Lourenço quando, por exemplo nas minhas notas de observação registo que logo pela manhã durante o acolhimento a Marília<sup>12</sup> senta-se no tapete “...com o Lourenço ao colo” e que o Lourenço e o Pedro (...) quando se apercebem que estou a observá-los, sentam-se e pedem [sorridentes] que lhes tire uma fotografia.”

Quanto aos “amigos” com quem ele brinca diz: “são aqueles [aponta para um grupo de crianças mais novas, ao fundo da sala junto à área da “casa das bonecas” onde vislumbro o Vasco].”. Noutro momento, brinca com os “carrinhos” do Salvador e esclarece: “são do Salvador, mas ele deixa brincar.”. Por outro lado, o Lourenço é referido pelo Pedro (5 anos): “o Lourenço é meu amigo, brincamos às lutas.”. Estas brincadeiras entre amigos surgem por vezes na forma de lutas sobretudo entre os rapazes (Neto & Lopes, 2017, referidos por Mendes, 2020).

O facto de o Lourenço ter atitudes que a maioria das crianças desaprova traz efeitos, percebidos por ele, na sua relação com os outros diz: “gosto de brincar sozinho. Ninguém brinca comigo”. Transparece na voz do Lourenço a ideia de que as interações das crianças vistas pelos seus pares como “meninos maus”, como é o seu caso, têm consequências nas suas relações: “ele não brinca porque é mau.” (Madalena, 4 anos, referindo-se ao Lourenço).

## **Para Além das OCEPE... a Educação de Infância Libertadora com Esperança...um Desafio Pedagógico Emergente**

O mundo da infância é tanto mais rico quanto é o ambiente pedagógico do JI no que respeita ao tempo, espaço e materiais, bem como de relações e interações, dimensões estruturantes e organizadoras da EI, plasmadas nas OCEPE, numa perspectiva holística do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016).



<sup>12</sup> Assistente operacional – auxiliar de ação educativa.

A criança, o contexto educativo e social e a ação pedagógica, entronca na trílogia perfeita para uma EI de e com Esperança. Na linha de Paulo Freire (1997) “Uma educação sem esperança não é educação.” (p. 30).

Os percursos pedagógicos possíveis são vários, enuncio alguns que podem ajudar a ultrapassar o desafio de contribuir para um percurso de vida libertador e de esperança, face às reflexões resultantes da análise das informações recolhidas na voz e ações do Lourenço.

O que o Lourenço, e outros meninos e meninas como ele, precisam na EI e na vida, é de *Humanização* nas emoções, sentimentos, afetos, relações e interações e nas reflexões consequentes, promotoras de práticas pedagógicas renovadas, muito mais do que de orientações curriculares formais. E, obviamente, de escuta sensível e autêntica da(s) sua(s) voz(es) (Murray, 2019), e das outras *cem linguagens* (Edwards et al., 1999, referidos por Mendes, 2020), atendendo-a na comunicação dialógica e na partilha de conhecimentos diferentes, dos adultos e das crianças, mas que se complementam.

A participação efetiva do Lourenço evidenciou ser crucial para promover a sua consciencialização sobre a aprendizagem, por exemplo através da metodologia de aprendizagem por projetos em que a sua voz e ação são bem acolhidas e valorizadas. Segundo Freire (2012) a superação de uma ideologia autoritária e elitista pressupõe a humildade, a coerência e tolerância do educador e, sobretudo, a sintonia entre o dizer e o fazer pedagógico. Assim, ao envolver o Lourenço na escolha e gestão das suas atividades, pode-se mitigar o poder de autoridade do educador na procura de uma prática pedagógica que se quer democrática e que convoque uma verdadeira comunidade de aprendizagem em que todos aprendem (acolhendo também a família) e todos ensinam (Freire, 1979).

Na pedagogia da escuta, o educador é o observador participativo (com intencionalidade fundamentada) e a EI o contexto de aprendizagem seguro que favorece a autonomia da criança, bem como o brincar, sempre e com tempo, na sala e (muito) fora dela, no exterior ao ar livre.

No *Jardim*, contrariando as diretrizes para a promoção da literacia digital na EI, as atividades nesta dimensão, parecem ser longínquas na voz do Lourenço. Só as crianças que por razões familiares e sociais, extra EI, têm acesso a diversas tecnologias, incluindo as digitais, é que possuem mais oportunidades de aprender e brincar para além das convencionais. As outras, como o Lourenço, ficam por enquanto limitadas nesta dimensão da aprendizagem através de meios tecnológicos e informáticos. Todavia, é sabido que há sempre a possibilidade de aprender com recursos digitais, ou outros, quando, e se, surgir essa oportunidade, uma vez que, numa perspetiva construtivista e construcionista, as crianças têm uma capacidade enorme para aprender quando expostas a ambientes ricos em *nutrientes* de aprendizagem (Papert, 2008). Saliente-se que a EI tem “um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar.” (Silva et al., 2016, p. 10), como é a do Lourenço.

Sobre esta matéria, a UNICEF (2017) alerta para o facto de que para ter um impacto positivo, a tecnologia na educação deve estar focada em objetivos de aprendizagem específicos. Por outras palavras, a discussão deve ser educacional e não apenas tecnológica. Neste sentido, acatando as recomendações de promoção da literacia digital e o interesse manifesto do Lourenço, deve-se facultar-lhe o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, incentivando a sua utilização como ferramentas lúdicas e de aprendizagem.

Valorizar as brincadeiras do Lourenço face ao grupo, consolidando as relações de amizade emergentes das suas interações com algumas crianças e facilitando outras que possam surgir, será um caminho pedagógico a seguir, ciente de que “a conceção de amizade das crianças tem particularidades muito distintas da dos adultos, nomeadamente em termos de duração e qualidade, estando intimamente ligada à organização das interações dentro do grupo” (Mendes, 2020, p. 212) alicerçadas normalmente em interesses comuns (Ferreira, 2004). Ademais as relações de amizade do Lourenço com as outras crianças confirmam que “Na cultura de pares, os afetos assumem um papel fundamental, são uma das dimensões importantes das relações sociais entre as crianças.” (Tomás, 2011, citada por Mendes, 2020, p. 212).

É incontornável a aplicação efetiva do art.º n.º 12 da Convenção dos Direitos da Criança, que ainda continua por cumprir. Esta convenção “deveria ser o azimute curricular para a EI” (Mendes, 2020, p. 291) e, do mesmo modo, as linhas orientadoras da pedagogia de Esperança para o Lourenço (e todas as crianças).

O apelo de Carlos Neto (2020), *para libertar as crianças*, faz cada vez mais sentido num mundo da infância repleto de oportunidades de aprendizagem em liberdade. Não será despcienda, por fim, a medida de deixar cair, definitivamente, a conceção implícita, mesmo que apenas no campo das representações, de educação (pré) escolar para contextos de aprendizagem dos 0 aos 6 anos, unindo na designação de EI o que já está ligado, por exemplo, nos normativos da Região Autónoma da Madeira (Mendes, 2015, 2020; Mendes & Sousa, 2013). Defende-se, portanto, uma infância plena no contexto de EI, como forte contributo na construção de um processo de Liberdade e Esperança para o Lourenço.

## Referências Bibliográficas

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Estrela, M. (2020). Currículo e inovação pedagógica: políticas educativas para a Educação de Infância. Em J. Sousa, J. A. Pacheco, J. Morgado, & I. Viana (Ed.), *Curriculum, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 86-94). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*, relações sociais entre crianças no Jardim de Infância. Edições Afrontamento.

Fino, C. N. (2011). Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. Em C. N. Fino, *Etnografia da educação* (pp. 95-117). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Formosinho, J. (2013). Prefácio - Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed., pp. 9-27). Porto Editora.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12.<sup>a</sup> ed., Vol. I). Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *A Pedagogia do Oprimido* (25.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire* (23.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.

Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Príncipia.

INE (2021). Classificação Portuguesa das Profissões. Obtido de Instituto Nacional de Estatística: <https://www.ine.pt/>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Mendes, G. (2015). Educação de Infância: o que fica do que resta. Em N. M. Fraga, & A. Kot-Kotecki, *A escola restante* (pp. 114-123). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Mendes, G. (2020). *Linhas curriculares e práticas de educação de infância: um estudo pelas vozes das crianças* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/2726>

Mendes, G., & Pacheco, J. A. (2013). Orientações Curriculares. A Mão que Embala a Educação de Infância. Em A. Ferreira, A. Domingos, & C. Spínola, *Nas Pegadas*

*das Reformas Educativas. Atas do I Colóquio cabo-verdiano de Educação, realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas de Cabo Verde* (pp. 48-60). Universidade de Cabo Verde (Un-CV).

Mendes, G., & Sousa, J. M. (2013). Políticas de educação de infância: a educação primeira. Em A. Mendonça, *O futuro da escola pública* (pp. 127-138). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. *Education, International Journal of Early Years*, 1(27), 1-5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência do brincar e ser ativo*. Contraponto.

Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: ARTEMED.

Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais. Em L. Torres, & J. Palhares, *Metodologias de investigação em ciências sociais da educação* (1.ª ed., pp. 197-218). Húmus.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

UNICEF (2017). *The State of the World's Children 2017: Children in a digital world*. UNICEF. [https://www.unicef.org/publications/index\\_101992.html](https://www.unicef.org/publications/index_101992.html)

Vasconcelos, T. (2016). *Onde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.

Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente* (5.ª ed.). Martins Fontes.

# EDUCAÇÃO E POLÍTICA. O legado Freiriano no Palimpsesto Reformista em Portugal (2016-2020).

Gorete Pereira<sup>1</sup>, Fernanda Gouveia<sup>2</sup>, Ana Isabel Gouveia<sup>3</sup>,  
Nuno Fraga<sup>4</sup> & Sofia Silva<sup>5</sup>

<sup>1</sup> CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, goretepereira@staff.uma.pt

<sup>2</sup> CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, mfgouveia@staff.uma.pt

<sup>3</sup> CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, ana.gouveia@staff.uma.pt

<sup>4</sup> CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, nfraga@staff.uma.pt

<sup>5</sup> CIE-UMa, DCE/FCS, Universidade da Madeira, sofia.silva@staff.uma.pt

## Resumo

O presente artigo assume no legado do pensamento de Paulo Freire o mosaico de temas geradores capazes de transformar *a cara da escola*. Adentrando em quatro das suas principais obras, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Autonomia, Política e Educação e Extensão ou Comunicação, procuramos compreender as representações dos seus princípios pedagógicos, curriculares e valorativos na construção da política educativa em Portugal, em particular aquela que se apresenta no discurso jurídico-normativo que trespassa a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 de 2018 e o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M. Portanto, procedeu-se a um estudo exploratório, de natureza qualitativa assente na análise de conteúdo da legislação referenciada. Procurou-se compreender a narrativa política sobre educação em Portugal na interiorização dos seguintes temas geradores freirianos: educação problematizadora; pensamento crítico; conscientização; cidadania; democracia; inclusão e esperança.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, Política Educativa, Escola, Autonomia, Pesquisa Qualitativa.

EDUCATION AND POLITICS. Freire's legacy in the reformist palimpsest in Portugal (2016-2020).

## Abstract

This paper has, in the legacy of Paulo Freire's thought, the mosaic of creative themes capable of transforming the face of the school. We went into four of his

main works, *Pedagogy of the Oppressed*, *Pedagogy of Autonomy*, *Politics and Education and Extension or Communication* and we tried to understand the representations of his pedagogical, curricular and valuative principles in the construction of educational policy in Portugal, especially that which you can find in the legal-normative discourse that runs through the National Citizenship Education Strategy, the Students Profile by the End of Compulsory Schooling, Decree-Laws 54 and 55 of 2018 and Regional Decree Law II 2020/M.

Therefore, an exploratory study of a qualitative nature was made based on the content analysis of the referenced legislation. We tried to understand the political narrative about education in Portugal on the following themes that generated Freire: problematizing education; critical thinking; awareness; citizenship; democracy; inclusion and hope.

**Keywords:** Paulo Freire, Educational Policy, School, Autonomy, Qualitative Research.

## 1. Uma narrativa freiriana: da opressão à autonomia

Paulo Freire é uma referência na abordagem à educação como prática de liberdade ao propor um modelo que contraria a educação bancária. Para um melhor entendimento das concepções de Paulo Freire torna-se fundamental fazer uma análise no âmbito das suas obras literárias, evidenciando a epistemologia da curiosidade que sustenta a utopia de um mundo melhor. À luz do pensamento de Paulo Freire, constatado nos livros *Pedagogia do Oprimido*, *Política e Educação*, *Pedagogia da Autonomia e Extensão ou Comunicação?*, bem como da análise da recente legislação que alicerça o sistema educativo português, pretende-se correlacionar o posicionamento das políticas educativas com o discurso político-dialético freiriano.

Ao revisitarmos a obra *Pedagogia da Autonomia*, publicada em 1996, Freire desenvolve ideias progressistas acerca do processo de ensino/aprendizagem e apresenta propostas de práticas pedagógicas que reforçam o ato de aprender em detrimento do ato (exclusivo de) ensinar. É este o grande desafio que Freire propõe aos educadores para que briguem pela liberdade na busca de caminhos para o acesso ao conhecimento, sem temer desvelar o mundo. E alega que “O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (Freire, 2018, p. 30).

Ao desconstruirmos a posição da educação na filosofia defendida por Freire, esta é reputada como um processo de emancipação humana ao serviço da transformação social, cujo currículo patenteia a construção de significados sociais e valores

culturais. Este pedagogo refere igualmente a educação como uma prática social que se realiza para além dos muros da escola e enquanto construção social presente em diferentes espaços, prioriza a construção coletiva. É a partir destas convicções que a educação, para Freire, é objeto de constante questionamento e necessita ser contestada e refletida com criticidade. Neste sentido, a educação do século XXI é lida não como a extensão da educação do século XIX, mas sim como uma educação que apela para a emergência de uma educação crítica e criativa.

Este cenário freiriano já é reivindicado no livro *Extensão ou Comunicação?*, publicado, pela primeira vez, em 1969 em Santiago do Chile, através do qual Paulo Freire amplia o debate em torno de temas geradores do seu pensamento abordados nos livros *Pedagogia do Oprimido* e *A importância do ato de ler...*, tais como, o papel humanizador da educação, os processos de conscientização e de educação problematizadora e de libertação e, particularmente, o conceito de invasão cultural, a partir da distinção gnosiológica dos termos extensão e comunicação, que abordaremos com maior detalhe no decorrer deste texto.

Importa agora, e com base nos temas geradores presentes na obra de Freire, resgatar conceitos que identificam a intemporalidade deste pedagogo. Ao teorizar uma proposta de educação problematizadora, Freire vem contrariar a educação bancária que tem vindo a persistir na Escola, procurando “manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade” (Streck, 2008, pp. 437-438), uma prática identificada como subordinante e opressora, transformando o educando num sujeito passivo.

Para Freire, o homem é um ser histórico, na medida em que tende a lutar pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, no confronto com uma classe dominante que pretende perpetuar-se pelo uso da violência, opressão, exploração e injustiça.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos do seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (Freire, 2018, p. 45).

Neste desiderato, Freire (2018) crê que a pedagogia do oprimido, enquanto pedagogia humanista e libertária ocorre em dois momentos: o primeiro, em que “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na praxis, com a sua transformação”; o segundo, em que a transformação da realidade opressora traduz “a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (p. 46), sendo levada a cabo pelo povo mediante um processo de reflexão sobre a opressão, gerando-se assim uma ação transformadora, designada por “«práxis libertadora»” (p. 36).



A concepção bancária da educação distingue-se da concepção problematizadora/libertadora da educação de Freire, pois traduzem objetivos educacionais e sociais distintos. A educação bancária pretende a mera reprodução de conteúdos por parte do educando, entendido como um recetáculo acrítico de conhecimentos transmitidos pelo professor, único detentor do saber. Por outro lado, a educação problematizadora é libertadora, visto que o educando é impelido a analisar de forma crítica e interativa o seu próprio contexto de vida, para agir de forma comprometida (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda & Pinto, 2001).

Um dos fins últimos da pedagogia freiriana é esse comprometimento de todos os sujeitos no ato de conhecer, na medida em que os educandos devem ser sujeitos ativos no processo de construção da aprendizagem. O professor deve gerar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino (Papert, 2008), ou seja, a atividade deve estar centrada nos alunos, porque, e de acordo com a convicção de Freire (2014) “(...) ensinar não é *transferir* conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p. 24). Esta afirmação remete-nos para a interdependência existente entre o professor e os educandos, sendo que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p. 25). O diálogo desenvolve-se numa relação de confiança e é impulsionado pela esperança de transformar os elementos desestruturados em conhecimento organizado, sistematizado e acrescentado.

### **1.1. A atualidade do pensamento de Paulo Freire no discurso normativo do sistema educativo português. Parte I.**

Se atendermos ao discurso normativo do sistema educativo português, verifica-se que o conceito de educação problematizadora proposto por Freire (2014) é assumido no Decreto-Lei n.º 55/2018, cujo preâmbulo realça a importância de o processo educativo estar centrado no aluno e da realização de aprendizagens significativas, assente numa perspetiva interdisciplinar do conhecimento, no desenvolvimento de competências de análise, pesquisa, reflexão e avaliação, no domínio de técnicas de exposição e argumentação, na utilização autónoma e crítica da informação e no trabalho autónomo e cooperativo por parte dos alunos.

Este princípio educativo que valoriza os processos de aprendizagem encontra-se, também, refletido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (alínea c). Neste documento orientador a aprendizagem é considerada a “base da educação e formação ao longo da vida” (Martins, 2017, p. 13), e são definidas três áreas de competência que assumem claramente os princípios da pedagogia freiriana, nomeadamente: informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas e desenvolvimento pessoal e autonomia. Pretende-se assim que, ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, se possa construir a autonomia de ser e de saber dos alunos, de forma que estes desenvolvam as competências imprescindíveis.

díveis para lidarem com um mundo incerto e imprevisível. Neste entendimento, a educação do século XXI assume uma perspectiva qualitativa, sabendo que a “Educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática” (Portugal, 2017, p. 3).

Esta necessidade em promover competências no indivíduo para que possa viver em cidadania e ainda, preparado para o mercado de trabalho, acaba por ser uma tarefa da escola. Porém, outra questão se coloca: formamos indivíduos para uma sociedade determinada politicamente, ou formamos indivíduos capazes de construir uma sociedade para todos e de todos? A este respeito, Freire (2001) diz-nos que a

Qualidade de Educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. [Significa que a educação implica] (...) uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (p. 24).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania enuncia as áreas a trabalhar na formação das crianças e jovens, com vista à adoção de uma conduta cívica que privilegie a igualdade, a valorização de conceitos e valores democráticos e o respeito pelos direitos humanos. Ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória algumas das áreas a trabalhar são: os direitos humanos, a igualdade de género; a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental e a saúde, entre outros.

Neste alinhamento, a educação assume-se como uma ferramenta vital na construção sólida da formação humanística de crianças e jovens, para que, ao avocarem a sua cidadania, possam garantir o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social.

Freire (2014) reconhece que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 96), pelo que o seu principal propósito é o exercício pleno e consciente da cidadania, entendida como a capacidade de se apropriar e intervir na realidade com vista à sua transformação. O papel da cidadania na educação é uma das preocupações presentes nos principais documentos normativos, designadamente no Decreto-Lei n.º 55/2018, que reintroduz a componente de *Cidadania e Desenvolvimento* no currículo (artigo 15.º). Ao longo de toda a escolaridade obrigatória, pretende-se promover a educação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social dos alunos. A componente de cidadania deve ser definida “como área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício de cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade.” (Portugal, 2018b, Preâmbulo). Por conseguinte, os professores têm

como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância, e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.

De igual forma, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória existe uma clara alusão ao exercício de uma cidadania democrática, pretendendo-se que o aluno “seja um cidadão: que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Martins, 2017, p. 15).

Nesta ordem de pensamento, Streck (2008) afirma que a educação pode ser um agente da afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento e produzindo práticas de democracia.

## 2. Uma narrativa freiriana: da política à cidadania democrática

Em *Política e Educação*, Freire (2001) estabelece uma relação estreita entre alfabetização e cidadania. “Seria mais forte ainda se disséssemos: a alfabetização como formação da cidadania ou a alfabetização como formadora da cidadania” (2001, p. 25). E acrescenta que a alfabetização não é a alavanca para a formação de cidadania, que ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania, mas é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político.

Ao brigar por um mundo menos feio, onde as desigualdades diminuam para que se possa realizar a democracia, Freire (2001) vê na escola o espaço educativo onde todos, sem exceção, possam ter direito a aprender e a formar-se para viver em cidadania. Porém, e reportando para as políticas educativas, continuam-se a defrontar grandes desafios quanto à identificação dos fatores que condicionam a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à definição de medidas que contrariem essa tendência (CNE, 2020, p. 16).

Entenda-se assim que a educação dialógica proposta por Paulo Freire através de uma *praxis* libertadora, acarreta a gênese da educação inclusiva. Ao defender uma educação alicerçada em princípios de equidade e de igualdade, onde todos os indivíduos se incluem, Freire contraria a homogeneização dos educandos, resultante da escola tradicional, e que se encontra subordinada aos interesses do capitalismo neoliberal.

Num mundo justo, inclusivo e igualitário, há o reconhecimento de todos os indivíduos como seres livres, com vista a promover a inclusão social e a equidade. De acordo com Freire (2014), o ato de ensinar exige respeito pelos saberes do educando, reconhecimento da sua identidade, “aceitação do novo e rejeição de toda e qualquer forma de discriminação” (p. 36).

Esta visão de que a educação e a escola devem ser inclusivas e promotoras das melhores aprendizagens é comungada pelos normativos legais vigentes em Portugal.

## 2.1. A atualidade do pensamento de Paulo Freire no discurso normativo do sistema educativo português. Parte II.

Um dos princípios que norteiam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é a inclusão (alínea d), isto é, preconiza-se que a educação deve promover a equidade, pelo que todos os alunos “têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p. 13), independentemente das suas circunstâncias cognitivas, socioeconómicas e/ou culturais.

Atualmente, o conceito de inclusão passou a ter uma perspetiva mais alargada ao que até agora era conhecida com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, e adaptada à RAM através do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M<sup>13</sup>. O referido Decreto-Legislativo Regional legitima a democratização do ensino, com medidas eficazes e ponderadas, proporcionando a todas as crianças o direito a uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos. Respeitam-se as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são próprias de cada criança, sendo que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, de forma a encontrar respostas para esta diversidade. Resposta esta que subentende a existência de práticas inclusivas e diferenciadas, que por sua vez sugerem a aplicabilidade de metodologias ativas cujo educador/professor através de estratégias pedagógicas diferenciadas e adequadas às necessidades de cada discente, possibilita a que todos possam atingir o mesmo patamar de conhecimentos. Para este efeito, devem ser encontradas respostas adequadas às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos e que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Portugal, 2018a, Preâmbulo).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 reforça a convicção de que se pretende a criação de uma escola contemporânea verdadeiramente inclusiva cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondam à heterogeneidade dos alunos, facilitando-se o acesso ao currículo e às aprendizagens a todos os alunos.

Numa perspetiva de equidade e de justiça social, o Decreto Legislativo Regional



<sup>13</sup> O presente diploma, ao congregar as adaptações dos regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assume como prioridade a concretização de uma política educativa que, ao tomar como desígnio o aprofundamento da democratização do ensino, está ciente de que este apenas se realiza, quando, através de medidas ponderadas e eficazes, consegue proporcionar a todas as crianças e alunos uma educação de qualidade que lhes permita, como preconiza a Constituição da República Portuguesa, ultrapassar as desigualdades de partida, garantindo, desta forma, a todos, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos.

n.º 11/2020/M partilha dos princípios dos normativos anteriormente referidos e enfatiza a importância de

dotar todos os alunos e os cidadãos de competências e qualificações que facilitem a sua inclusão no sistema de educação e formação, no mercado de trabalho, em quadros familiares enriquecedores, nas diversas comunidades de pertença, em instituições representativas de interesses particulares ou gerais, permitindo-lhes assumir os direitos e cumprir os deveres e envolver-se autonomamente em atividades cívicas, políticas, associativas, culturais e recreativas ou de lazer e, assim, se tornarem, pela ação, membros de pleno direito de uma sociedade democrática, coesa, justa e desenvolvida (RAM, 2020, Preâmbulo).

Deste modo, o educador assume a politicidade da sua prática, e que ao ser progressista não pode entender “(...) o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico” (Freire, 2001, p. 25).

Nesta ordem de ideias, Freire (2001) alude que uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não atuam necessariamente de forma análoga em contextos diferentes. Significa que o educador/professor não pode “transplantar” métodos e experiências, mas sim, reinventá-los, acentuando o pensamento de que a intervenção educativa é histórica, cultural e política. Isto é, cabe ao educador descobrir, em função do seu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, uma forma diferente de aplicar um mesmo princípio válido.

É delegada à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, e identificar opções curriculares eficazes, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Este desafio às escolas e aos docentes, encontra-se decretado na Portaria n.º 181/2019 (Portugal, 2019), e vem ampliar o espaço de autonomia, definindo assim, os termos e as condições cujas escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Este processo de autonomia dado às escolas subentende a mobilização de metodologias de ensino-aprendizagem com práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. É neste sentido que os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) oferecem espaços e tempos ao professor para, e através de projetos, trabalhar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, sendo que a ação pedagógica ao recorrer a estas estratégias, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social.

Numa linguagem freiriana, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade exigem o diálogo que se confunde com o próprio processo educativo. O mesmo significa a existência de um maior envolvimento dos alunos na construção de significados. Desta feita, o discente ao experienciar momentos de aprendizagem consolida

conhecimentos e competências. E aqui destaque-se a metodologia de trabalho por projeto como uma estratégia para a construção e compreensão do conhecimento, que, no pensamento de Freire, tem uma função emancipatória, o de saber pensar com criticidade, ser autor, sujeito, com autonomia, aprender para governar-se e governar. Esta construção teórica do pensar crítico-dialético da realidade, trespassa o campo do currículo, que à luz de Streck, (2008) o processo de ensino-aprendizagem deve instituir-se através de uma educação problematizadora, por forma a permitir o desenvolvimento do pensamento crítico sobre as situações-limites que marcam o seu cotidiano e a realidade.

A este respeito Freire (2001) afirma que como “professores não ensinamos apenas os conteúdos através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.” (p. 32) Este saber pensar crítico do aluno é uma das competências delineadas no Perfil dos Alunos que se deseja para este século. E entenda-se por criticidade como a “capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade onde se encontram inseridos possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la.” (Streck, 2008, p. 311). É com esta capacidade crítica que os alunos aprendem a romper com as situações de opressão e autoritarismo experienciadas, conscientizando-se da sua força transformadora e tornando-se sujeitos capazes de gerar situações-libertadoras (Streck, 2008).

Numa perspectiva emancipatória, não é possível ensinar e aprender sem o diálogo, sem uma comunicação dialógica. Nesse processo, o educador/professor, sujeito de sua ação pedagógica, ao desenvolver projetos e métodos de ensino-aprendizagem, está a contribuir para inserir a sua escola numa comunidade. Percebendo a reorientação curricular no pensamento de Freire (2014, 2018), esta tem em consideração a leitura do mundo vivido, visando a transformação no processo do educador e do educando, considerando a planificação e os programas, a reconstrução do conhecimento já construído, na aquisição de novos saberes. Depreenda-se que discutir o currículo numa linha freiriana implica ter uma conceção crítica e fundamentos político-pedagógicos assentes na relação e no diálogo.

É na sequência de todas estas preocupações que Paulo Freire fala-nos da esperança crítica tão necessária para o ser humano quanto a água despoluída para a vida do peixe, definindo-a como “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico” (Freire, 2018). É visível em toda a obra de Paulo Freire um discurso político-educativo que desvela a necessidade de esperança num imperativo histórico porque a esperança manifesta-se na prática. Posto isto, e à luz de Streck (2008) “nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. A crítica é o seu elemento purificador” (p. 475).

Poder-se-á dizer que Paulo Freire em *Política e Educação* faz um chamamento aos educadores para que, comprometidos e implicados politicamente com a sua prática educativa, e com o desejo de ler criticamente o mundo, possam educar na problematização e para a transformação social. Desvela ensinamentos de como contribuir com uma nova humanização numa sociedade desumanizada, cativa no seu ego.

Segundo o mesmo autor, este chamamento à conscientização é um processo que se realiza nas relações entre o sujeito e o mundo, constituindo-se assim, relações de transformação porque ao transformar o mundo, reinventando-o, o educador/professor torna-se aprendiz e ensinante (Streck, 2008).

Segundo a pedagogia freiriana, a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização capaz de gerar nos educandos a consciência da sua própria condição, enquanto seres *históricos* e *inacabados* (Freire, 2014, p. 50), bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos do próprio processo de educação. No dizer de Freire (2014), “a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes” (p. 140).

Ensinar exige também essa consciência do *inacabamento* do ser humano (p. 49), o reconhecimento de *ser condicionado* (p. 52), portanto determinados valores tornam-se imprescindíveis, tais como o respeito, o bom senso, a humildade, a tolerância, a esperança e a convicção de que a mudança é possível.

Este processo de tomada de consciência constrói-se nas relações que são estabelecidas entre o indivíduo e a realidade e das quais emergem situações de transformação e conscientização. Em termos educativos, ambiciona-se que o aluno seja livre, autônomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia.

### 3. Uma narrativa freiriana: extensão ou comunicação?

Em *Extensão ou Comunicação?*, Freire debruça-se sobre o processo dialógico e antidialógico presente na relação entre os técnicos e os camponeses no desenvolvimento da sociedade agrária no Chile. Partindo da definição de extensão que implica “estender algo a ou até alguém” (Freire, 2002, p. 20), Paulo Freire clarifica-nos o sentido hermenêutico da ação extensionista que visa normalizar processos, coisificando o sujeito-objeto cognoscente no *status quo* da sua existência.

Numa ação messiânica, tida como salvífica, penetra no contexto do outro, tal e qual uma invasão cultural que assume o conhecimento levado, primado do mundo do técnico, do evangelizador, como o conhecimento poderoso. Estamos perante práticas de domesticação que esvaziam o outro pela opressão do extensionista, do técnico ou do professor, que não consideram os condicionamentos histórico-culturais e sociológicos dos educandos, a sua história de vida e a sua curiosidade, que mesmo ingênua é parte inclusiva dos processos conducentes à curiosidade epistemológica inacabada, porque em continua reflexão e transformação.

É partindo deste enquadramento que se compreende o posicionamento de Freire quanto ao ato de conhecer assumindo-o como “tarefa de sujeitos, não de objetos” (Freire, 2002, p. 27). Neste sentido, para Paulo Freire (2002) o conhecimento

exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um

sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (p. 27)

Ante os modelos centralizados, mesmo que desconcentrados, da administração educacional em Portugal compreende-se o carácter extensionista das suas políticas educativas se assumidas à margem da teoria dialógica, crítica e concreta, que as pudessem constituir e empoderar. Todavia, no discurso da lei e dos diversos normativos analisados e que reportam ao reforço legislativo dos últimos cinco anos em Portugal em torno de dimensões-chave como a cidadania, o perfil do aluno, a inclusão e os processos de autonomia e flexibilidade curricular, verifica-se que na narrativa do legislador há espaço para o aprofundamento dos temas geradores do pensamento freiriano, entretanto elencados.

### **3.1. A atualidade do pensamento de Paulo Freire no discurso normativo do sistema educativo português. Parte III.**

O Perfil dos Alunos (Portugal, 2017) reporta para uma formação global, de base humanista que os capacite para a mobilização de “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (p. 10) Sendo este um documento aglutinador de toda a ação pedagógica, bem como da orientação geral da política educativa em Portugal, subentende-se como hipótese a construção de práticas pedagógicas corporizadas na educação problematizadora, onde os professores não considerem “tempo perdido o tempo de diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem [o aluno] em sua realidade como verdadeiro sujeito de transformação.” (Freire, 2002, p. 51)

A educação problematizadora, na perspetiva freiriana, é a via para o saber científico, sendo certo que

se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar. (Freire, 2002, p. 54)

Esta construção é dialógica e assume o aluno na sua historicidade, valorizando os seus contextos de pertença e estabelecendo pontes com a matriz curricular sinónima de empoderamento e de capacitação. Se é certo que ela não se constitui como um fim em si mesma, é a partir dessa matriz, sistémica e holística, que as aprendizagens se acomodam e assimilam na medida da relação dialógica que se aprofunda na superação da “doxa” pela “logos” (Freire, 2002, p. 33).



Este cenário está incorporado na legislação em apreço, tal como, a título de exemplo, é visível no Decreto Legislativo Regional 11/2020/M, de 29 de julho (RAM, 2020), quando reporta o seguinte:

(...) a educação não só valoriza as culturas de origem dos alunos e as culturas da sociedade onde se está inserido, como também faz da educação de cada um e de todos o cerne do desenvolvimento económico, cultural e social da Região Autónoma da Madeira, com base nas necessidades e potencialidades de cada comunidade local (RAM, 2020, p. 8).

Não estamos perante um normativo único na valorização destas dimensões, nomeadamente na assunção de que os contextos culturais e sociais dos alunos são fundamentais à prática pedagógica crítica e dialógica. As diferentes reformas educativas, essencialmente instituídas no campo da gestão curricular em Portugal têm sido unânimes na afirmação da centralidade dos alunos no processo pedagógico, viabilizando a visão do Perfil dos Alunos, quando afirma que se pretende que os jovens à saída da escolaridade obrigatória sejam capazes de pensar crítica e autonomamente, com criatividade e “com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, 2017, p. 16).

Recuperando o conceito freiriano de extensão e, em particular, o de extensão educativa, que viabiliza a educação como “prática da domesticação” (Freire, 2002, p. 25), o autor discorre sobre o que não é educar na prática da liberdade, na medida em que “Educar e educar-se (...) não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta” (Freire, 2002, p. 25) Em oposição,

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem (...) em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 2002, p. 25)

A transposição desta prática para o trabalho pedagógico nas escolas se corporifica, por exemplo, na narrativa da política educativa em Portugal a partir da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania que

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos (...) com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (Portugal, 2017, p. 1).

Ou ainda, a partir dos Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 de 2018 que premeiam a valorização da diversidade de estratégias capazes de permitir que cada aluno tenha acesso às múltiplas dimensões do currículo no limite das suas potencialidades, reconhecendo que “a problematização dialógica supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os que se julgam “proprietários”, “administradores” ou “portadores” do saber.” (Freire, 2002, p. 55)

Da obra *Extensão e Comunicação* ressalta, hoje, a necessidade do legislador se comprometer efetivamente com o chão da escola, com os que a corporificam e desenvolvem práticas pedagógicas responsáveis e de compromisso com o aluno do século XXI. Isso compromete-nos com o “exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Portugal, 2018b, p. 2929), que nos permitam problematizar o status quo da educação, da escola e dos seus filhos.

## Considerações finais

As diferentes reformas educativas, essencialmente instituídas no campo da gestão curricular em Portugal têm sido unânimes na afirmação da centralidade dos alunos no processo pedagógico, viabilizando a visão do Perfil dos Alunos, quando afirma que se pretende que os jovens à saída da escolaridade obrigatória sejam capazes de pensar crítica e autonomamente, com criatividade e “com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, 2017, p. 16).

A política educativa não poderá contrariar aproximações discursivas aos cenários de extensão apresentados por Paulo Freire, se a construção daqueles cenários governativos não forem ao encontro dos que, como agentes de uma matriz curricular identitária, fazem da escola o palco da sua operacionalização. Isto é, cabe ao legislador reconhecer que os princípios orientadores da política educativa nacional necessitam de uma aproximação real ao terreno concreto das práticas pedagógicas e dos autores.

Subentende-se aqui a perda de uma determinada desconfiança face à capacidade legislativa de tais territórios, ou do valor das suas histórias de vida para a construção da política educativa, bem como se vislumbrar uma assunção substantiva da autonomia das escolas, como inédito viável freiriano, cujo discurso político neste domínio tende, sorrateiramente, para abordagens do tipo de extensão educativa.

É visível em toda a obra de Paulo Freire um discurso político-pedagógico que desvela a necessidade de esperança num imperativo histórico porque a esperança manifesta-se na prática. No entanto, nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. “Não há esperança na “pura espera”, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje” (Streck, 2008, p. 475).

## Referências Bibliográficas

CNE (2020). *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. Coleção: Estudos. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos/DesempenhoEquidade\\_siteCNE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos/DesempenhoEquidade_siteCNE.pdf)

Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. (5.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (2002). *Extensão ou Comunicação?* (12.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (49.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M., & Pinto, M. (2001). *Revisitando Paulo Freire sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.

Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Direção Geral da Educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.

Portugal. (2018a). *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Portugal. (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

Portugal. (2019). *Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/122541299>

Portugal. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de Direção Geral da Educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

RAM. (2020). *Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/application/conteudo/139052181>

Streck, R. (Coord.). (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Apple Books.

# CURRÍCULO DE CIÊNCIAS – Para uma (educ)ação transformadora em comunidade

Sílvia Mateus Carreira<sup>1</sup> & Ana França Kot Kotecki<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Esc. Sec. Francisco Franco, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, [silvia.carreira@staff.uma.pt](mailto:silvia.carreira@staff.uma.pt)

<sup>2</sup>Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, [anak@staff.uma.pt](mailto:anak@staff.uma.pt)

## Resumo

A tríade conhecimento, poder e liberdade continua a fazer sentido, especialmente num contexto pandémico onde a compreensão dos factos científicos se revela fulcral. Freire recorda-nos que é importante “ensinar o aluno a ler o mundo” para que possa atuar transformando o meio que o envolve. Neste sentido, o ensino das ciências, partindo do currículo projetado, deve potenciar a criação de práticas pedagógicas inovadoras onde o aluno se coloque no centro do processo de aprendizagem. Por esta razão é importante a implementação do Ensino Experimental das Ciências, desde muito cedo, nomeadamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para que os alunos sejam incentivados a explicar o meio envolvente através de factos científicos.

É nosso propósito pensar as questões emergentes na Unidade Curricular Ensino Experimental das Ciências enquanto parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partir das contribuições de Paulo Freire, com impacto na Prática Pedagógica.

**Palavras-chave:** Ensino Experimental das Ciências, Prática Pedagógica, Formação de Professores

SCIENCE CURRICULUM - for a transforming (educ) action in community

**Abstract:** The triad of knowledge, power and freedom continues to make sense, especially in a pandemic context, where the understanding of scientific

facts is crucial. Freire reminds us that it is important to “teach the student how to read the world” so that he can act by transforming the environment that surrounds him. In this sense, science teaching based on the projected curriculum, should foster the creation of innovative pedagogical practices where the student places himself at the center of the learning process. For this reason, it is important to implement Experimental Science Teaching, from the 1st Cycle of Basic Education, so that students are encouraged to explain the environment through scientific facts.

It is our purpose to think about the issues emerging in the Curricular Unit Experimental Teaching of Sciences as an integral part of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, based on the contributions of Paulo Freire.

**Keywords:** Experimental Science Teaching, Pedagogical Practice, Training

## 1 - Introdução

No atual contexto pandêmico, o ensino científico de qualidade é um dos grandes desafios da escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem. Este repto torna mais premente as palavras de Freire ao afirmar que «como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente ... na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital» (Freire, 2004:50). A aceitação do diferente deve ser entendida não apenas em relação aos espaços, currículo(s) mas sobretudo em relação aos alunos, enquanto seres únicos e cuja individualidade deve ser respeitada e potenciada. Assim, importa reter que:

(...) um ensino científico de qualidade e para todos não é sinónimo de uniformidade nos currículos e metodologias de ensino. É necessário proporcionar a quem quer seguir ciências, uma base sólida de conhecimentos capaz de formar “futuros cientistas”, mas simultaneamente, proporcionar o gosto pela compreensão do meio sócio natural envolvente e a capacidade de participar e tomar decisões informadas, críticas e criativas a quem não quer seguir estudos nas áreas científicas (Carreira, 2021:15).

O ensino científico, na formação inicial dos professores, garantindo uma continuidade entre o ensino académico e as práticas pedagógicas implementadas em contexto educativo. Neste âmbito, no presente trabalho, pretende-se: analisar o impacto da unidade curricular Ensino Experimental das Ciências na unidade curri-

cular Prática Pedagógica III, dos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEEiCEB) e refletir sobre os *saberes necessários à prática educativa* (Freire, 2004), na formação dos futuros Educadores e Professores.

## 2 - Interdisciplinaridade: Impacto do Ensino Experimental das Ciências na Prática Pedagógica

A matriz curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEEiCEB) da Universidade da Madeira no 1.º semestre do 2.º ano, contempla, entre outras, duas unidades curriculares (UC): Ensino Experimental das Ciências (EEC) e Prática Pedagógica III (PPIII), conforme podemos ver no esquema seguinte.

### Matriz Curricular MEPEEiCEB – 1.º Semestre, 2.º ano, 2020

Unidade Curricular	Áreas Científicas	ECTS
Didática de Matemática	Didáticas Específicas	6
Ensino Experimental das Ciências	Didáticas Específicas	6
Didática das Expressões II	Didáticas Específicas	4
Prática Pedagógica III	Prática de Ensino Supervisionada	10
Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica III	Prática de Ensino Supervisionada	4

Por forma a maximizar as aprendizagens dos estudantes, futuros docentes, foi promovida a interdisciplinaridade entre ambas as unidades curriculares, estabelecendo-se uma “ponte” entre a Universidade da Madeira e a escola do 1.º CEB (núcleo de estágio).

Esta interdisciplinaridade visa combater uma visão empirista de ciência que teimosamente persiste na escola. Em consonância com esta perspetiva da ciência as aulas práticas seguem um cariz tradicional, apresentando a ciência como um produto acabado.

A valorização do ensino científico, presente nos discursos provenientes de distintos setores da sociedade, traduz o reconhecimento do valor da ciência para a sociedade. Ainda assim, o ensino das ciências continua ancorado a contextos de transmissão de conteúdos científicos apresentados de forma descontextualizada e desumanizada (Carreira, 2014:374).

Para superar a situação é necessário que desde a formação inicial de professores, as atividades práticas tenham uma abordagem mais construtivista e a ciência seja apresentada como uma construção humana. Neste âmbito, foram realizadas atividades na UC de EEC que preparassem os estudantes, futuros professores, para realizarem ensino experimental das ciências em contexto de prática pedagógica, promovendo uma pedagogia da autonomia e com os saberes necessários à Prática Educativa:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário ... que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e económico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, 2014:137).

Afirmamos que a interdisciplinaridade, no decorrer da formação inicial de professores, é importante para promover o desenvolvimento simultâneo de competências de cariz pedagógico, comunicacionais e sociais associando-as ao conhecimento emergente do meio académico. Para tal é necessário um suporte rigoroso em Didática das Ciências, numa clara associação entre prática pedagógica e informação científica (pedagógica e disciplinar) (Carreira, 2021).

### 3 – Implementação de trabalho prático em contexto educativo

O trabalho prático é uma estratégia promotora da construção de ambientes motivadores de aprendizagem que envolve ativamente o aluno na tarefa em desenvolvimento. Pois «... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção» (Freire, 2004:22).

O trabalho prático (TP) é entendido por Leite (2001) como um «(...) um conceito mais geral que inclui todas as atividades que exigem que o aluno esteja activamente envolvido (...)» (2001:78) e que signifique, também, «(...) acção no pensar para fazer e depois de o fazer (...)» (Martins, 2002:56). Neste âmbito o TP surge como «uma “roda dentada” cujas potencialidades de engrenagem na educação em ciências [possibilitam a] criação de práticas pedagógicas em que a participação social dos alunos esteja associada à partilha e negociação de significados...» (Carreira, 2014:360). De entre as várias modalidades de TP foi selecionado o Trabalho Laboratorial (TL) por permitir “atividades que requerem a utilização de materiais de laboratório, mais ou menos convencionais, e que podem ser realizadas num laboratório ou mesmo numa sala de aula normal, desde que não sejam necessárias condições especiais, nomeadamente de segurança, para a realização das atividades” (Dourado, 2001:14).

Para a implementação de TL não importa apenas a planificação da atividade, o protocolo laboratorial ou a organização do espaço físico da sala. Importa, também, a seleção das estratégias pedagógicas e de registo.

## As concepções alternativas como estratégia pedagógica

Para tornar a aprendizagem no 1º. CEB mais eficaz, Roldão (1995) identifica cinco estratégias pedagógicas: 1 - Humanização e personalização dos conteúdos, 2 - Resolução de Problemas, 3 - Mudança conceptual a partir de concepções alternativas, 4) Organização de um projeto investigativo e 5) Uso de narrativa.

Das várias estratégias foi selecionada n.º 3 - Mudança conceptual a partir de concepções alternativas. Nas palavras de Cachapuz (1995), as concepções alternativas são «(...) ideias que aparecem como alternativas a versões científicas (...), não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização» (p:361). O professor deve começar por identificar as concepções alternativas dos alunos, criando, depois, atividades que os coloquem em confronto com situações problemáticas, criando conflitos cognitivos. Este processo contínuo de confrontação, entre a teoria e a prática, permitirá ao aluno construir conhecimento científico e que consiga, gradualmente, integrar na sua linguagem quotidiana os conceitos científicos corretos.

## O V-Gowin como estratégia de registo

O registo das atividades é importante pois, além de permitir a organização e estruturação dos procedimentos, constitui-se como ferramenta que medeia a interação entre o aluno e a atividade em desenvolvimento. Este registo, enquanto artefacto cultural, constitui-se como um dos pilares do construtivismo social de Vygotsky cuja teoria contempla, de acordo com Wertsch (1993), citado por Fino (2001), três pilares:

- a) o uso de um método genético ou de desenvolvimento; b) a afirmação de que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais; e c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas, ou artefactos culturais, que medeiam a interação entre indivíduos e entre eles e os seus envolvimentos físicos (Fino, 2001:275).

Para o registo da atividade laboratorial foi selecionado o diagrama de Gowin. Este é um recurso que contribui para a aprendizagem significativa dos alunos ao evidenciar a interação entre a teoria – conceitos - metodologia. Esta interação teórico-conceptual e prático-metodológica é similar à atividade científica, no que à relação pensamento-ação diz respeito, contribuindo para a formação do pensamento científico dos alunos.



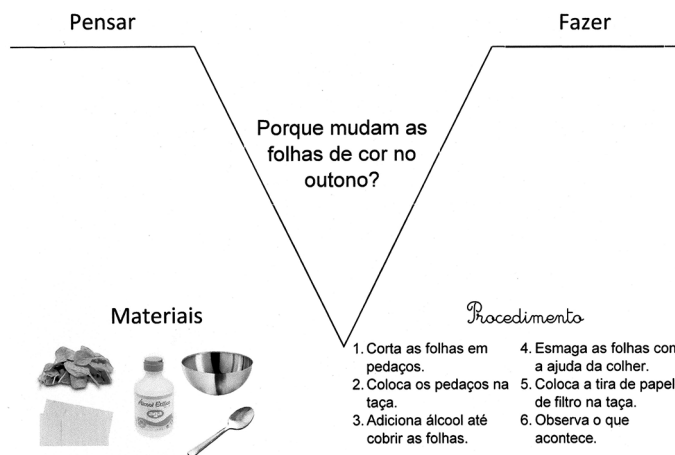


Figura 1 – Exemplo de V-Gowin realizado na PPIII.

### 3.1 – Atividades laboratoriais em contexto de Prática pedagógica III

A realização de atividades práticas em crianças contribui não apenas para o desenvolvimento da destreza e minúcia no manuseio de materiais de laboratório, mas determina a capacidade do aluno desenvolver atitudes científicas de questionamento da realidade envolvente, bem como do uso contextualizado de conceitos científicos que lhes permitem explicar o meio físico e natural que o rodeia.

O trabalho prático (...) apresenta uma fase técnica relacionada com a execução de tarefas e outra de cariz social onde o pensar sobre a ação está associado a uma reflexão conjunta entre os elementos do grupo. Esta fase metacognitiva associa a dimensão reflexiva e social, contribuindo para a construção de conhecimento que é, neste caso, partilhado (Carreira, 2014:372).

De entre as várias atividades práticas realizadas no âmbito da UC de EEC, selecionaram-se duas que foram implementadas em contexto educativo e cuja análise justificam a sua apresentação.

A primeira não poderia ser mais pertinente no atual contexto pandémico “**Por que é importante lavar as mãos?**” e a segunda “**Por que mudam de cor as folhas no Outono?**” possibilitam que os alunos questionem a realidade envolvente e que construam explicações científicas para as mesmas, desenvolvendo em grupo a linguagem e a utilização de conceitos científicos. Estas atividades que partem da realidade próxima contribui para que os alunos sejam «(...) capazes de *intervir* na

realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela... Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra» (Freire, 2004: 77).

Ambas as atividades foram planejadas para serem desenvolvidas com crianças do 2.º ano de escolaridade, correspondente a alunos com cerca de 7 anos. Foram implementadas pelos estudantes do MEPEEiCEB no ano letivo 2020-2021 de acordo com o seguinte:

**1.ª Atividade** – em 3 turmas de 3 escolas do concelho do Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Caçongo, perfazendo um total de 55 alunos;



Figura 2 - Alunos na realização da atividade laboratorial “Por que é importante lavar as mãos?”

**2.ª Atividade** – em 3 turmas de 2 escolas do concelho de Santa Cruz: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas, perfazendo um total de 54 alunos.

O trabalho laboratorial realizado permitiu a participação ativa do aluno e «(...) o modelo de ensino tradicional deu lugar a uma sala de aula onde a ocupação dos espaços físicos era fluída e dinâmica, proporcionando a participação e envolvimento dos alunos que se traduziu no reforço dos laços sociais» (Carreira, 2014:366).

### 3.2 – Análise dos registos e avaliação da aprendizagem

Em ambas as atividades os alunos do 2.º Ano foram incentivados a preencher o V-Gowin: antes da atividade laboratorial preencheram a parte esquerda do V-Gowin relativa ao “Pensar” e, depois da realização da atividade preencheram a parte direita do V-Gowin relativa ao “Fazer”. A análise comparativa destes registos permite-nos averiguar em quais alunos ocorreu mudança conceptual.

### Atividade “Por que é importante lavar as mãos?”

**Antes da realização da atividade** - as respostas dadas pelos alunos permitiram estabelecer 3 categorias: Mãos como veículo de doença, Sabão como agente de higiene, Lavagem das mãos como eliminador dos vírus/micróbios.

Importa salientar que sendo alunos no início do 2.º ano de escolaridade apresentavam, ainda, algumas dificuldades na expressão escrita. Assim sendo, as categorias da pré-atividade foram estabelecidas com registo sobretudo dos diálogos mantidos com os alunos e as categorias pós-atividade foram estabelecidas a partir da análise de desenhos elaborados pelas crianças, pois como lembra Freire “Ensinar exige saber escutar” (Freire, 2004:113).

**Depois da realização da atividade** – a análise aos desenhos permitiu estabelecer três categorias: 1.ª - Representação dos materiais ou recipiente com água e canela, 2.ª - Representação dos materiais e do corpo ou partes do corpo do aluno, 3.ª - Representação dos materiais, do corpo do aluno e do vírus.

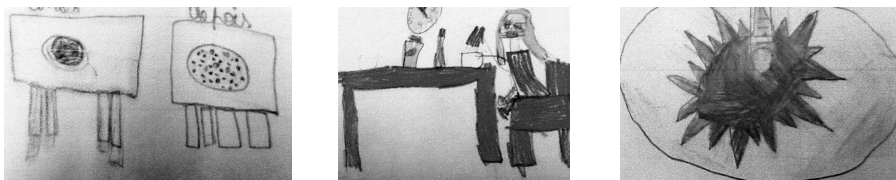


Figura 3 – Atividade laboratorial “Por que mudam de cor as folhas no outono?”

### Atividade “Por que mudam de cor as folhas no Outono?”

**Antes da realização da atividade** - as respostas dadas pelos alunos permitiram estabelecer 7 categorias: Condições meteorológicas, Estação do ano, Associação à melanina do ser humano, Gravidade, Existência de diferentes pigmentos, Ação externa sobre a folha e Transferência de cor do caule para a folha.

**Depois da realização da atividade** – as respostas dadas pelos alunos permitiram estabelecer 5 categorias: Estação do ano, Diferente velocidade de deslocamento dos pigmentos, Identifica a existência de diferentes pigmentos, Alternância dos pigmentos visíveis e Influência da luz na produção de clorofila.

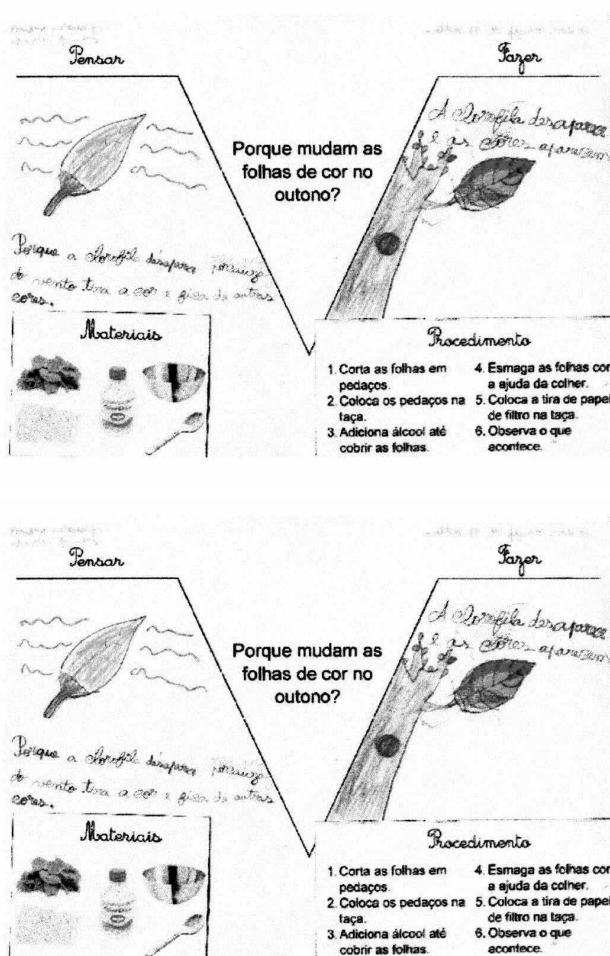


Figura 4 - V-Gowin relativos à atividade “Por que mudam de cor as folhas no Outono?”

Nesta atividade foi notória a mudança conceptual e a correspondente utilização de conceitos científicos adequados à explicação de um fenómeno do quotidiano. Esta situação foi constatada na análise da componente escrita nos V-Gowin, antes e depois da realização da atividade.

#### Registos antes da realização da atividade laboratorial:

“As folhas quando estão ao sol elas ficam queimadas.” - AN., 7 anos.

“Porque o sol bate na folha e ela fica queimada.” - B, 8 anos.

“Quando as folhas caem mudam de cor” - H. P., 7 anos.

“Porque as pessoas põem os pés ensima [sic] das folhas.” – M.  
 “Porque os paus das folhas devem ter alguma cor para a folha”.

Inicialmente os alunos descreviam a mudança da cor das folhas como consequência de uma ação física externa sobre a folha. À semelhança do ser humano, também as folhas são “queimadas” pelo sol, também ficam escuras quando alguém “põe os pés em cima” ou porque existe uma transferência de cor do caule para a folha. Todas estas situações correspondem a explicações que as crianças apresentaram para explicar o fenómeno. As crianças investigaram e foram gradualmente indagando, percecionando outras possibilidades até verificarem que as folhas têm diferentes pigmentos fotossintéticos, dando diferentes cores à folha.

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 2004:45).

#### **Registos depois da realização da atividade laboratorial.**

“Eu descobri que tinha amarelo lá dentro.” – S.M, 7 anos.  
 “Observei que dentro das folhas verdes existe a cor amarela.” – K.B, 7 anos.  
 “No outono tem menos luz (...)” – M., 7 anos.  
 “(...) O verde desaparece porque há menos luz.” – AM., 6 anos.  
 “Porque quando fica com menos luz a folha fica amarela e quando fica com mais luz fica verde.” – S., 7 anos.

As atividades laboratoriais realizadas e a subsequente análise dos artefactos construídos, permitiu averiguar em quais alunos ocorreu a mudança conceptual pretendida e, consequentemente nos quais as aprendizagens foram mais vincadas.

Foi, igualmente, notório como o Trabalho Laboratorial (TL) foi um momento de aprendizagem social que promoveu

(...) a articulação social dos alunos, permitindo a construção de uma rede alargada, partilhada e negociada de significados. Desta forma, a negociação social extravasa os limites das “amizades” para assumir outras fronteiras. Assim, [o TL] ao associar os alunos em torno de uma tarefa comum, contribui para que se constituam como grupo cultural com uma linguagem gradualmente construída em torno da partilha e negociação de significados (Carreira, 2014:372).

Os momentos de aprendizagem social materializaram-se na construção de artefactos (V-Gowin) cuja análise possibilitou aferir aprendizagens dos alunos do 2.º Ano de escolaridade. Este facto revelou-se deveras importante para os estudan-

tes em formação inicial, por implementarem na prática pedagógica uma estratégia de ensino das ciências onde as palavras ensinar-aprender-avaliar se tornaram elementos interligados de uma mesma atividade.

Os estudantes do curso de MEPEE1CEB demonstraram interesse em fazer mais e verificaram a pertinência das estratégias implementadas, pois «(...) quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar» (Freire, 2004:62).

#### 4 - Considerações finais

Pensamos ser importante debater com rigor, no contexto das diferentes instituições de educação de infância da Região Autónoma da Madeira, principalmente com aquelas com as quais a Universidade da Madeira tem protocolo de cooperação, a necessidade, a coerência, os contributos dos diferentes documentos de gestão curricular na educação pré-escolar. O resultado destes debates seria valioso para todas as comunidades educativas, pois quando refletimos em grupo podemos ganhar confiança, segurança, conhecimento, competência e qualidade de intervenção na dinâmica dos ambientes educativos. Isto porque “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela... Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (Freire, 2004:77).

Sentimos que é importante refletir sobre os processos inerentes à planificação da intervenção e os pressupostos teóricos que a sustentam, nomeadamente o ensino experimental das ciências. A forma como educamos os nossos alunos hoje, as experiências e as oportunidades que lhes criamos, influencia grandemente as suas vidas. O professor deve assumir uma visão crítica das múltiplas referências que integram diferentes experiências educacionais e socioculturais, construindo um currículo e estabelecendo uma relação entre saberes e competências. Consequentemente, desenvolve a sua prática pedagógica garantindo a construção articulada do saber realçando os objetivos da educação em ciências de base experimental de forma a responder às questões dos alunos e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica e argumentativa. Ao falarmos de mudança nas práticas pedagógicas, significa que esta depende daquilo que os sujeitos envolvidos no processo educativo pensam e realizam em prol de uma melhoria qualitativa da educação, ou seja, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática ativismo” (Freire, 2004:22). Paulo Freire procurou perceber os problemas educativos em geral e propôs uma prática educativa para os resolver, a qual integra os seguintes aspetos principais: rigor ao nível metodológico e de pesquisa; sentido ético e estético.

co; competência profissional; respeito pela identidade cultural e pelos saberes dos seus educandos; rejeição de toda e qualquer forma de discriminação; constante reflexão crítica da prática pedagógica; dar corpo à sua intervenção; desejar o bem-estar dos educandos; saber dialogar e escutar; ter alegria e esperança; ter liberdade e autoridade; promover a curiosidade e o prazer pela descoberta; ter a consciência do inacabado (Freire, 2004). Todos estes aspetos podem ser considerados princípios básicos que enriquecem uma prática pedagógica que, segundo este autor, transformam professores e alunos, garantindo o direito à autonomia pessoal no contexto de uma sociedade democrática em construção e mudança.

## Referências Bibliográficas

CARREIRA, S. M. (2014). Literacia Científica e Trabalho Prático – Um estudo para a inovação pedagógica em contexto escolar. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Portugal. 419 pp.

Carreira, S. (2021). Educação em Ciências: da didática à literacia. In H. Spínola & S. M. Carreira (Orgs), *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp. 14-26). Funchal: Imprensa Académica

CACHAPUZ, A. (2007). Educação em Ciência: que fazer? *Actas do colóquio: “Ciência e Educação em Ciência”*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação

DOURADO, L. (2001). Trabalho Prático ( T P ), Trabalho Laboratorial ( T L ), Trabalho de Campo ( T C ) e Trabalho Experimental ( T E ) no Ensino das Ciências - contributo para uma clarificação de termos. In A. Veríssimo, A.

FINO, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 2, 273-291.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

LEITE, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. In Caetano, H. V. & Santos, M. G. (Orgs.). *CADERNOS DIDÁCTICOS DE CIÊNCIAS* (pp. 77-96). Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério de Educação.

MARTINS, I. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Pedrosa & R. Ribeiro (Orgs.). *Ensino Experimental das Ciências, (Re)Pensar o Ensino das Ciências* (pp.13-18). Lisboa: Ministério da Educação.

ROLDÃO, M.C. (1995) – O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – *Fundamentos e Estratégias*. Lisboa. Texto Editora.

# A UTOPIA DE PAULO FREIRE E OS CAMINHOS DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA COMUNIDADE EDUCATIVA

Ana França<sup>1</sup> & Natalina Cristóvão Santos<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, anak@staff.uma.pt

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, mcsantos@staff.uma.pt

## Resumo

Neste artigo, pretendemos estabelecer um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire – *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo* (resgatado da sua obra “Pedagogia da Autonomia”) – e a ação flexível do currículo em relação com uma prática pedagógica reinventada. Várias têm sido as questões colocadas por Paulo Freire a partir da década de 60 e que continuam bem atuais. De facto, os saberes pedagógicos são basilares para esbater a impermeabilidade à mudança, sendo que para o efeito, a ação do professor é basilar para a efetivação de um diálogo fundamentado no currículo, nomeadamente na área da Educação Artística, cujas dimensões envolvem a escola, o professor e o aluno, por um lado, e, por outro, a abertura a novas formas de gerir esse mesmo currículo. E é neste entrecruzar de fios que colocamos em diálogo vários intervenientes na gestão curricular, à luz de normativos em vigor.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Prática pedagógica; Flexibilidade Curricular; Educação.

## PAULO FREIRE'S UTOPIA AND THE PATHS OF CURRICULUM FLEXIBILITY IN EDUCATION COMMUNITY

### Abstract

In this article, we intend to establish a dialogue between Paulo Freire's thinking - *Teaching requires availability for dialogue* (recovered from his work *Pedagogia da Autonomia*) - and the flexible action of the curriculum in relation to a reinvented pedagogical practice. Several questions have been raised by Paulo Freire since the



1960s and remain very up to date. In fact, pedagogical knowledge is crucial to blur impermeability to change and for that purpose teacher's action is essential for the realization of a dialogue based on the curriculum, namely in the area of Artistic Education whose dimensions involve the school, the teacher and the student, on the one hand, and on the other the openness to new ways of managing that same curriculum. And it is in this interweaving of threads that we put in dialogue several actors in curriculum management, in the light of current regulations.

**Keywords:** Paulo Freire; Pedagogical practice; Curricular Flexibility; Education.

## Introdução

O pensamento teórico-metodológico de Paulo Freire encruzou países e continentes, influenciando a criação de programas e práticas educacionais, contribuindo para a disseminação da educação popular, em particular na América Latina, despoletando novos referenciais teóricos e temas educacionais em muitos países. As suas preocupações sobre currículo, percebido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que alicerçam os processos educativos, são evidentes e foram difundidas em vários momentos e estágios da sua obra escrita. O seu legado educacional continua pleno de desafios, pela atualidade dos temas que traz para debate a condição humana, refletindo contextos sociais e culturais diversos que ainda estão em estudo e sobre os quais, provavelmente, há muito a investigar.

Neste âmbito, com o presente texto pretende-se aflorar a atualidade das ideias de Paulo Freire, abordando a utopia e refletindo acerca da pertinência duma prática pedagógica em diálogo, numa perspetiva de flexibilidade curricular.

## Revisitando algumas ideias sobre o legado de Freire

Paulo Freire (1921-1997), Patrono da Educação Brasileira, tornou-se um dos grandes pensadores do século XX, sobretudo na área educacional, ao publicar sua obra – *Pedagogia do Oprimido* – em 1968. Nesse livro, amplamente conhecido em todo o mundo, Freire argumenta a tese de que não há neutralidade na educação. A hipotética imparcialidade pedagógica é, na verdade, uma ilusão, considerando que a educação forma as pessoas sob a égide de objetivos e referências de um projeto sociopolítico previamente definido, sendo que a questão central que se coloca é sabermos se esse é um discurso dos opressores ou dos oprimidos. Destarte, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (FREIRE, 2004, p. 11), daí a necessidade de uma pedagogia dos e com os oprimidos, pois “os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação dos oprimidos” (idem, p.11).

De facto, o seu pensamento é largamente marcado pela luta contra qualquer discriminação, na busca incessante pela superação da relação opressor oprimido. Paulo Freire foi muito crítico às injustiças vivenciada por eles durante o século XX. Fertilizado na utopia, denunciou as injustiças evidenciadas na sociedade, teve esperança e sonhou com um outro mundo possível. Para este pedagogo, os sonhos fazem parte de um princípio ontológico, de uma base para a vida, razão pela qual argumenta que “ser no mundo significa transformar e retransformar o mundo [...] nossas responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança” (FREIRE, 2014, p. 51). Sendo assim, “o que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (Freire, 2000, p. 53), uma vez que os sonhos são projetos pelos quais lutamos, implicando avanços e recuos, por vezes demorados, que exigem uma matriz forte em princípios e valores de convivência em comunidade.

Os caminhos trilhados pela educação nos últimos anos nos permitem afirmar que o objeto central da discussão sobre educação abrange necessariamente a ideia de uma escola que seja capaz de atender à variedade de características dos seus alunos, no respeito pela individualidade de cada um deles. Na verdade, acreditar na transformação do mundo pelos caminhos freirianos do diálogo é acreditar na capacidade de todos os seres humanos sustentarem juntos o ideal utópico da mudança, no qual a inclusão continua a ser um dos maiores de todos os sonhos: uma realidade na qual opressores e oprimidos sejam livres de elos que aprisionem, nomeadamente, da discriminação, do preconceito, da injustiça.

Indubitavelmente, é este o elemento que caracteriza um dos mais ricos e importantes legados que Paulo Freire deixou às sociedades: o respeito pelos seres humanos no que eles têm de mais valioso, a sua humanidade. “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. (FREIRE, 1992, p. 91).

## Resgatando o conceito de utopia

Inspirando-se no mito do El Dorado e nas novas descobertas no Oceano Atlântico Sul, Thomas More (1480-1535) escreve, em 1516, a obra *Sobre o melhor estado de uma república e sobre a nova ilha Utopia*, livro conhecido entre nós como *A Utopia*. More consagra a ‘utopia’ como projeto, modelo imaginário de Estado e de sociedade, termo esse utilizado frequentemente para descrever qualquer projeto de sociedade mais justa e igualitária. “Este sentido de utopia permanece até os séculos XVIII e XIX. Por exemplo, nas utopias sociais dos filósofos utópicos franceses: Charles Fourier, Saint-Simon, Étienne Cabet, etc” (Bloch, 1993, p. 21).

Já para Freire, o conceito de utopia vincula-se ao novo conceito introduzido na História do Pensamento Filosófico por Ernst BLOCH, para quem utopia é processo histórico realizado pelo homem que luta alimentado na esperança de um novo homem (Bloch, 1959). É, portanto, um modo de estar-sendo-no-mundo, que exige conhecer a realidade, uma vez que conhecer é a possibilidade de ‘projetar’, de bus-

ca. Ao longo dos anos, o significado de utopia alargou-se, chegando no século XX com outras definições. Revisitar as diferentes perspectivas históricas sobre utopia e Paulo Freire provoca em nós uma reflexão complexa sobre a nossa ação enquanto pessoas promotoras de pensamento crítico e de ambientes de aprendizagens contextualizadas. Somos responsáveis e intervenientes na comunidade a que pertencemos, com as suas especificidades, numa perspectiva educativa mundial. Disse Freire, “O homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura” (Freire, 1959, p. 8).

Neste âmbito, perceber Paulo Freire como intelectual de fronteira quer dizer que seu pensamento vem sendo modificado à luz do tempo e do contexto histórico em que se encontra inserido – seja no exílio, em África, na América ou na Europa. A atualidade do seu pensamento não se circunscreve a fronteiras sociais, culturais e políticas. Como “andarilho da utopia”, Freire leva ao mundo a esperança e um movimento emancipador, cujo objetivo consiste na promoção da autonomia dos sujeitos, tendo em vista a transformação social.

O homem busca porque não está completamente ‘acabado’, por ser ‘inconcluso’, por ‘esperar’. E é esta esperança que é o eixo que torna o homem capaz de levar adiante e realizar a sua história (FELIPE, 1979). Paulo Freire foi crítico às injustiças vivenciadas, decorrentes da realidade capitalista. Fertilizado na utopia, denunciou as mazelas, teve esperança e sonhou com um outro mundo possível.

Este pedagogo rejeita a conclusão do mundo e argumenta que a realidade está aberta em processos que vão acontecendo no horizonte das possibilidades, enquanto o futuro, dado que “[...] existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90), razão pela qual outorga à práxis a incontornável posição de, em consonância com a esperança, prover condições para a concretização das mudanças sociais: “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p. 5).

A utopia em Freire, é, pois, um movimento dialético de transformação das estruturas sociais, impelido pela “esperança” de que o homem pode cada vez “ser mais” na história da sua humanização. Neste processo, nada é permanente, exceto a busca deste “ser mais”. O caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanta a educação contextualizada. De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto quando já não é desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver no risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece.

O sentimento basilar dos sonhos, que “fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação no mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história” (Freire, 1992, p. 91).

Em jeito de síntese, na sua proposta utópica, Paulo Freire não pode ser lido sob o enfoque idealista, considerando que nem antecipa o novo modo de ser humano na sociedade a ser inventada, nem idealiza tal modo de ser. Antes, estabelece o princípio sobre o qual o “novo homem” se construirá: com o processo de libertação ou conscientização não mais existem as classes opressora, oprimida. Deste processo é que deve nascer o “homem novo”.

## Em diálogo com intervenientes na gestão curricular

Freire (2004) diz-nos que o ato de educar ou ensinar, nomeadamente, exige disponibilidade para o diálogo, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, rigor metodológico, curiosidade, bom senso, criticidade e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Este, enquanto ação de grande responsabilidade por parte do professor, pois vai marcar, decisivamente, o modo do aluno ver e de estar no mundo, é espaço de debate entre todos os intervenientes educativos, na busca de uma educação transformadora. Na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire argumenta que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 2004, p. 136). Perspetiva-se, assim, uma abertura à reflexão e ao compromisso de desenvolver processos educativos promotores de ambientes de aprendizagem participativos, democráticos, dinâmicos e desafiadores na construção do conhecimento.

Para o efeito, uma resposta mais assertiva, requer e exige do educador um outro entendimento acerca das metodologias, estratégias e conteúdos, ou seja, uma outra abertura a novos saberes necessários à prática educativa.

Como se perspetiva, a ação do professor é basilar para a existência de um diálogo fundamentado no currículo, razão pela qual o pedagogo em referência argumenta que nestes diálogos o educador deve ser inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos (Freire, 1980). Neste processo, a disponibilidade ganha particular relevo, pois é nesta que professor constrói a sua segurança, segurança essa transmitida aos alunos nas temáticas expostas, na abertura a novos desafios na abertura a novos saberes necessários à prática educativa. Vislumbra-se, deste modo, em Freire a necessidade da reeducação dos professores que deve ser permeada, entre outros elementos, pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas.

À disponibilidade que Freire advoga, basilar no processo educativo e também para a conquista de competências e habilidades técnicas está, em nosso entender, estão intrínsecas outras dimensões da gestão curricular, neste texto referidas como medidas levadas a efeito pelo Ministério da Educação. Estas medidas representam dimensões que envolvem a escola, o professor e o aluno, por um lado, e, por outro, a abertura a novas formas de gerir esse mesmo currículo.

Entendemos que a escola tem como principal missão proporcionar aprendizagem a todos os alunos. “Tendo como adquirido que a aprendizagem é um processo continuado de construção experiência e saber e que a escola tem uma função curricular a desempenhar, considera-se o currículo como um guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola, em geral, e a cada escola, em particular. Todavia, em pleno séc. XXI, a escola que temos não é ainda a escola que desejamos, pois continua refém de uma prática pedagogia invariável que evidencia “o dar o mesmo a todos e ao mesmo tempo”. Este cenário, que necessita profundas mudanças, obriga a uma metamorfose no modo de pensar, planejar, agir e integrar o currículo enquanto compromisso de aprendizagem. Neste sentido, destacam-se algumas medidas levadas a efeito pelo Ministério da Educação, nomeadamente: *Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar* (2016), integrado no quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019; *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)* Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, estruturado em princípios, valores e áreas de competências, representa a matriz comum para todas as escolas, ofertas e mobilidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória. Este Despacho sintetiza o que é relevante aprender, nomeadamente no âmbito da educação artística; (Projeto de) *Autonomia e Flexibilidade Curricular* – Faculdade conferida à escola para gerir os currículos do ensino básico e secundário, partindo das matrizes curriculares de base, alicerçada na possibilidade de enriquecer o currículo, tem como grande finalidade a *promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado*, assumindo que a prática de autonomia, no âmbito da Educação, tem como principal objeto de reflexão e ação o currículo (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho); *Aprendizagens Essenciais (AE)*: Conjunto comum de conhecimentos indispensáveis e articulados, promotores das capacidades e atitudes específicas, a desenvolver por todos os alunos nas várias áreas disciplinares, baseadas no PA. Implica uma reorganização e flexibilização curricular, em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, contextualizada numa cultura de trabalho em equipa e de autonomia da escola.

As AE, enquanto referencial de base, *aplicam-se a todas as ofertas e modalidades educativas e formativas do ensino básico* (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho); *Estratégia Nacional para a Cidadania* (ENEC), que se constitui como um documento de referência implementado, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais.

Os processos de educação e cidadania, vivenciados em contexto escolar, pretendem garantir *um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses*, que por sua vez privilegia a *igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos* e ainda a valori-

zação de valores enraizados numa cultura local e nacional (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio); *Currículo do Ensino Básico e Secundário*, que veio definir os princípios orientadores do currículo do ensino básico e secundário, no âmbito da sua conceção, implementação e avaliação das aprendizagens, perspetivando a todos os alunos a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PA.

Assim, é fundamental que as escolas e comunidades educativas *tenham liberdade para poderem desenvolver o currículo localmente, com autonomia plena ... potenciando melhores aprendizagens para todos* (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho).

Como se depreende, os atuais documentos oficiais de referência ao desenvolvimento curricular, às aprendizagens consideradas essenciais e ao perfil dos alunos, construído ao longo da escolaridade obrigatória, parecem ser unânimes que é urgente a mudança e transformação da escola em espaços de aprendizagem, onde impere a liberdade, a formação humanista, a autonomia e a flexibilidade curricular. “A possibilidade foi aberta e a expectativa é promissora, em particular para as escolas e para os professores. Interessa, pois, organizar o currículo de forma a proporcionar oportunidades educativas múltiplas, inteligentes, desafiadoras e construídas de forma mais adequada a cada contexto” (Palmeirão e Alves, 2017: 5). Tudo está interligado, perspetivando uma resposta à diversidade social e cultural, através de respostas facilitadoras da integração curricular, utilizando metodologias de trabalho de projeto, no sentido de criar ambientes de aprendizagem desafiadores, contextualizados e inovadores.

Ora, tratando-se de um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e que são determinantes para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos*, cabe ao professor abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores (ME, 2017, p. 31).

Trata-se de uma política, cujas medidas pretendem esbater a tradição de currículo prescrito, para um outro entendimento que faça das escolas não só espaços de decisão curricular, mas também dos professores agentes ativos dessa decisão. Procura-se dar poderes à escola para organizarem uma parte do seu tempo curricular, à luz dos princípios da autonomia e de flexibilização, alicerçados na contextualização do currículo prescrito (Leite, Fernandes e Figueiredo, 2018).

Com o intento de focar a atenção do educando e nas aprendizagens essenciais

(Despacho n.º 5908/2017), “o currículo é visto como uma ferramenta que visa a promoção do sucesso escolar, através do estabelecimento de pactos graduais de transdisciplinaridade, de participação e reforço da autonomia e responsabilidade pessoal e coletiva (Palmeirão e Alves, 2017, p. 4). Neste entendimento, o Currículo do Ensino Básico e Secundário, à luz do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, preconiza a garantia que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, assumindo, de modo inequívoco, a centralidade das escolas, alunos e professores, e possibilitando a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada.

## Considerações finais

Acreditar na transformação do mundo pelos caminhos freirianos da comunhão, do diálogo, da conscientização é acreditar na capacidade de todos os seres humanos alimentarem juntos o ideal utópico da mudança, no qual a inclusão é, nos nossos dias, um dos maiores de todos os sonhos: uma realidade onde opressores e oprimidos se façam, de fato, livres dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça. Este é, sem sombra de dúvida, um dos mais importantes legados que Paulo Freire deixou para a sociedade dos nossos dias: o respeito pelos seres humanos no que eles têm de mais valoroso, a sua humanidade.

O pensamento contemporâneo sobre educação tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico, que se exprime “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro” (Furter, 1972, p. 7).

Passados dezenas de anos sobre as ideias de Paulo Freire é real a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia alicerçada na ética, na cultura, no respeito e autonomia do educando sabendo que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 2004, p. 25).

Nesta reflexão conseguimos estabelecer um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire – Ensinar exige disponibilidade para o diálogo (resgatado da sua obra “Pedagogia da Autonomia”) – e a ação flexível do currículo em relação com uma prática pedagógica reinventada. De facto, os saberes pedagógicos são basilares para esbater a impermeabilidade à mudança, sendo que para o efeito, a ação do professor é basilar para a efetivação de um diálogo fundamentado no currículo, nomeadamente na área da Educação Artística, cujas dimensões envolvem a escola, o professor e o aluno, por um lado, e, por outro, a abertura a novas formas de gerir esse mesmo currículo. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Freire, 2004, p. 77). E é neste entrecruzar de fios que colocamos em diálogo vários intervenientes na gestão curricular, à luz de normativos em vigor.

## Referências Bibliográficas

- BLOCH, E. (1959). *Das Prinzip Hoffnung*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt. Suhrkamp.
- BLOCH, E. (1993). *Filosofia da práxis e utopia concreta*. São Paulo: UNESP
- FAURE, E. et al (Coord.). (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard/UNESCO.
- FREIRE, P. (1959). *Educação e Atualidade Brasileira*. Recife: Universidade Federal de Recife.
- FREIRE, P. (1976). “Ação cultural para a libertação”, in: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 59.
- FREIRE, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- FREIRE, P. (1980). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al (2014). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. 1.ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- LEITE, C., FERNANDES, P. & FIGUEIREDO, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: Teachers’ perspectives. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 435-453. doi:10.1007/s13384-018-0271-1 JCR; Scopus
- MARTINS, G. O. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- MELLO, G. N. (2002). O Espaço das Políticas Educativas na Sociedade do Conhecimento: em busca da Sociedade do Saber. In A. PROST et al. *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (2002). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.69-97.
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: DGE/Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.



- PALMEIRÃO, C. e ALVES, J. M. (2017) (coord.). Construir a autonomia e a flexibilidade curricular.: Os desafios da escola e dos professores. Edição: Universidade Católica. Porto

- SCOCUGLIA, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. In Revista Lusófona de Educação, p. 81-92.

Normativos:

- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE.

- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Regime jurídico da autonomia da escola.

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei N.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Plano Nacional de promoção do sucesso escolar (2016). Decorre da resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março.

- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi produzida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

- O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho: Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos).

# PAULO FREIRE, O LEGADO DE UMA PEDAGOGIA NOBRE

**Mariana Estrela**

Educadora de Infância e Doutoranda em Currículo e Inovação Pedagógica,  
Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais,  
Universidade da Madeira, [marianaestrela@ua.pt](mailto:marianaestrela@ua.pt)

## Resumo:

Através da criação de uma concepção de educação democrática e dialógica, Freire consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea. Rompeu radicalmente com a educação tradicional, transmissiva, bancária, de exclusão, de opressão, ao comprometer-se autenticamente com cada educando (respeitando a sua individualidade, cultura e vivências), ensinou-os e libertou-os da opressão – conscientização, acreditando que a educação possibilita uma sociedade mais justa e equitativa. Destacou a responsabilidade ética da ação docente, a importância dos conhecimentos científicos e da prática pedagógica – práxis humanista. O seu pensar crítico e libertador é inspirador para todos os educadores que primam por uma pedagogia da autonomia.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Educação, Práxis, Democracia, Autonomia.

## PAULO FREIRE, THE LEGACY OF A NOBLE PEDAGOGY

### Abstract:

Through the creation of a concept of democratic and dialogic education, Freire consolidated one of the richest paradigms of contemporary pedagogy. He broke radically with traditional, transmissive, banking, exclusion, oppressive, by committing authentically to each student (respecting their individuality, culture and experiences). He taught them and freed them from oppression – awareness, believing that education enables a more just and equitable society. He highlighted the ethical responsibility of the teaching act, the importance of scientific knowledge and pedagogical practice – humanist praxis. His critical and liberating thinking is inspiring to all educators who have a autonomy pedagogy.

**Keywords:** Pedagogy, Education; Praxis, Democracy, Autonomy.

## Introdução

O pensamento e a obra de Paulo Freire constituem um marco na pedagogia da humanidade e uma mudança de paradigma relativamente às concepções de ensino e de aprendizagem. Freire dedicou toda a sua vida à construção de alternativas à escolaridade e ao currículo vigentes, com base em princípios e valores bem diferentes dos implícitos ou explícitos curricularmente.

Nas últimas décadas temos presenciado a evolução e a recriação das suas teses epistemológicas que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e para uma constante recriação da práxis pedagógica emancipadora e libertadora. Na conquista da pedagogia da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos, Freire cria um projeto educacional democrático e libertador.

## O legado da pedagogia de Paulo Freire na(s) práxis em educação de infância

Paulo Freire trouxe um importante e precioso contributo concetual às práticas pedagógicas em educação de infância. Sugere que a pedagogia é uma forma de ler o mundo, de dialogar, de escutar e de conscientizar (Freire, 2001). Como educadores recriamos e produzimos nova cultura com as crianças, ao escutar os seus saberes, valorizando-os e utilizando-os nas nossas práticas através da progressiva participação ativa e autónoma de cada criança, isto é, através de atividades contextualizadas, significativas e apropriadas à agência de cada criança, aquilo a que Folque (2018) denomina de “participação à sua medida” (p. 116). Esta perspetiva pedagógica rompe completamente com a perspetiva tradicional de ensino a que Freire (1979) designa de educação bancária, em que “o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão” (idem, p. 41). Freire patenteou uma concepção de educação como prática da liberdade, assente numa pedagogia democrática, numa prática dialógica e antiautoritária (Freire, 1967), que recusa a domesticação, a conquista e o dirigismo (Freire, 1975a), que afasta a prescrição e a decretação típicas da educação bancária, alienante e opressora, através de uma educação problematizadora, crítica, reflexiva, libertadora e comprometida com a emancipação (Freire, 1975b).

Na educação de infância a concepção bancária não tem lugar, prevalecendo na(s) práxis dos educadores a gestão cooperada da pedagogia, ou seja, a participação de cada criança na construção da mesma em cooperação e em relação com os seus pares, havendo desta forma uma co construção do currículo (Silva et al., 2016) e do conhecimento, das identidades próprias de cada criança, das famílias e dos profissionais. O modelo dialógico que Freire criou é potenciado nesta perspetiva da educação de infância, onde efetivamente há um processo contínuo, verdadeiro e

autêntico de diálogo entre os adultos e a criança (e vice-versa), entre crianças, entre adultos e é através dele que surge a aprendizagem.

Uma educação e cuidados de qualidade na infância, revestida de ética, fundada no diálogo, é condição necessária a uma educação que pretenda promover a humanização, a liberdade. O diálogo implica uma relação de tipo horizontal, que exige dos interlocutores um respeito mútuo profundo e uma atitude de busca constante, que possibilite às crianças viver, aprender, significar e criar, em que o educador valoriza a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o seu próprio conhecimento e a sua cultura pessoal e profissional. A pedagogia é vista, então, como um encontro de culturas, onde a cooperação substitui a dominação e onde o diálogo é um ato de criação e de relação autêntica. “O amor é uma condição essencial de diálogo autêntico. É o fundamento do diálogo, ele é também diálogo” (Freire, 1975b, p. 114). A humildade é condição essencial para o diálogo, é uma atitude de verdade da parte de todos os interlocutores (Freire, 2001). Esta concepção de pedagogia é sustentadora de práxis com fundamentos participativos e democráticos, onde tanto os educadores como as crianças expressam as suas opiniões e, simultaneamente, são escutados. Assim, em contextos onde essa escuta faz parte do processo de construção do sentido da realidade e onde as cem linguagens (Edwards et al., 2008) das crianças são incorporadas na ação e na investigação, é elevar a educação de infância a um expoente máximo da pedagogia.

A forma como criámos o processo pedagógico depende do modo como olhamos as crianças (concepções e imagens que temos acerca delas) e concebemos o seu lugar no mundo. Partilhando a visão participativa, a concepção de criança que impera é a de criança com agência e como nossa semelhante, respeitando e garantindo o seu direito de ser escutada e de ser envolvida em todas as decisões que lhe digam respeito, reconhecendo “o seu modo próprio de agir, de interagir e atribuir significado, tornando-a sujeito cooperante do seu processo de humanização” (Folque, 2018, p. 119).

Segundo Freire (1967), a relação educador-criança é uma relação de reconhecimento e é dialógica, pois o educador humanista rompe com os esquemas verticais e autoritários, típicos da educação bancária, para criar uma relação horizontal, na qual ele reconhece a criança como pessoa, como agente ativo do seu próprio saber, um ser destinado à liberdade, um homem em busca da sua humanização, tal como o educador. Ambos se tornam, assim, educadores e educandos um do outro. Neste contexto, a

Escola é...

o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,

O coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente,  
 cada funcionário é gente.  
 E a escola será cada vez melhor  
 na medida em que cada um  
 se comporte como colega, amigo, irmão.  
 Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.  
 Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
 que não tem amizade a ninguém  
 nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
 indiferente, frio, só.  
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
 é também criar laços de amizade,  
 é criar ambiente de camaradagem,  
 é conviver, é se ‘amarrar nela’!  
 Ora, é lógico...  
 numa escola assim vai ser fácil  
 estudar, trabalhar, crescer,  
 fazer amigos, educar-se,  
 ser feliz (Freire, s.d.).

Assim, um educador humanista não é aquele que sabe tudo, mas aquele que tem consciência de que está sempre a aprender e valoriza as aprendizagens diárias no cotidiano pedagógico com as crianças, por isso mesmo, se esforça por saber mais, conjuntamente com a criança, a qual, por sua vez, sabe que, a partir dos conhecimentos do educador pode ampliar os seus. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2001, p. 25).

O papel do educador humanista consiste em organizar o ambiente pedagógico, coordenar a discussão e as pesquisas, estimular o pensamento crítico e a progressiva autonomia. Sendo certo que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (idem), é estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas das crianças, às suas inibições, é ser crítico e inquieto, é apoiar cada criança nas suas explorações e descobertas, para que desta forma cada uma, ao seu jeito, no seu tempo e ao seu ritmo, trilhe o seu próprio caminho de aprendizagem na experiência relacional e interativa. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças, estas motivações e interesses surgem na vivência de um mundo rico e natural, daí a importância de observar, escutar e documentar as narrativas únicas de cada criança, para a compreender e lhe responder de forma autêntica, congruente e significativa, criando intencionalidade e propósitos em conjunto com as motivações profissionais do educador, cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Neste contexto, o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto, os espaços e os tempos são pensados para permitir a interatividade, a transição e a continuidade educativa e as propostas de atividades são concebidas como oportunidades para as crianças fazerem aprendizagens significativas, isto é, as crianças e os adultos desenvolvem atividades e projetos através do pensar, fazer e refletir com os pares, onde brincar e aprender são condição *sine quo non* para uma pedagogia participativa em educação de infância, onde todos têm um papel ativo na construção do saber e onde a aprendizagem se desenvolve em encontros culturais de crianças e adultos. É pela democratização das práticas pedagógicas envolvendo educadores e crianças mais livres e responsáveis, que se torna possível uma educação comprometida com a “autonomia do ser dos educandos” (Freire, 1997, p. 14). Neste sentido, a autonomia constitui-se como valor, objeto e experiência pedagógica concreta, inerente à natureza educativa e à pedagogia.

Paulo Freire (2001) enaltece que na formação dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática que se “torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (p. 24), porque “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de se aproximar da epistemologia da prática, que se deseja participativa, isto é, a conscientização (Freire, 1975b) do que é a pedagogia participativa, como condição necessária quando se pretende uma epistemologia que respeita os direitos da criança de aprender através da participação. Através desta epistemologia há uma desconstrução do modo tradicional, transmissivo, bancário de fazer pedagogia (Monteiro, 1987), a fim de criar uma conscientização sobre propostas pedagógicas, finalidades e objetivos, meios e metas, contextos e processos. Neste ponto de vista, como educadores, é fundamental colocarmo-nos sempre na perspectiva da criança, realizando uma reflexão crítica constante sobre a ação pedagógica, com vista ao desenvolvimento de respostas pedagógicas centradas na individualidade de cada criança, criança participante ativa, co construtora do conhecimento, da identidade e da cultura (Dahlberg, et al., 2003). Será que as propostas pedagógicas vão efetivamente ao encontro dos interesses e das necessidades de cada criança? Será que favorecem a sua autonomia? Valorizam o ímpeto exploratório? Será que asseguram a transição entre ciclos educativos, nomeadamente família-instituição de educação de infância? Respeitam a individualidade, a cultura, os direitos e o superior interesse da criança? De que forma(s)? Contribuem para o bem-estar, a implicação, o desenvolvimento harmonioso e a aprendizagem holística de todas as crianças?... Julgo que o legado da pedagogia de Paulo Freire muito tem a acrescentar às respostas a estas questões. Certa de que se a perspectiva pedagógica que fundamenta a práxis do educador assentar numa visão participativa, democrática, relacional, ética, dialógica, reflexiva, crítica, libertadora e na conquista da autonomia, naturalmente teremos um contexto mais significativo à cultura e à identidade de cada um que o vivencia.

## Considerações finais

Através deste artigo procurei conceitualizar conexões entre a teoria de Paulo Freire e as práticas em educação de infância, isto é, procurei evidenciar o impacto do legado pedagógico de Freire na(s) práxis em educação de infância, como conjunto de saberes teóricos, práticos e éticos que permitem aos educadores agir com intencionalidade pedagógica.

Realço a educação humanista do autor que trouxe um contributo ímpar para a perspectiva holística da pedagogia, rompendo com visões tradicionais e redutoras da aprendizagem, para se afirmar num conceito de práxis ética, participativa, ativa e significativa. Neste sentido, a visão holística da educação de infância engloba o diálogo e a relação ética constante entre todos os intervenientes no processo educativo - crianças, famílias, educador, comunidade - respeitando e incluindo a diversidade cultural.

Paulo Freire criou uma pedagogia nobre e inovadora, porque valorizou a autonomia, os saberes, os valores, a cultura e a natureza das pessoas oprimidas, de meios desfavorecidos, ensinou-as e libertou-as da opressão (Freire, 1997). O educador, nesta perspectiva, é um facilitador da aprendizagem, que elege a conquista progressiva da autonomia por parte de cada criança, para co construir ambientes de aprendizagem, propostas de aprendizagem, experiências e vivências quotidianas integradoras que promovam o desenvolvimento harmonioso e holístico de cada criança, num ambiente democrático e participativo, que respeite a sua agência e os seus direitos.

Será então na relação e na interação com outras crianças e adultos em atividades culturais, que nos apropriamos da herança cultural e dos seus instrumentos, contribuindo para novas criações. Nesse sentido, o processo de educação é um processo de humanização (Folque, 2018) e o ambiente (nas suas diversas dimensões relativas ao espaço, ao tempo, aos materiais, à organização do grupo e às modalidades relacionais) constitui um recurso e, simultaneamente, um indicador do modo como a experiência diária contempla a ação pedagógica (Estrela, 2008).

## Referências Bibliográficas

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspetivas Pós-Modernas*. São Paulo: Artmed Editora.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.

Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa em Creche*. Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Aveiro: UA.

Folque, M. (2018). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em*

Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 114-138). Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1975a). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1975b). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (1997). *A Importância do Ato de Ler, em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (s.d.). Poema a escola é... Retirado de <http://profgege.blogspot.com/2008/01/poema-escola-paulo-freire.html>

Monteiro, M. (1987). *A Ilha Pedagógica*. Lisboa: Plátano Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.



# A CONSTRUÇÃO DE UM PARQUE EÓLICO: Potencialidades e Desafios na Formação de Professores

Elsa Fernandes<sup>1</sup>, Paula Cristina Lopes<sup>2</sup> & Sónia Abreu<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia da UMA e Centro de Investigação em Educação - CIE-UMA, Universidade da Madeira, [elsaf@staff.uma.pt](mailto:elsaf@staff.uma.pt)

<sup>2</sup>EBS Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas, Câmara de Lobos e Centro de Investigação em Educação - CIE-UMA, Universidade da Madeira, [crislopes@staff.uma.pt](mailto:crislopes@staff.uma.pt)

<sup>3</sup>EBS Dr. Eduardo Brazão de Castro, Funchal. [sonia.abreu@staff.uma.pt](mailto:sonia.abreu@staff.uma.pt)

## Resumo

Em tempos de mudança é importante introduzir tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estas alteram a natureza do trabalho que se realiza na sala de aula. Ao fazê-lo, colocamos em interação e trazemos à discussão três componentes importantes: o conteúdo curricular, o método pedagógico adotado e a competência a nível tecnológico e, dessa forma, integramos a tecnologia a três níveis – o teórico, o pedagógico e o metodológico (Mishra & Koehler, 2006).

Apoiadas no modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) - Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) bem como nos princípios da Educação Crítica de Paulo Freire, trazemos à discussão uma prática de formação de professores que tem como foco a transformação de práticas dos professores em formação, através da inclusão de tecnologias digitais e de metodologias de trabalho nas quais o diálogo é fundamental para que o aluno/formando tenha um papel ativo e crítico na sua aprendizagem. Analisaremos a implementação de um cenário de aprendizagem que tem como foco a construção de um parque eólico, com utilização da modelação 3D, no sentido de analisar as potencialidades e desafios deste tipo de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Diálogo, Aprendizagem, Professores em formação, Modelação 3D

THE CONSTRUCTION OF A WIND FARM:  
strengths and challenges in teacher education

## Abstract

In times of change, it is important to introduce technologies in the teaching-learning process, as these alter the nature of the work that is carried out in the

classroom. In doing so, we put into interaction and bring to the discussion three important components: the curricular content, the pedagogical method adopted and the competence at the technological level and, thus, we integrate technology at three levels - the theoretical, the pedagogical and the methodological (Mishra & Koehler, 2006).

Supported by the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) model as well as the principles of Critical Education by Paulo Freire, in this communication, we will analyze a teacher training practice that focuses on transforming teacher practices in training, through the inclusion of digital technologies and work methodologies in which dialogue is essential for the teacher that learns to have an active and critical role in their learning. We will analyze the implementation of a learning scenario that focuses on the construction of a wind farm, using 3D modeling, to analyze the potential and challenges of this type of work in the teaching-learning process.

**Keywords:** Dialogue, Learning, Teachers training, 3D Modeling

## Introdução

A pandemia da Covid-19 veio acentuar a tendência dos últimos anos relativamente à utilização de tecnologias digitais nos contextos de aprendizagem. Esta tendência acrescenta potencialidades ao processo de ensino e aprendizagem, mas tem associado novos desafios. Pois, incluir a tecnologia implica conhecer as ferramentas tecnológicas a utilizar, mas também recorrer a metodologias adequadas, centradas nos alunos, e nas quais o diálogo desempenha um papel crucial.

Neste artigo discutimos alguns aspetos importantes a ter em conta quando incluímos a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, trazendo o modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) - Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) e os princípios da Educação Crítica de Paulo Freire como ferramentas teóricas.

Assim, propomo-nos a analisar a implementação do Cenário de Aprendizagem: “A Construção de um parque eólico” em dois contextos de formação distintos: na formação inicial de professores na Unidade Curricular Didática da Matemática II do Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e na formação contínua de professores na oficina de formação iTEC – Tecnologias Interativas na Sala de aula: Modelação e Impressão 3D, no sentido de compreender as potencialidades e desafios deste tipo de trabalho no processo de ensino e aprendizagem para a construção de conhecimento.

A implementação do Cenário de Aprendizagem em dois contextos distintos permitiu realçar aspetos diferentes, mas importantes na formação inicial e contínua de professores.

## O modelo TPACK na formação de professores

Vivemos tempos diferentes que trouxeram várias mudanças ao sistema educativo. Nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021 existiu a necessidade de, por mais do que uma vez, recorrer ao ensino remoto de emergência o que veio acentuar a tendência, que se tem vindo a verificar nos últimos anos, da inclusão das tecnologias digitais na prática letiva dos professores. Trazer a tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem implica, segundo Mishra e Koehler (2006), combinar três fatores o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia. Estes autores defendem que não basta o professor dominar os conteúdos, conhecer os recursos tecnológicos e as metodologias de ensino, é necessário que tenha a capacidade de intersecar estes conhecimentos.

Segundo o modelo TPACK, para uma integração eficaz da tecnologia, o professor deve ter a capacidade de ensinar o conteúdo curricular que pretende abordar (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo - PCK), de escolher recursos tecnológicos adequados a esse conteúdo (Conhecimento Tecnológico de Conteúdo - TCK) e metodologias de trabalho promotoras de aprendizagem (Conhecimento Tecnológico Pedagógico - TPK). Da conjugação destes três conhecimentos surge então o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo – TPACK (Figura 1).

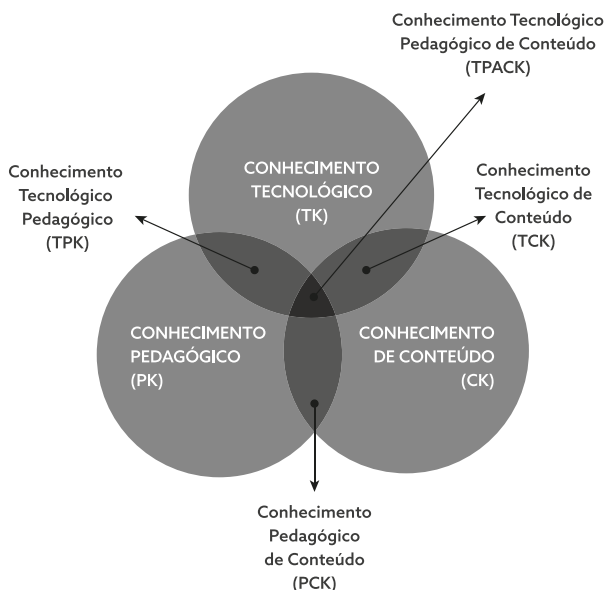


Figura 1 - Modelo TPACK (adaptado de Mishra & Koehler, 2006, p. 1025)

Para que os professores possam desenvolver competências ao nível do TPACK é fundamental que a formação de professores, inicial e contínua, planifique as suas atividades recorrendo a metodologias de trabalho e ferramentas tecnológicas que

permitam desenvolver não só a literacia digital, mas também a capacidade de tomar decisões fundamentadas quando se pretende incluir a tecnologia em contexto educativo (Coutinho, 2011).

## A Educação Crítica de Paulo Freire na Prática Docente

Segundo Freire, 1996, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 22). Para este autor, a educação deve ser uma tentativa constante de mudança de atitude, de criação de disposições democráticas por meio das quais se substituem hábitos de passividade por hábitos de participação e de intervenção no mundo. Assim, sugere uma educação baseada na problematização de conteúdos que devem ser ‘apresentados’ aos educandos como interessantes e desafiadores. Se tal acontecer, a *práxis* resultará de um processo constante de reflexão e ação, por parte dos educandos, sobre a sua realidade, na qual é possível ativar a conscientização a partir dos temas abordados. A ação e a reflexão são indissociáveis pois sem a dimensão da ação, perde-se a reflexão e a palavra transforma-se em verbalismo, também a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo.

A educação problematizadora fundamenta-se na criatividade, implica atos de esclarecimento da realidade, estimula a reflexão e ação sobre a realidade e desenvolve o sentido crítico dos educandos, alimentando-lhes a vontade de fomentar e procurar uma transformação criadora do mundo e proporcionando-lhes uma postura crítica diante dos problemas que emergem no seu quotidiano. A problematização processa-se de forma dialética, assim, o diálogo deve ser a forma de conversação predominante. Segundo Freire (1985, p. 53), “o diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado”. O diálogo, segundo Freire (1965), é uma relação horizontal de A com B. Através do diálogo estabelece-se a comunicação. O papel do educador é o de proporcionar, através do diálogo educador/educando, a organização de um pensamento correto em ambos e não o de “encher o educando de conhecimento”.

Para Freire (1997), o diálogo é um fator central na vida das pessoas, faz parte da natureza humana, é através dele que nos criamos e recriamos. Para promover nos educandos uma educação problematizadora, crítica em relação ao mundo, os educadores têm que proporcionar um ambiente de diálogo, no qual se fazem perguntas e se procuram respostas a partir da interação entre as pessoas e com o mundo. Além disso, devem ser criadas ‘vistas privilegiadas’ (Alrø & Skovsmose, 2006). “As vistas privilegiadas proporcionam uma visão geral das tarefas [...] representam possíveis perspetivas nas atividades de sala de aula” (Lopes, 2016, p. 66). Elas ajudam os alunos a continuar o seu trabalho e o professor a conduzir a prática letiva. Permitem “esclarecer a ideia geral do assunto a tratar, mas estas apenas se tornam válidas se fizerem sentido para os alunos, ao ponto de eles conseguirem descrevê-las ou discutir a respeito delas” (Lopes & Fernandes, 2019, p. 177).

Refletir sobre a prática docente envolve analisar a prática, mas também a teoria que a sustenta. Freire (1996) apresenta na sua obra *Pedagogia para a Autonomia* a necessidade de refletir sobre a prática docente e de analisar e discutir os saberes fundamentais à prática educativa-crítica. Assim, reforça a necessidade de incluir estes conteúdos na organização curricular da formação de professores.

## Metodologia de Investigação

A investigação apresentada neste artigo adota uma metodologia de carácter qualitativo de cunho interpretativo, atendendo ao objetivo de compreender e analisar as potencialidades e desafios da utilização da Modelação e impressão 3D no processo de ensino-aprendizagem aquando da implementação do Cenário de Aprendizagem: A construção de um parque eólico.

Ao optar-se por uma abordagem descritiva e interpretativa dos dados, atribuímos maior relevância ao processo do que ao produto, tendo a preocupação de retratar a perspetiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

A utilização, em contexto formativo, de Cenários de Aprendizagem, pode ser uma excelente forma de fomentar a educação problematizadora, uma vez que, eles são “stories about people and their activities” (Carroll, 1999), facilitam a aprendizagem dos alunos/formandos e tende a aumentar o valor e a importância que estes dão às situações em estudo e a melhorar a sua base de argumentação, uma vez que as situações em análise são significativas para os vários intervenientes.

Os Cenários de Aprendizagem podem ser uma ferramenta (forma) criativa de planear o futuro – construindo-o, estimular o pensamento crítico e criativo e permitem sair das formas pré-estabelecidas de planeamento das ações. Eles podem estimular a mudança de hábitos de pensar o ensino e as representações sobre situações, desenvolver competências que permitam lidar melhor e de forma mais criativa com a incerteza, antecipar os efeitos e impactos das ações a curto e a longo prazo e criar contextos e práticas propícias à aprendizagem. Mas, para isso, devem ser construídos com base na ideia de *design* participativo, basear-se no contexto e nas necessidades dos alunos/formandos e decorrer de um processo dinâmico de experimentação e reflexão. Pois, “somente quando compreendem os temas de seus tempos é que os homens podem intervir na realidade em vez de serem meros espetadores. E somente desenvolvendo uma atitude permanentemente crítica é que os homens poderão superar uma postura de acomodação” (Freire, 1974, pp. 5-6).

O Cenário de Aprendizagem: “A construção de um parque eólico”, tem como propósito abordar a modelação e impressão 3D para responder ao desafio de criar uma turbina eólica, foi desenhado no âmbito do Macaronight 2020<sup>14</sup>. Este Cenário



<sup>14</sup> Macaronight 2020 - Noite Europeia dos Investigadores da Macaronésia é uma iniciativa financiada por mecanismos do grupo Marie Curie Sklodowska/European

de Aprendizagem foi implementado na formação inicial de professores na Unidade Curricular Didática da Matemática II do Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e na formação contínua de professores na Oficina de Formação iTEC – Tecnologias Interativas na Sala de aula: Modelação e Impressão 3D.

Embora o desafio colocado tenha sido o mesmo - criar um parque eólico, a intencionalidade da professora e das formadoras, quando o colocaram, era um pouco diferente. No caso da formação contínua de professores o foco incidia na exploração do ThinkerCad<sup>15</sup> tendo em conta a investigação realizada acerca dos aerogeradores. Sendo os formandos de diferentes níveis e áreas disciplinares caberia a cada um descobrir como integrar os conteúdos disciplinares da sua área. Relativamente à formação inicial de professores e visto que se tratava da Unidade Curricular de Didática da Matemática, a exploração deste desafio incidiu também na descoberta da matemática inerente a esta construção.

## Na formação inicial de professores

Este Cenário de Aprendizagem foi implementado, na Unidade Curricular Didática da Matemática II do Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, durante quatro aulas de três horas cada. Toda a atividade desenvolveu-se no Laboratório de Aprendizagem Ativa da Universidade da Madeira, Sala Santander X - Empreende e Inova. Esta sala está equipada com diversos recursos tecnológicos, como por exemplo: impressoras 3D, painel interativo, robôs da Lego e Kits de educação STEM da *Fischertechnik* para a aprendizagem de conceitos relacionados com a Mecânica, Estática, Eletrónica, Física, Energias Renováveis, Matemática, etc. e tem um mobiliário que permite a sua reconfiguração para uma melhor adequação a diferentes metodologias.

Nesta Unidade Curricular estavam inscritas apenas três alunas o que permitiu realizar um trabalho mais individualizado.

A implementação do Cenário de Aprendizagem iniciou-se com a apresentação da ‘grande ideia’ (Fernandes, 2013) do trabalho a desenvolver – Construir um par-

---

Union Horizon H2020 e conta com a participação de vários parceiros da Madeira, dos Açores, de Gran Canaria, de Tenerife e de Cabo Verde, com o objetivo de divulgar a ciência, tecnologia, investigação e inovação desenvolvidas na região da Macaronésia. O cenário foi criado por Elsa Fernandes, Paula Cristina Lopes, Sónia Abreu e Sónia Martins.

<sup>15</sup> O ThinkerCad é um software online, gratuito de modelação 3D que foi criado pela Autodesk, é direcionado para a educação e de fácil utilização por crianças e pessoas sem experiência em modelação 3D, uma vez que, tem várias formas básicas já construídas e prontas a utilizar.

que eólico e, de seguida, foi apresentado o kit da *Green Energy* da *Fischertechnik* e lançado o desafio às alunas de criarem um catavento em papel que ao ser impulsionado por uma ventoinha rodasse de tal maneira que fizesse a turbina girar e acender um led que está ligado à turbina. As alunas pesquisaram alguns modelos de cataventos, cada uma delas escolheu o modelo que queria construir. Utilizando folhas de papel colorido, construíram o seu catavento, montaram na estrutura do kit da *Green Energy* da *Fischertechnik* e, com o auxílio de uma ventoinha, testaram a eficácia das suas construções.

Posto isso, exploraram os cataventos construídos de forma a responder às seguintes questões: 1. Que conselhos podem dar a alguém que queira construir um catavento? 2. Que conhecimentos são importantes ter antes de iniciar a construção de um catavento? 3. Como foi construído o seu catavento? 4. Que matemática pode ser trabalhada com a construção do seu catavento? 5. Que aspetos são necessários ter em conta quando construírem, no ThinkerCad, o rotor (pás e cubo do rotor) do aerogerador?

Seguidamente, desenharam as pás e o cubo do rotor recorrendo ao mesmo software, imprimiram os modelos criados, testaram e analisaram os resultados obtidos. Registaram todo o trabalho realizado num relatório onde evidenciaram as aprendizagens realizadas com este desafio. Posteriormente, apresentaram e discutiram com as colegas e professoras o trabalho realizado.

## Na formação contínua de professores

O Cenário de Aprendizagem foi implementado na Oficina de Formação: Modelação e Impressão 3D que é uma das cinco oficinas de formação que compuseram, no presente ano letivo (2020/2021), o projeto de formação contínua de professores iTEC - Tecnologias Interativas na Sala de Aula. Projeto resultante de uma parceria entre a Universidade da Madeira e a Direção Regional da Educação.

Este projeto tem como propósito dar a conhecer aos professores ferramentas tecnológicas e apoiá-los na criação de Cenários de Aprendizagem nos quais os alunos tenham um papel ativo e, desse modo, adquiram competências significativas para o desenvolvimento da sua literacia digital, trabalhando colaborativamente e utilizando tecnologias. Permitindo, também, a inclusão de todos os alunos na prática letiva e o desenvolvimento do perfil esperado à saída da escolaridade obrigatória. Tendo em vista estes objetivos, nas oficinas de formação, são exploradas ferramentas tecnológicas bem como é perspetivada a sua utilização em sala de aula, tendo por base metodologias de trabalho centradas no aluno. É também efetuada uma reflexão sobre como avaliar as aprendizagens decorrentes da implementação de situações de aprendizagem em contexto educativo, com recurso às ferramentas tecnológicas exploradas no âmbito da formação.

Os dados do presente estudo foram recolhidos em dois grupos distintos de formação, num total de 29 professores de 23 escolas da Região Autónoma da Madeira.

Os professores envolvidos pertenciam a diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares. Nesta oficina foi adotada a metodologia Problem Based Learning, assim, ao longo de quatro sessões de formação de duas horas cada, os professores trabalharam colaborativamente em grupo, procurando a melhor solução para o problema que lhes tinha sido colocado. Salienta-se que, atendendo a toda a situação vivida nos anos de 2020 e 2021 foram impostas medidas de distanciamento físico que obrigaram a que as sessões síncronas ocorressem essencialmente a distância através de videoconferência na plataforma Teams.

Na primeira sessão de formação, que ocorreu online, foi lançado o desafio - Construir um parque eólico e criado um quadro branco no Conceptboard<sup>16</sup> para que os professores pudessem, colaborativamente, refletir e responder as duas questões: como e o porquê construir um parque eólico.

Os professores apresentaram argumentos que justificavam a abordagem deste tema e algumas ideias de como construir um parque eólico. Seguidamente, foram desafiados a refletir sobre as áreas disciplinares que poderiam contribuir para a construção deste Cenário de Aprendizagem.

Após a discussão inicial, foram formados grupos interdisciplinares de 3 a 4 elementos e criados canais, na equipa de formação existente na plataforma Teams, de modo a permitir que os professores pudessem dialogar e decidir como iriam criar as pás do aerogerador e o rotor. De acordo com as características de cada grupo eles investigaram e desenharam, utilizando o software *TinkerCad*, as pás do aerogerador e o cubo do rotor.

Por consideramos que não faria sentido dinamizar uma formação sobre a modelação e impressão 3D sem que os formandos tivessem a oportunidade de contactar com as impressoras 3D, foram efetuadas reuniões, no Laboratório de Aprendizagem Ativa - Sala Santander X - Empreende e Inova, da Universidade da Madeira, com cada um dos grupos de trabalho separadamente, de modo a garantir as medidas de segurança recomendadas pela DGS, para que estes tivessem oportunidade de contactar com o software das impressoras 3D, imprimir o rotor (pás e cubo do rotor) do aerogerador por si construído e testá-lo.

Na última sessão, que ocorreu online, os vários grupos de trabalho apresentaram o rotor por si construído e justificaram a razão das suas escolhas nesta construção. Além disso, refletiram acerca do processo de construção e a importância que este Cenário de Aprendizagem pode ter nas aprendizagens dos alunos.

Como trabalho final da oficina de formação, os professores foram desafiados a criar um Cenário de Aprendizagem, para implementar com os seus alunos, em que a modelação e impressão 3D fossem ferramentas para a aprendizagem.



<sup>16</sup> O **Conceptboard** é uma plataforma online gratuita que permite criar quadros virtuais de uma forma colaborativa e em tempo real. Neles, diversas pessoas podem discutir a respeito de um assunto, enriquecendo-o com ficheiros em PDF, imagens, documentos, links, comentários, entre outros.



## A construção dos cataventos na formação inicial de professores

As alunas da Unidade Curricular da Didática da Matemática II aceitaram o desafio de construir um catavento em papel à escolha e criaram cataventos coloridos e robustos. Contudo nem tudo correu, na prática, como imaginavam teoricamente.

A certa altura, quando uma das alunas estava a experimentar o seu catavento verificou que este estava a girar com uma ótima velocidade, mas tinha um problema, não estava a produzir energia de forma a acender a luz verde.

A professora e a investigadora dialogaram com a aluna P de forma a criar uma vista privilegiada sobre este assunto na tentativa de a ajudar a esclarecer o que estava a acontecer, sugerindo-lhe que verificasse em que sentido estava a girar e seu catavento e testasse o que aconteceria se ele rodasse no sentido inverso. Esta vista privilegiada fez sentido para a aluna, uma vez que, ela conseguiu detetar o problema. A aluna verificou que a sua “turbina estava a girar no sentido anti-horário, por isso, não estava a produzir energia para acender a luz verde, pois para produzir energia a turbina tem de girar no sentido dos ponteiros do relógio, ou seja, sentido horário” (P).

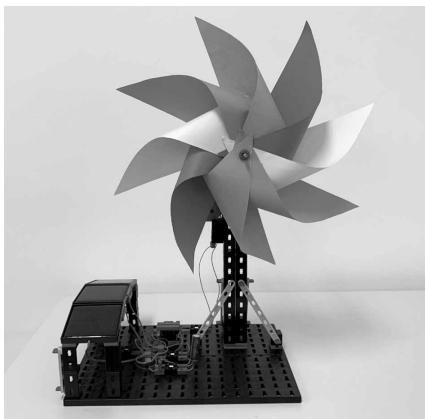


Figura 2 - Catavento construído pela aluna P



Figura 3 - Catavento após as alterações realizadas pela aluna P

Posto isto, a aluna com o apoio da professora e da investigadora alterou a estrutura do kit da *Green Energy* da *Fischertechnik* (alterando a posição das roldanas e do gerador às quais estas estavam ligadas) permitindo que o catavento ao girar no sentido anti-horário acendesse a luz led.

Aproximando-se da aluna S a professora e a investigadora questionaram sobre o que estava a acontecer com o catavento ao que a aluna respondeu que estivera a analisar a situação e detetou que o seu modelo (Figura 4) inicial “não permitia a

circulação do ar, e deste modo gerar pressão nos triângulos de modo que estes iniciassem a sua rotação” (S). Então procurou encontrar uma solução para o catavento construído (Figura 5). No entanto, chegou à conclusão que “a minha tentativa de retirar os triângulos retângulos, opostos aos triângulos isósceles, não foi suficiente para que conseguisse a movimentação do catavento” (S).

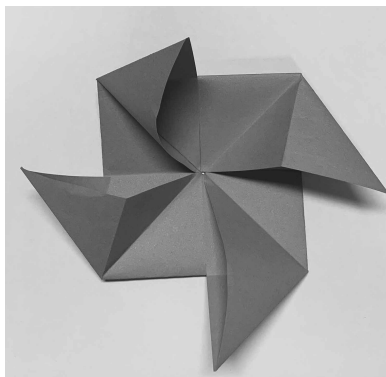


Figura 4 - Catavento inicialmente construído pela aluna S.

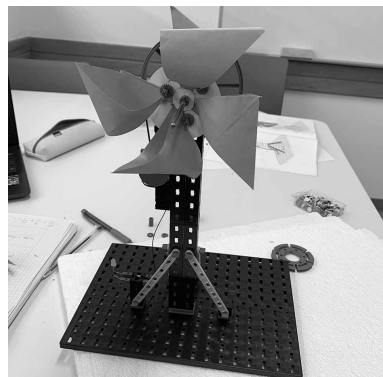


Figura 5 - Catavento alterado pela aluna S.

Ao que a aluna decidiu construir um novo modelo de catavento tendo em atenção a importância da circulação do ar na construção.

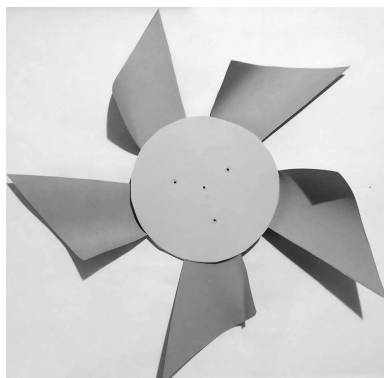


Figura 6 - Catavento final construído pela aluna S.

Quando a professora e a investigadora questionaram a aluna sobre esta nova construção, esta explicou que:

*Nesta construção, procurei construir 5 triângulos isósceles, com dois lados do triângulo iguais, 7 cm, e base de 10 cm, todos eles congruentes.*

*Entretanto, construí um círculo de diâmetro 10 cm, que suportaria os triângulos isósceles, e a partir do centro da circunferência, procurei construir um triângulo equilátero de 3 cm, que corresponderia aos 3 orifícios para conseguir colocar o catavento na estrutura.*

*As colocações dos 5 triângulos isósceles foram dispostas de modo que os triângulos, dois a dois, formassem uma reta passando pelo centro da circunferência.*

*Procurei que na parte superior do triângulo formasse uma curvatura e na parte inferior formasse uma reta, tal como acontece com as pás eólicas (S).*

Durante todo este processo de construção e experimentação do catavento o diálogo teve um papel muito importante, tal como vimos pelo relato anterior a professora e a investigadora foram questionando de forma a incentivar as alunas a analisarem criticamente as suas escolhas.

Foi nesta ação dialógica entre a investigação, ação e a reflexão sobre a ação que as alunas foram construindo o conhecimento acerca dos aspetos que são necessários ter em conta para a construção de um catavento, mas também dos conteúdos matemáticos que estão associados a essa construção.

As alunas trouxeram para a construção do rotor, no *TinkerCad*, os conhecimentos que adquiriam na construção do catavento, tais como qual o número de pás para ter o melhor desempenho, a inclinação que estas deveriam ter para rodar no sentido desejado, o comprimento e a robustez, etc., tendo assim revelado adquirir conhecimento de conteúdo e também conhecimento tecnológico logo conhecimento tecnológico de conteúdo.

## **A construção dos rotores na formação contínua de professores**

A criação de grupos de trabalho interdisciplinares foi uma mais-valia para o processo de construção dos rotores e também para a identificação do contributo das diversas áreas disciplinares para a implementação do Cenário de Aprendizagem. Contudo, a criação dos rotores foi distinta nos vários grupos.

No grupo de trabalho em que nenhum dos professores tinha experiência em modelação 3D, tiveram necessidade de aprender a modelar e dessa forma colocaram o foco inicial no processo de modelação e só depois na eficácia do rotor. Tal como a M referiu no relatório final da formação “a nossa dificuldade inicial foi perceber e dominar o software de criação de objetos 3D – *TinkerCad*. Depois de ultrapassada esta fase, fizemos uma pesquisa sobre o número de pás, o seu comprimento e inclinação.” Contudo, por ser a primeira utilização da impressora 3D o

resultado da impressão não foi o desejado, como podemos verificar pelo seguinte diálogo:

*F: A peça ficou fininha e asas eram fininhas e dava a sensação de ter mais espessura. Senti a mesma dificuldade que os colegas falaram à pouco. Achava que bastava ter uma base e a impressora começava a imprimir. E a partir daí tudo era impresso mais facilmente. Achei esse um dos problemas também. É importante imprimir para ter essa ideia. O desprender as asas da base também não é muito fácil porque elas são fininhas. Portanto se tivéssemos feito uma peça um pouco mais robusta talvez fosse mais simples.*

*I: Mas nós também não tínhamos ideia, usamos a base da asa do avião e não tínhamos mesmo ideia da espessura que ela iria ter.*

....

*Formadora C: Agora se tivéssemos mais tempo poderíamos pedir-vos para voltarem a desenhar e imprimir as pás. Com isto que já aprenderam com certeza iriam conseguir criar outras que fossem ainda mais eficazes para a situação.*

*M: Sim se calhar por as pás com mais inclinação. Um pouco maiores e com mais inclinação.*

....

*F: Nós tentamos por, mas acabou por ser pouco.*

*I: Acho que foi pouquinho...*

*Formadora S: Se olharem ela tem uma ligeira inclinação.*

*M: Tem, tem.*

Criar e imprimir um objeto 3D implica ter alguns conhecimentos sobre como funciona o software de modelação 3D, como criar e modificar os objetos, como utilizar uma impressora 3D, que aspetos são necessários ter em conta para que o objeto seja suficientemente robusto para não partir, tais como: a espessura das camadas, o preenchimento, a velocidade de impressão, etc. Contudo, é na prática e através da experimentação que se modificam e ampliam esses conhecimentos (Freire, 1996).

No grupo de trabalho em que existia um professor com algum conhecimento sobre o software de modelação 3D a discussão e criação do rotor foi mais eficaz pois, no grupo, conseguiram trazer o conhecimento tecnológico de um dos elementos para a construção do rotor.

Na plataforma Teams, observamos o seguinte diálogo entre os professores:

*M: ... não é preciso colocar as três pás, basta uma para imprimir as outras. Em relação ao orifício da peça do meio ... é melhor criar um cilindro para tapar o buraco e depois fazer o orifício de 4 mm de diâmetro.*

*Mas temos de ter atenção pois a estrutura mede 38 cm e estas pás medem, aproximadamente, 14 cm. Logo temos de ver se dá para a estrutura, ou se temos de fazer uma proporcionalidade.*

*J: De qualquer forma fica aqui a imagem dos 4 elementos.*

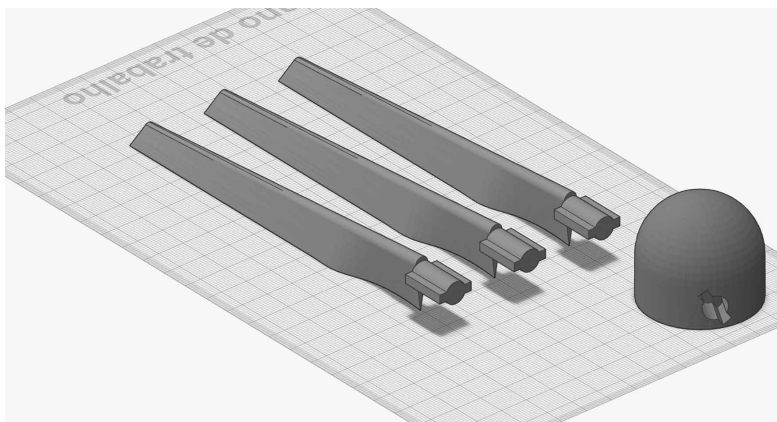


Figura 7 – Pás e rotor construído pelo grupo de trabalho.

*Relativamente à proporção, Não me parece desproporcional, fiz um desenho para termos melhor a noção desta proporção. O único elemento que me parece desproporcional é a peça que faz a união das pás... Acho que poderíamos reduzir um pouco o tamanho da mesma. O que acham?*

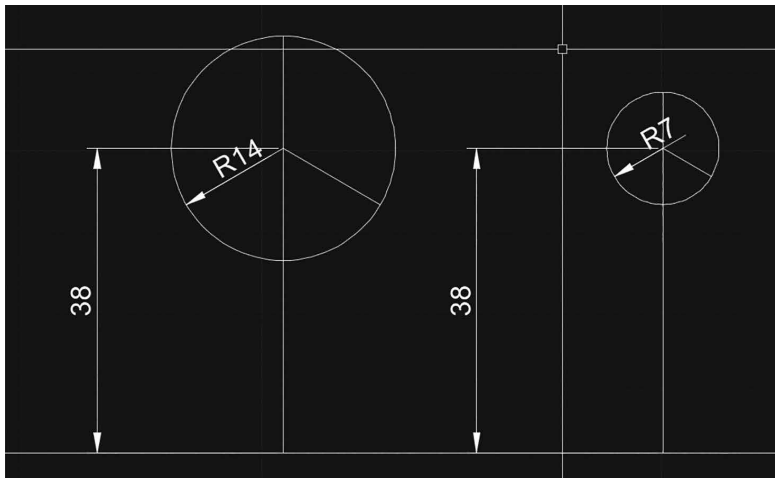


Figura 8 - Esquema criado pelo J.

*R: Pois, se calhar é boa ideia reduzir o tamanho da peça que faz a união, não há necessidade de ser tão grande! Entre pás de 14 cm e de 7 cm, se houver necessidade podemos apontar para um valor intermédio, à volta dos 10 cm, acho que funcionará perfeitamente!*

*M: Concordo J. Ficaria melhor.*

No dia seguinte, o diálogo continua:

*J: Bom dia, tal como sugerido procedi a uma redução do tamanho das pás (aprox. 10cm). Alterei também o tamanho da peça de união. Para tal tive de fazer umas uniões e subtrações com outras formas, tal como podem ver nas imagens. Depois digam o que acham. Obrigado.*

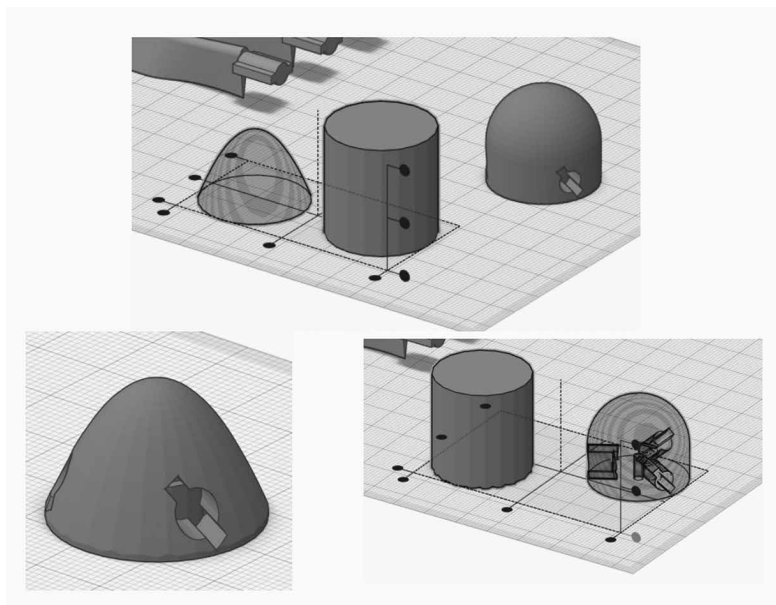


Figura 9 - Alterações ao rotor realizadas pelo J.

*R: Boa J para além da excelente execução, fica também uma boa explicação pois dá para perceber perfeitamente como fizeste para chegar à peça final. União e subtração.*

....

Neste grupo de trabalho os professores conseguiram articular o conhecimento tecnológico quando procuraram compreender como funcionava o software para criarem as pás e o rotor do aerogerador com o conhecimento do conteúdo para determinarem que tipo de pás construir, que formato escolher, qual o seu tamanho, etc.

No grupo de trabalho em que existia um professor com conhecimento de algum tipo de software de modelação 3D e um professor com conhecimento do conteúdo em estudo (funcionamento de turbinas eólicas) a discussão e criação do rotor foi a mais eficaz pois, no grupo, conseguiram aliar o conhecimento tecnológico com o conhecimento de conteúdo o que facilitou bastante a construção de um rotor eficaz.

Os Cenários de Aprendizagem apresentados pelos formandos no final da oficina de formação foram bastante diversificados tanto pelo tipo de atividades criadas como pela pertinência da impressora 3D como ferramenta para a aprendizagem.

Os professores que tiveram mais facilidade na aprendizagem da parte tecnológica (impressora 3D) conseguiram criar Cenários de Aprendizagem, para os seus alunos, nos quais o foco estava nos conhecimentos de conteúdos específicos que emergiam da criação do objeto 3D e não na própria criação do objeto.

## Considerações Gerais

Utilizando, em ambos os contextos, uma educação problematizadora, a implementação do Cenário de Aprendizagem foi uma praxis onde ocorreram acontecimentos que envolveram: 1) *investigar* - os conceitos inerentes à construção de um parque eólico; 2) *interagir* - através do diálogo e troca de ideias e conhecimentos; 3) *negociar* - qual seria o modelo que teria melhor desempenho; 4) *criar* - recorrendo ao *TinkerCad* criaram colaborativamente o modelo; 5) *desenvolver* - pela troca de ideias aprimoraram os modelos; e 6) *apresentar* - aos colegas as suas decisões ao longo do processo e as conclusões a que chegaram.

O design para a aprendizagem requer que se considerem os espaços de aprendizagem, os recursos e as metodologias tendo como figuras centrais as pessoas. A 'grande ideia' que aqui foi trazida - Criar um parque eólico, motivou o envolvimento na prática e uma intencionalidade de aprender não só como utilizar o software de modelação e a impressora 3D mas também os conhecimentos relacionados com os parques eólicos. A metodologia adotada permitiu a ação e a reflexão sobre a ação e o facto de vivenciarem esta experiência permitiu-lhes imaginar como criar situações que poderiam ser implementadas com os seus alunos e assim desenvolveram conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo.



## Referências Bibliográficas

- Alrø, H. & Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carroll, J. M. (1999). Five Reasons for Scenario-Based Design. In *Proceedings 32nd Hawaii Int. Conf. On System Sciences*. Hawaii.
- Coutinho, C. P. (2011). TPACK: Em busca de um referencial de professores em Tecnologia Educativa. *Revista Paidéi@ UNIMES VIRTUAL*, V. 2, n. 4, Jul. 2011. ISSN 1982-6109.
- Fernandes, E. (Ed.) (2013). *Aprender Matemática e Informática com Robots*. Funchal: Universidade da Madeira. E-book. Disponível em: [www.cee.uma.pt/droide2/ebook/index.html](http://www.cee.uma.pt/droide2/ebook/index.html).
- Freire, P. (1965). *Educação e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. Nova Iorque: Continuum - Crossroad Publishing Company.
- Freire, P. (1985). *Extensão ou Comunicação?*. (8.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Lopes, P. C. & Fernandes, E. (2020). Robots para a construção de significados estatísticos e para a reconstrução de *foregrounds*. In C. Duarte; N. Cristovão (Orgs). *Educação, Artes e Cultura - Discursos e Práticas* (pp. 173-187). Funchal: Centro de Investigação em Educação - CIE – Universidade da Madeira.
- Lopes, P. C. (2016). *Aprender Matemática com Recurso a Tecnologias: Robots na sala de aula*. PhD Thesis. Universidade da Madeira.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), pp. 1017-1054.
- Pedro, A., Piedade, J. & Matos, J. F. (2019) Práticas na formação inicial de professores de informática com cenários de aprendizagem. In *Práticas na Docência da Pós-Graduação: tecnologias e significâncias*. São Luiz, Brazil: EDUFMA - Universidade Federal do Maranhão. Consciência Crítica e Marketing Social

# CONSCIÊNCIA CRÍTICA E MARKETING SOCIAL

Carlos Oliveira Santos <sup>1</sup> & Luísa Godinho <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ph.D, Director, International Social Marketing Association, costerra1953@gmail.com

<sup>2</sup> Ph.D, Associate Professor, Department of International Relations Autonomous University of Lisbon, Portugal

## Resumo

O Marketing Social, desde a sua definição inicial (1971), é um campo multidisciplinar de referência na conceptualização e implementação de intervenções de melhoria de comportamentos sociais (*behavior change*), motivo para o seu desenvolvimento e para o das suas instituições, em inúmeros países. Adoptando abordagens provenientes do marketing comercial, o Marketing Social tem, contudo, um significativo espaço de conexão com a Conscientização (*Critical Consciousness*), tal como Freire a concebeu e implementou. Esta comunicação procura identificar essa conexão e as suas incidências. Procede-se a uma caracterização da Conscientização e do Marketing Social, bem como à revisão dos estudos de Marketing Social (com base nos seus principais *journals*), que apresentam várias conexões com a Conscientização. Conclui-se que existe uma considerável dimensão de aproximações, em conceitos e processos, e que há espaço para uma produtiva interconexão entre os dois campos.

Este texto dos autores decorre do seu trabalho (*Critical Consciousness Raising*) publicado in Chahid Fourali and Jeff French (Eds.), *The Palgrave Encyclopedia of Social Marketing*, London, Palgrave Macmillan, 2021.

**Palavras-chave:** Conscientização, Mudança Social, Marketing Social.

## CRITICAL CONSCIOUSNESS AND SOCIAL MARKETING

### Abstract

Since its definition (1971), Social Marketing is a multi-disciplinary field, a reference as a concept and a process for social behavior change developed in several countries and by several institutions. Adopting marketing's concepts and tools, So-

cial Marketing is interconnected with Critical Consciousness, as this was conceived and implemented by Freire. This communication seeks to identify that connection and its implications. It characterizes Critical Consciousness and Social Marketing and reviews Social Marketing studies (published in its main journals) according to their connections with Critical Consciousness. It is concluded that several relations exist, some concepts are similar, and there is space for a much stronger interconnection between both approaches.

This paper is a result of the authors' work (Critical Consciousness Raising) published in Chahid Fourali and Jeff French (Eds.), *The Palgrave Encyclopedia of Social Marketing*, London, Palgrave Macmillan, 2021.

**Keywords:** Critical Consciousness, Social Behavior Change, Social Marketing

## Introdução

Com o decisivo contributo de Paulo Freire, a Conscientização (*Critical Consciousness*; CC) tem sido, desde os anos 50, uma influente abordagem, com importantes implicações académicas, práticas e políticas. Numa sua recente intervenção, Noam Chomsky lembrou que o livro principal de Freire (*Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968 e publicado em 1970) é “an instrument for consciousness-raising, which will lead to change in institutions” (Leddy 2013).

As primeiras ideias de Freire envolveram a tomada de decisão cooperativa, a participação social e a responsabilidade política. Neste quadro, Freire não viu a educação apenas como uma forma de dominar os padrões académicos ou as capacidades que contribuiriam para uma formação meramente profissional. Em vez disso, Freire preocupou-se com que os cidadãos pudessem entender os seus problemas sociais e se descobrissem como agentes sociais criativos (Diaz 2018). Nesse sentido, a CC possui um potencial transformador que pode ser usado para formar e informar a estrutura e o conteúdo das consciências sociais, de modo a ser possível, nomeadamente, lidar com as condições opressivas dos mais afectados.

Como processo de reflexão sobre as realidades, com potencial para mudança num ou em mais níveis socioecossistémicos (do individual ao institucional), a CC requer, em simultâneo e em reciprocidade, os processos de objectificação e de acção (Freire 1970). Representa, assim, ideias progressistas em acção. Em “Cultural action and conscientization” (1970), Freire define a CC como “the process in which men [and women], not as recipients, but as knowing subjects, achieve a deepening awareness both of the socio-cultural reality which shapes their lives, and of their capacity to transform that reality” (p. 452). Alguns investigadores (Watts *et al.* 2011; Jemal 2017) destacam não apenas essas duas componentes (cognitiva e atitudinal), mas também a comportamental, incluindo dimensões como as da eficácia e da acção.

Este artigo apresenta os conceitos e o processo da CC, e faz uma breve revisão das suas várias intervenções. Com base nos principais *journals* de Marketing Social (SM; *Social Marketing Quarterly* e *Journal of Social Marketing*), fez-se uma revisão nos estudos, neste campo, que poderiam ter conexões com a abordagem da CC. Conclui-se que existem várias relações e que o CC pode ser útil para lidar com as fragilidades de certas intervenções de SM.

## Quadro teórico do CC

Embora o trabalho de Freire seja essencial neste campo, a CC encontra raízes, nomeadamente, no confucionismo e na filosofia grega antiga. Mais recentemente, a abordagem de Freire pode ser relacionada principalmente com referências filosóficas, pedagógicas e religiosas dos séculos XIX e XX.

Uma linha principal do pensamento de Freire deriva do postulado hegeliano “o homem, enquanto homem, é livre” (1822-1830), incluindo o conceito de “senhorio e escravidão” (1807), ambos como formas de consciência dependente: a primeira, sendo algo meramente negativo, como um poder [o do “senhor”] que mantém outro em sujeição. O segundo, mesmo numa condição individual de dependência absoluta, tem por objectivo ser livre, sendo-lhe possível uma redescoberta de si mesmo. As pessoas podem passar a compreender a natureza da sua existência alienada por meio de um processo formativo de reflexão e autoconsciência. Esta análise hegeliana influenciou os próprios conceitos de alienação e de consciência de classe de Marx. Nesse mesmo sentido, durante o século XX, a Escola de Teoria Crítica de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, Habermas ...), mesclando as abordagens de Marx e de Freud, desenvolveu importantes noções sobre novas formas de controle e de alienação, como a comoditização, a reificação ou a fetichização, a par da crítica da chamada cultura de massa. O existencialismo, especialmente as contribuições de Sartre, apresentou a autoconsciência como um projeto de auto-definição através de liberdade, escolha e compromisso, um reconhecimento de que “eu sou um ser que pode ser responsável por quem eu sou”, mantendo uma solidariedade indivisível entre o mundo e os humanos. No campo temático da dominação colonial, a obra de Frantz Fanon (1952) expressa aquela influência de Hegel e esclarece o modo complexo como a identidade, em particular a negritude, é construída e produzida, muitas vezes tentando a apropriação e imitação da cultura do colonizador, prejudicando, deste modo, um processo de autoconsciência.

Freire incluiu todas essas referências filosóficas na sua própria obra (Lake e Kress 2013) de forma criativa e pragmática, envolvendo a pedagogia como dimensão essencial. Para ele, a educação deve ser, sobretudo, a prática da liberdade, o meio pelo qual homens e mulheres se exprimem de forma crítica e criativa, descobrindo como participar na transformação positiva do seu mundo. Nesse sentido, John Dewey (1899, 1916) foi uma grande influência freiriana. O conceito de educação de Dewey, o desempenho de uma função social para a democracia, o papel do

professor em promover as competências sociais dos alunos, o de aprender fazendo e muitos outros, ressoaram no pensamento de Freire (Diaz 2011). *Deschooling Society* (1971), de Ivan Illich, também era bastante familiar para o autor brasileiro (Elias 1976), e ambos foram coautores de algumas publicações (1974, 1975).

Religiosamente, como cristão humanista, a contribuição de Freire para a CC percorreu um caminho paralelo com a teologia da libertação (McLaren e Jandrić 2018), preconizada por Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Hélder Câmara, Jon Sobrino ou Juan Luis Segundo. Incluía um retorno aos evangelhos originais e a uma igreja descentralizada, envolvendo os pobres em sua própria libertação e oferecendo o cristianismo como uma ferramenta para uma sociedade mais perfeita. Em 1970, Freire tornou-se consultor do Office of Education of the World Council of Churches, onde desenvolveu vários programas de alfabetização para países africanos e sul-americanos.

## CC como um processo

A CC trabalha com “círculos de cultura”, o que significa criar e desenvolver grupos de pessoas, que incluam tanto coordenadores, como “facilitadores”, como participantes, que dialogam sobre o mundo e reflectem sobre a sua posição nele. Este diálogo não pode ser reduzido ao acto de uma pessoa “depositar” ideias noutra, nem pode tornar-se uma simples troca de ideias a serem “consumidas”. Deve ser um encontro entre mulheres e homens “who name the world” (Freire 2018, p. 89), para melhorar a sua condição humana. Juntos, eles devem identificar “situações-limite” (situações que limitam a sua plena humanização) e seleccionar “temas geradores”, que introduzam essas pessoas a uma forma crítica de pensar e de intervir no seu mundo.

A metodologia da CC é um processo em evolução que inclui 1) reconhecimento de semelhanças intragrupo, que dão suporte à identidade do mesmo; 2) desenvolvimento de objectivos compartilhados; 3) nomeação das barreiras que limitam a auto-expressão e a grupal; 4) exploração de ideias para abordar as barreiras identificadas; e 5) plano de acção (Gutierrez e Ortega 1991). Para aprimorar esse diálogo construtivo, várias ferramentas e técnicas podem ser utilizadas, recursos didáticos textuais e visuais para reflexão e debate, e técnicas de dramatização aplicadas aos temas geradores e às situações específicas envolvidas. O questionamento reflexivo e as discussões abertas, sem formas de privilégio ou de opressão, são essenciais, bem como a criação de contextos de apoio, processos de apoio psicossocial, emocional e moral, para desafiar as possíveis injustiças de colegas, de família, de comunidade e do ambiente social. Adquirir habilidades e recursos necessários para transformar elementos opressivos e experiências opressivas de intersecção, com as quais membros de vários grupos oprimidos devem lutar, constituem igualmente um valioso instrumento pedagógico.

O importante é que diálogo, reflexão e melhoria das capacidades devam estar

articulados com a acção. Os círculos de cultura devem definir-se e engajar-se em formas adequadas de comportamento e de intervenção, e este é também um processo de reflexão, conscientização e empoderamento. Como um todo, a CC é “a fluid process, without a finite end point” (Hatcher *et al.* 2010, p. 551), com diversos níveis de consciência e resultados submetidos à avaliação crítica.

O pressuposto básico da CC é que a vocação ontológica da pessoa humana é ser um indivíduo que age e transforma o seu mundo e, ao fazê-lo, move-se em direção a possibilidades sempre novas de uma vida mais plena e mais rica, tanto individual quanto colectivamente (Shaull 2018). Munido das condições e das ferramentas adequadas, o indivíduo pode gradualmente perceber a realidade pessoal e social e lidar criticamente com ela. Em grupos apropriados, exteriorizando as suas próprias palavras sobre os seus problemas, na liberdade e no diálogo, poderá gerar uma capacidade crítica e consciente de engajamento na acção social, a fim de melhorar a sua condição humana.

## CC como um campo

A CC é, hoje, um campo académico e interventivo bem estabelecido, espalhado por vários movimentos e situações, em constante e inovadora reformulação. Os principais autores da pedagogia crítica, dele derivada, incluem, presentemente, Wolfgang Klafki, Michale Apple, Peter McLaren, Ira Shor e Henry Giroux, entre outros (Aliakbari e Faraji 2011). O recente *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (Torres 2019) examinou o impacto do trabalho de Freire em todo o mundo, dos EUA à Europa, América do Sul e África, do Oriente Médio a vários países asiáticos. Várias revisões (Watts *et al.* 2011; Diemer *et al.* 2016; ou Jemal 2017) destacam pesquisas promissoras relacionadas com os constructos e os inovadores trabalhos aplicados com base na CC.

Como processo de humanização, que pressupõe a eliminação de opressões desumanizantes, as intervenções da CC podem ser aplicadas em inúmeras áreas e situações. Tem fornecido ideias para inúmeras soluções de correcção de desigualdades sociais (Zippay 1995; Baxamusa 2008; Peterson 2014; Prati e Zani 2013; Ozer *et al.* 2013); outras aplicações suas abordaram grandes crises sociais subjacentes, incluindo disparidades raciais no sistema de justiça criminal e violência doméstica, e crises de saúde, como a epidemia de HIV em comunidades de cor ou o consumo de substâncias nocivas (Campbell e MacPhail, 2002; Chronister e McWhirter 2006; Fawcett *et al.* 2010; Capone e Petrillo 2013; Windsor *et al.* 2014a, 2014b). Além disso, as oportunidades de autodeterminação e controle sobre a própria vida contribuem para a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida (Prilleltensky *et al.* 2001; Glassman e Patton 2014). Consequentemente, a CC foi associada a uma série de resultados desejáveis, a nível individual, entre pessoas marginalizadas, como sejam os comportamentos sexuais saudáveis entre jovens sul-africanos de cor (Campbell e MacPhail 2002), a redução do uso de substâncias entre homens e mulheres afro-

-americanos adultos, com história recente de encarceramento (Windsor *et al.* 2014), bem como a atenção à saúde mental entre adolescentes urbanos (Zimmerman *et al.* 1999). Resultados positivos adicionais verificaram-se em relação a questões como o desempenho acadêmico e o envolvimento escolar entre os jovens afro-americanos urbanos (O'Connor 1997), a participação cívica entre os jovens negros pobres e da classe trabalhadora (Diemer *et al.* 2010; Diemer e Li 2011), os resultados profissionais positivos entre mulheres sobreviventes de violência doméstica (Chronister e McWhirter 2006) e o planejamento de carreira futura entre jovens urbanos (Diemer e Blustein 2006). Quando centradas na adolescência, as abordagens da CC contribuíram para a obtenção de ocupações profissionais melhor remuneradas e com mais prestígio no início da idade adulta (Diemer 2009).

Assim, a pesquisa parece corroborar a existência de uma relação entre a CC e a redução de consequências negativas associadas à opressão (Jemal 2017). Movimentos recentes como o #MeToo (Applebaum 2019) ou outros, nomeadamente do foro ambiental (Gadotti 2000; Au e Apple 2007), renovam e reinterpretam a CC, como forma de prevenir ou amenizar condições injustas existentes.

## Marketing Social: fundamentos e processos

Apresentado conceptualmente por Kotler & Zaltman (1971), o Marketing Social (*Social Marketing*; SM) adaptou, para os problemas sociais e para os comportamentos neles inseridos, conceitos e processos do marketing comercial, nomeadamente os que supunham um adequado conhecimento das pessoas e das situações envolvidas, com base na pesquisa, numa centragem nos seus problemas e nas atitudes derivadas, bem como conceitos e processos de segmentação, *targeting*, posicionamento, benefícios e barreiras, co-criação, marca, de concepção e criação de produtos, serviços e acções, de *pricing*, de acessos, de comunicação e de apropriada avaliação.

Na sua mais recente e consensualizada definição, a endossada, em 2014, pelos conselhos das suas principais associações internacionais, o SM “seeks to develop and integrate marketing concepts with other approaches to influence behaviour that benefit individuals and communities for the greater social good. Social Marketing practice is guided by ethical principles. It seeks to integrate research, best practice, theory, audience and partnership insight, to inform the delivery of competition sensitive and segmented social change programmes that are effective, efficient, equitable and sustainable”

([https://isma.memberclicks.net/assets/Documents\\_Shared\\_Website/ESMA,%20AASM,%20SMANA%20iSMA%20endorsed%20Consensus%20Principles%20and%20Concepts%20paper.pdf](https://isma.memberclicks.net/assets/Documents_Shared_Website/ESMA,%20AASM,%20SMANA%20iSMA%20endorsed%20Consensus%20Principles%20and%20Concepts%20paper.pdf)).

Cedo, diversas organizações internacionais, como a OMS, a FAO, a UNICEF ou o Banco Mundial, entre outras, acolheram, logo na sua década inaugural, os conceitos do SM, promovendo campanhas, sobretudo na área da saúde (French 2015).

No decurso da década de 80 e nas seguintes, diversos países definiram e implementaram políticas nacionais de incorporação do SM na saúde pública, nomeadamente o Canadá (1981), a Nova Zelândia e a Austrália (1994), os USA (2004) e a Inglaterra (2004) (Santos 2016). Neste último caso, no âmbito do Ministério da Saúde (DoH), do NHS e do PHE, estabeleceu-se, desde aquele ano, um duradouro e progressivo processo, confirmado por diversas orientações governamentais. Presentemente, com base numa *Public Health England Social Marketing Strategy 2017 to 2020*, o Governo britânico, apoiado num sólido sector profissional, continua sistemáticas intervenções, com efectivo impacto na saúde pública, devidamente avaliado (<https://campaignresources.phe.gov.uk/resources/what-we-do>).

O SM constituiu-se, deste modo, num significativo meio académico e profissional, com centenas de especialistas em inúmeros países, diversas associações, a nível internacional e continental (International Social Marketing Association, Australian Association of Social Marketing, European Social Marketing Association, Pacific Northwest Social Marketing Association, Social Marketing Association of North America, Asociación Latinoamericana de Mercadeo Social), sistemáticas conferências internacionais, ampla bibliografia académica e *journals* especializados (*Social Marketing Journal*, *Journal of Social Marketing*).

Credenciadas organizações nacionais e internacionais, de amplo impacto social, foram também persistindo no SM, no âmbito das suas políticas e intervenções. A OMS Healthy Cities Conference (2008) focou-se no SM. Em 2014, o European Centre for Disease Prevention and Control (EU) publicou o seu *Social Marketing Guide for Public Health Programme Managers and Practitioners*. Por seu lado, a U. S. Government's 2020 Health Strategy incluiu disposições para o desenvolvimento de capacidades em SM. Já no quadro da actual pandemia, a OMS, em 2020, criou um Technical Advisory Group on Behavioural Insights and Sciences for Health, incluindo destacado especialista de SM e membro do Board of Directors da International Social Marketing Association (Dr. Ross Gordon).

## CC e Marketing Social

A CC e o SM são “flores” que crescem no mesmo campo: ambos estão preocupados com a mudança de comportamentos para a melhoria do bem-estar pessoal e social. De acordo com a referida definição consensual do SM (2014) e com toda a sua experiência performativa, ele revela fortes conexões com os propósitos da CC. Quando o SM é percebido, como Kotler o entendia (Smith 2012), como uma “ferramenta processual” numa disciplina chamada *gestão de mudança social*, então aquela conexão revela-se ainda mais forte.

Em termos de processo, a abordagem da CC integra múltiplos aspectos das teorias e modelos mais amplamente usados em SM (Truong 2014). O foco do SM na orientação para o consumidor gerou algumas abordagens envolvendo o controle da comunidade, a sua direção e processos de co-criação. O Community-Based Pre-



vention Marketing, de Carol Bryant (2007), ou os trabalhos de Doug McKenzie-Mohr e William Smith (1999) são exemplos que podem ser acolhidos por muitos praticantes de CC. Lagarde (2013) apelou a um questionamento socrático aplicado ao SM, incluindo questões abertas, para ajudar a promover a reflexão dentro de uma organização. Johansson *et al.* (2018) identificaram as vantagens que uma governação assente em liderança compartilhada pode aportar a um ecossistema de SM. Os estudos e intervenções de SM que adotam a *grounded theory* (Dahl *et al.* 2013) também exprimem relação com princípios da CC.

Desde que Andreasen (2006) introduziu pela primeira vez a abordagem *upstream* para o SM – a da promoção de políticas coordenadas, a nível nacional, para a adopção de medidas de melhoria de comportamentos sociais – esta disciplina tem-se concentrado em entender como se pode fortalecer essa sua natureza (Kennedy *et al.* 2018), abrindo assim o caminho para o tipo de condicionantes sociais e para os objetivos nos quais a CC também se foca. Vários investigadores e activistas de SM têm-se preocupado com problemas sociais complexos (Craig *et al.* 2019; Carvalho *et al.* 2018; Duffy *et al.* 2017; Duane *et al.* 2016), movimentos sociais e ligações para mudança social (Gurrieri *et al.* 2018; Daellenbach e Parkinson 2017), bem como com o papel do suporte social (*social support*; Albrecht 1995). Outras linhas SM de investigação e de intervenção debruçaram-se sobre a perspectiva cultural dos comportamentos (Spotswood e Tapp 2013), a abordagem crítica ao SM (Gordon 2011), incluindo interações, processos e resultados da criação de valor em todo os sistemas SM (*SM system*; Fry *et al.* 2017), assim como a sua avaliação crítica (Truong *et al.* 2019). Todos esses tópicos têm interconexões estreitas com a CC e podem ser desenvolvidos através de abordagens de CC. Encontramos uma referência à implementação explícita desta interconexão na The Chicago Cook County Hospital's Baby Friendly Hospital Initiative, apoiada pelo UNICEF (Dublin 1995, p. 2): “putting into practice the principles of SM...[the Initiative] utilize principles of Empowerment Education, an interactive methodology encouraging critical thinking, and the sharing of lived experiences, based on the work of Paulo Freire, the Brazilian educator”.

## Discussão e conclusões

O Marketing Social nasceu de uma parceria entre o marketing e as ciências sociais. Desde então, vários autores-chave do SM sublinharam a sua dimensão multidisciplinar e o cruzamento que existe com outros campos e abordagens dentro da área de mudança de comportamentos (French, 2011). Esta nossa abordagem entre a CC e o SM mostra algumas conexões com benefícios mútuos, especialmente em determinados tópicos. Um estudo recente (Cook *et al.*, 2020) sobre os erros mais comuns cometidos por profissionais de SM assinalou a importação de noções pré-concebidas para as fases de concepção e de implementação de programas de SM. Mais especificamente, verificam-se assíduos pré-conceitos relativos a: (1) qual

o grupo prioritário, (2) qual o problema que o grupo prioritário enfrenta, (3) quais os objetivos comportamentais do grupo prioritário e (4) quais as estratégias usadas para afectar o comportamento prioritário do grupo. A vontade de superação de tais preconceitos reforça o propósito da promoção de conceitos e de processos da CC no SM.

Num estudo sobre os objetivos de desenvolvimento da teoria do SM, Rundle-Thiele *et al.* (2019) estimou entre 60 e 83 o número de diferentes modelos e teorias relacionadas com a compreensão e previsão do comportamento, mas, de acordo com esses autores, muitas dessas teorias falham em levar em conta a complexidade que surge quando uma abordagem sistémica é considerada. Afirma-se como necessário que o SM estenda sua lente teórica. O presente estudo é apenas um primeiro passo para abordar a conexão destes dois campos, CC e SM. Ele fornece algumas informações, mas requer, evidentemente, desenvolvimentos, aplicações e avaliações rigorosas, para determinar a capacidade real desta conexão em contribuir para mudanças positivas em diversos contextos sociais.

## Abreviaturas

CC	Critical Consciousness; Conscientização
DoH	Department of Health (UK)
EU	European Union
FAO	Food and Agriculture Organization (UM)
NHS	National Health Service
OMS	Organização Mundial de Saúde; World Health Organization
PHE	Public Health England
SM	Social Marketing; Marketing Social
UN	United Nations
UNICEF	United Nations Children's Emergency Fund (UN)

## Referências Bibliográficas

- Albrecht, T. L. (1995). The role of social support in social marketing. *Social Marketing Quarterly*, 2(1), 15–16.
- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences, IPEDR, vol.17, Singapore: IACSIT Press, 77–85.
- Andreasen, A. R. (2006). *Social Marketing in the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Applebaum, B. (2019). White ignorance, epistemic injustice and the challenges of teaching for critical consciousness. In G. Yancy (Ed.), *Educating for Critical Consciousness*. New York: Routledge, 28–44.
- Au, W. W., & Apple, M. A. (2007). Reviewing policy: Freire, critical education, and the environmental crisis. *Educational Policy*, 21(3), 457–470.
- Baxamusa, M. H. (2008). Empowering communities through deliberation: the model of community benefits agreements. *Journal of Planning Education and Research*, 27, 261–276.
- Bowers, C. A., & Apffel-Marglin, F. (Eds.) (2005). *Rethinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bryant, C. A., McCormack Brown, K. R., McDermott, R. J., Forthofer, M. S., Bumpus, E. C., Calkins, S. A., & Zapata, L. B. (2007). Community-Based Prevention Marketing. *Health Promotion Practice*, 8(2), 154–163.
- Campbell, C., & MacPhail, C. (2002). Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African youth. *Social Science & Medicine*, 55, 331–345.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2013). Health Promotion in international documents: strengths and weaknesses from the perspective of community empowerment. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 98–114.
- Carvalho, H. C., Mazzon, J. A, & Santos, J. R. (2019). A tale of complexity. *Journal of Social Marketing*, 9(1), 40–52.
- Chronister, K. M., & McWhirter, E. H. (2006). An experimental examination of two career interventions for battered women. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 151–164.
- Cook, J., Fries, S., & Lynes, J. (2020). Checking our blind spots: The most common mistakes made by social marketers. *Social Marketing Quarterly*, 26(1), 14–27.
- Craig, P. *et al.* (2019). Developing and evaluating complex interventions: new guidance. Medical Research Council: London.
- Dahl, S., Eagle, L., & Ebrahimjee, M. (2013). Golden moves: developing a Trans-theoretical Model-Based social marketing intervention in an elderly population. *Social Marketing Quarterly*, 19(4), 230–241.

- Daellenbach, K., & Parkinson, J. (2017). A useful shift in our perspective: integrating social movement thought into social marketing. *Journal of Social Marketing*, 7(2), 188–204.
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press (original work published 1899).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Díaz, K. (2011). Dewey's and Freire's pedagogies of recognition: a critique of subtractive schooling. In G. Pappas (Ed.), *Pragmatism in the Americas*. Bronx, NY: Fordham University Press, 284–296.
- Díaz, K. (2018). Paulo Freire (1921—1997). *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. ISSN 2161-0002. www.iep.utm.edu/.
- Diemer, M. A. (2009). Pathways to occupational attainment among poor youth of color. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 6–35.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 220–232.
- Diemer, M. A., Wang, Q., Moore, T., Gregory, S. R., Hatcher, K. M., & Voight, A. M. (2010). Sociopolitical development, work salience, and vocational expectations among low socioeconomic status African American, Latin American, and Asian American youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 619–635.
- Diemer, M. A., & Li, C. (2011). Critical consciousness development and political participation among marginalized youth. *Child Development*, 82(6), 1815–1833.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Park, C. J., & Perry, J. C. (2016). Development and validation of the Critical Consciousness Scale. *Youth & Society*, 49(4), 461–483.
- Duane, S., Domegan, C., McHugh, P., & Devaney, M. (2016). From restricted to complex exchange and beyond: social marketing's change agenda. *Journal of Marketing Management*, 32(9-10), 856–876.
- Dublin, P. (1995). The Baby-Friendly Hospital Initiative. *Social Marketing Quarterly*, 1(4), 1–2.
- Duffy, S. M., Northey, G., & van Esch, P. (2017). Iceland: how social mechanisms drove the financial collapse and why it's a wicked problem. *Journal of Social Marketing*, 7(3), 330–346.
- Elias, J. L. (1976). *Conscientization and Deschooling: Freire's and Illich's Proposals for Reshaping Society*. Philadelphia: Westminster Press.
- Fanon, F. (2020). *Black Skin, White Masks*. London: Penguin Modern Classics (original work published 1952).
- Fawcett, S., Abeykoon, P., Arora, M., Dobe, M., Galloway-Gilliam, L., Liburd, L., et al. (2010). Constructing an action agenda for community empowerment at the 7th Global Conference on Health Promotion in Nairobi. *Global Health Promotion*; with a Foreword by Shaull, Rion, 17, 52–56.

- Freire, P. (1963). *Alfabetização e Conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury; with a foreword to the original edition by Shaull, R. (original work published 1970).
- Freire, P. (1970). The adult literary process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205–225.
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452–477.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed & Ward.
- Freire, P., Illich, I., & Furter, P. (1974). *Educación para el Cambio Social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P., & Illich, I. (1975). *Diálogo: Análisis Crítico de la Desescolarización y Concientización en la Coyuntura Actual del Sistema Educativo*. Buenos Aires: Ediciones Búsqed.
- French, J. (2011). Why nudging is not enough. *Journal of Social Marketing*, 1 (2), 154-162.
- French, J. (2015). The unfolding history of the social marketing concept». In D. Stewart, D. (Ed), *The Handbook of Persuasion and Social Marketing*. Santa Barbara, CA: Praeger, Vol. 2, 11-34.
- Fry, M.-L., Previte, J., & Brennan, L. (2017). Social change design: disrupting the benchmark template. *Journal of Social Marketing*, 7(2), 119–134.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la Tierra*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Glassman, M., & Patton, R. (2014) Capability through participatory democracy: Sen, Freire, and Dewey, *Educational Philosophy and Theory*, 46(12), 1353–1365.
- Gordon, R. (2011). Critical social marketing: definition, application and domain. *Journal of Social Marketing*, 1(2), 82–99.
- Gurrieri, L., Gordon, R., Barraket, J., Joyce, A., & Green, C. (2018). Social marketing and social movements: creating inclusive social change coalitions. *Journal of Social Marketing*, 8(4), 354-377.
- Gutierrez, L. M., & Ortega, R. (1991). Developing methods to empower Latinos: the importance of groups. *Social Work with Groups*, 14(2), 23–43.
- Hatcher, A., de Wet, J., Bonnell, C. P., Strange, V., Phetla, G., Proynk, P. M., Kim, J. C., & Hargreaves, J. R. (2010) Promoting critical consciousness and social mobilization in HIV/AIDS programmes: lessons and curricular tools from a South African intervention. *Health Education Research*, 26(3), 542–555.
- Hegel, G. W. F. (1956). *The Philosophy of History*. New York: Dover Publications (original work presented 1822-1830, and published 1837 as Lectures on the Philosophy of World History).
- Hegel, G. W. F. (2018). *The Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press (original work published 1807).

- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Illich I. (1971). *Deschooling Society*. London: Calder and Boyars.
- Jemal, A. (2017). Critical consciousness: a critique and critical analysis of the literature. *Urban Rev*, 49(4), 602–662.
- Johansson, C., Bedgood, R., Farquharson, K., & Perenyi, A. (2018). Shared leadership as a vehicle to healthy service eco-systems: practical or fanciful?. *Journal of Social Marketing*, 8(2), 159–181.
- Kennedy, A.-M., Kemper, J. A., & Parsons, A. G. (2018). Upstream social marketing strategy. *Journal of Social Marketing*, 8(3), 258–279.
- Lagarde, F. (2013). Socratic questioning applied to social marketing. *Social Marketing Quarterly*, 19(3), 200–202.
- Lake, R., & Kress, T. (2013). *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis*. New York: Bloomsbury.
- Leddy, C. (2013). Subversive education: Chomsky, at HGSE, elaborates on Freire's Pedagogy of the oppressed. *The Harvard Gazette*, May 2. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2013/05/subversive-education/>.
- McKenzie-Mohr, D., & Smith, W. (1999). *Fostering Sustainable Behavior: An Introduction to Community-Based Social Marketing*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.
- McLaren, P., & Jandrić, P. (2018). Paulo Freire and Liberation Theology. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 246–264.
- O'Connor, C. (1997). Dispositions toward (collective) struggle and educational resilience in the inner city: a case analysis of six African-American high school students. *American Educational Research Journal*, 34, 593–632.
- Ozer, E. J., Newlan, S., Douglas, L., & Hubbard, E. (2013). "Bounded" empowerment: analyzing tensions in the practice of youth-led participatory research in urban public schools. *American Journal of Community Psychology*, 52, 13–26.
- Peterson, N. A. (2014). Empowerment theory: clarifying the nature of higher order multidimensional constructs. *American Journal of Community Psychology*, 53, 96–108.
- Prati, G., & Zani, B. (2013). The relationship between psychological empowerment and organizational identification. *Journal of Community Psychology*, 41, 851–866.
- Prilleltensky, I., Nelson, G., & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143–158.
- Rundle-Thiele, S., David, P., Willmott, T., Pang, B., Eagle, L., & Hay, R. (2019). Social marketing theory development goals: An agenda to drive change. *Journal of Marketing Management*, 35, 160–181.

- Santos, C. O. (2016). *Social Marketing in a Country: The British Experience*. Charleston, SC: CreateSpace.
- Smith, B. (2012). American politics and social marketing: a candid conversation with Philip Kotler and Bill Novelli. *Social Marketing Quarterly*, 18(1), 3–8.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research* 104(2019), 333–339
- Spotswood, F., & Tapp, A. (2013). Beyond persuasion: a cultural perspective of behavior. *Journal of Social Marketing*, 3(3), 275 – 294.
- Truong, V. D. (2014). Social marketing: a systematic review of research 1998–2012. *Social Marketing Quarterly*, 20(1), 15–34.
- Truong, V. D., Saunders, S. G., & Dong, X. D. (2019). Systems social marketing: a critical appraisal. *Journal of Social Marketing*, 9(2), 180-203.
- Watts, R. J., Diemer, M. A., & Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: current status and future directions. In C. A. Flanagan, & B. D. Christens (Eds.), *Youth Civic Development: Work at the Cutting Edge*, Hoboken: Wiley, 43-57.
- Windsor, L., Jemal, A., & Benoit, E. (2014a). Community wise: paving the way for empowerment in community reentry. *International Journal of Law and Psychiatry*, 37(5), 501–11.
- Windsor, L., Pinto, R., Benoit, E., Jessell, L., & Jemal, A. (2014b). Community wise: addressing oppression to promote individual and community health. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 14(4), 405–420.
- Zimmerman, M. A., Ramirez-Valles, J., & Maton, K.I. (1999). Resilience among urban African American male adolescents: a study of the protective effects of socio-political control on their mental health. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 733–751.
- Zippay, A. (1995). The politics of empowerment. *Social Work*, 40, 263–267.

