

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: limites e possibilidades

INHUMAS – GO
2025

CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA: limites e possibilidades

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pires Viana

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Cristian Andrey Pinto Lima

E-mail: cristianandreylima@gmail.com

Dados do trabalho

Título: A Educação Matemática numa perspectiva humanizadora: limites e possibilidades

() Dissertação

Concorda com a liberação documento?

[] SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, Goiás, 23 de junho de 2025

Documento assinado digitalmente

gov.br

CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA

Data: 23/06/2025 23:10:20-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor

Documento assinado digitalmente

gov.br

CLAUDIO PIRES VIANA

Data: 24/06/2025 14:28:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Le Lima, Cristian Andrey Pinto
 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA:
 limites e possibilidades / Cristian Andrey Pinto Lima;
 orientador Cláudio Pires Viana. -- INHUMAS, 2025.
 338 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
 Universidade Estadual de Goiás, 2025.

 1. Educação Matemática. 2. Educação Humanizadora. 3.
 Limites. 4. Possibilidades. I. Viana, Cláudio Pires,
 orient. II. Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 08/2025/DEFESA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU O DISCENTE **CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA**, ORIENTADO PELO PROF. DR. CLAUDIO PIRES VIANA

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, **(27/02/2025)** a partir das dezessete horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, *de forma híbrida pelo google meet*: <https://meet.google.com/wwq-tozy-zby> realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada **“A Educação Matemática Numa Perspectiva Humanizadora: Limites e Possibilidades”**. Os trabalhos foram instalados pelo presidente, Prof. Dr. Claudio Pires Viana (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos - PPGE-UEG/Inhumas - (Membro Interno), Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales - UFPA - (Membro Externo). O presidente da sessão deu a palavra ao discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pelo presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco. 45ª defesa.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Claudio Pires Viana (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas)

Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos - PPGE-UEG/Inhumas - (Membro Interno)

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales - UFPA - (Membro Externo)

Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida - PPGE-UEG/Inhumas - (Suplente Interno)

Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro - UFG (Suplente Externo)



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO PIRES VIANA, Docente de Ensino Superior**, em 28/02/2025, às 18:57, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Elielson Ribeiro de Sales, Usuário Externo**, em 10/03/2025, às 15:44, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS**, **Vice-Coordenador (a)**, em 10/03/2025, às 16:01, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **69194878** e o código CRC **87AD82D9**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020000271



SEI 69194878

CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA

**A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA:
limites e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em __de _____de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Cláudio Pires Viana (PPGE-UEG)

Orientador / Presidente

Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos (PPGE-UEG)

Membro Interno

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales (PPGECM-UFPA)

Membro Externo

A Deus pai, criador do universo, “Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém” (Romanos, 11:36).

A Nossa Senhora de Nazaré, Rainha da Amazônia e Padroeira do Estado do Pará, e a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

A minha avó, Joana Silva Maciel, ao meu avô, Agostinho Trindade Pinto (*in memoriam*), minha mãe, Alvezita Maria Silva Pinto, pelo amor, pela compreensão e por me inspirarem a ser um humano melhor.

A minha família , amigas e amigos, pela força e incentivo.

Ao fiel amigo e irmão, aquele que mais acreditou em mim: José Arilson Cruz (*in memoriam*).

A todas as pessoas que, como eu, acreditam no sentido, no propósito e na força da educação humanizadora, e que defendem que ela pode transformar a realidade.

AGRADECIMENTO

Para mim, a gratidão é um dos sentimentos mais nobres que alguém pode ter. Ser grato é reconhecer tudo o que contribuiu para nos tornarmos quem somos, não por obrigação, mas para que outras pessoas possam experimentar o mesmo sentimento. Por isso, desejo expressar minha gratidão, à Universidade Estadual de Goiás e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Universitária de Inhumas, pela oportunidade de realizar o curso de Mestrado em Educação. Agradeço as docentes e aos docentes, à coordenação, à secretaria e a todas as pessoas que participaram da criação e que contribuem para a vivacidade desse programa pelo acolhimento fraterno e humano. Sinto-me honrado e feliz por fazer parte dessa história.

Aos discentes da Terceira Turma, pela oportunidade de vivenciar o início desse importante programa de pós-graduação. Em especial, às professoras Zilda, Luciley, Karine, Nara e ao grande amigo professor mestre Luiz Fernando. Estendo meus agradecimentos a Monaliza e a Maiara Santos, discentes da Segunda Turma, pelas conversas, pelo apoio e pela gentileza.

Agradeço também às professoras Lucimar Calaça e Esther Souza pela amizade, palavras e atitudes de incentivo.

Agradeço aos grupos de estudos, pesquisa e extensão que contribuíram para minha formação: Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG), coordenado pela Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, e aos Projetos de Extensão – “Entre mangueiras e flamboyants: Leituras Freirianas e “Concepções teóricas de Paulo Freire Para a Educação”, liderados pela Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos e pelo Prof. Dr. Cláudio Pires Viana. Ao Grupo de Estudos Novas Tecnologias e Educação – GENTE (GENTE/CEPAE/UFG/PPGE/UEG/Inhumas), coordenado pelos professores Dr. Fabrício David de Queiroz e Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos; o Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI/UEG), liderado pela professora Dra. Andréa Kochhann; o GEPEPF – Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN), sob a coordenação da professora Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo; o Grupo de Pesquisa Ruaké (UFPA/IEMCI/PPGECM), conduzido pelos professores Dr. Elielson Ribeiro de Sales e Dr. José Messildo Viana Nunes; e o Grupo de Estudo das Obras de bell hooks (UEPA/NEP/GELPEA), coordenado pela professora Dra. Teresa Christina da Cruz Bezerra.

Também, ao Grupo de Trabalho: Diferença, Inclusão e Educação Matemática, da

Sociedade Brasileira de Educação Matemática (GT13-SBEM), coordenado pela professora pós-doutora Amanda Queiroz Moura e pelo professor Dr. Fabio Garcia Bernardo; do Grupo de Trabalho de Educação Matemática, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT19-ANPED), coordenado pela professora pós-doutora Celi Aparecida Espasandin Lopes e pelo professor Júlio César Augusto do Valle; e participo dos eventos promovidos pela Associação Nacional pela Valorização dos Profissionais da Educação – ANFOPE, coordenada pela professora Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Agradeço à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, importante instituição de fomento científico, tecnológico e de inovação em nosso país, pela oportunidade da concessão da bolsa. Essa experiência foi fecunda e significativa. A bolsa é essencial para a realização de pesquisas na pós-graduação, permitindo-me acessar lugares que jamais imaginei.

Agradeço ao professor Dr. Cláudio Pires Viana pela honra de ser seu orientando. Palavras parecem insuficientes para expressar minha alegria, respeito, estima e admiração. Além de seu compromisso intelectual na orientação e acompanhamento da elaboração desta dissertação, sinto-me profundamente honrado pela convivência e pelos caminhos que me apresentou, permitindo-me refletir a respeito de mim mesmo e a respeito do mundo ao nosso redor. Sua orientação me ensinou a questionar o que é dado como pronto e acabado e a compreender a complexidade da existência humana. Sempre recordarei seu sentido fundamental como educador, que me convidou a explorar a filosofia e seus pensadores, entre eles o professor Ildeu Moreira Coêlho, além das concepções freirianas e da Educação Humanizadora. Sou imensamente grato por sua compreensão, cuidado e gentileza, por me inspirar a enxergar o mundo com um olhar mais humano e por me estimular a buscar o conhecimento, proporcionando-me reconhecimento e reafirmação da minha humanidade.

Estendo meus agradecimentos à Profa. Simone de Magalhães Vieira Barcelos por suas palavras de incentivo, pela troca de conhecimentos e por me ajudar a “pôr questões” e, em um “movimento do pensamento”, ter contribuído para o meu processo formativo. Minha eterna gratidão.

Agradeço ao Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições na construção desta dissertação. Seu compromisso e dedicação foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Meu sincero agradecimento.

À Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso e à Profa. Marlene Barros de Almeida, expresso minha sincera gratidão por todas as valiosas trocas de conhecimento.

À Universidade Federal do Pará, em especial aos Campus de Capanema e Bragança,

expresso minha profunda gratidão por me acolherem de forma tão receptiva e por proporcionarem as condições necessárias para uma formação acadêmica enriquecedora durante minha graduação. Meu sincero agradecimento à querida “mamãe UFPA”.

Agradeço, de maneira especial, ao Prof. Me. João Sousa Amim, cuja confiança e incentivo foram fundamentais para que eu acreditasse em minha capacidade de aprovação e realização do mestrado. Minha sincera gratidão por todo o apoio e encorajamento.

Agradeço a Deus e à fé que mantenho em dias melhores, por me fortalecer e permitir que eu não desista dos meus projetos e objetivos. Minha reverência e gratidão àquele que rege o universo.

*Ser livre é fazer o que ninguém mais pode fazer
em meu lugar.*

Costas Douzina

RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Almeja-se compreender os limites e as possibilidades da formação de educadoras e educadores de matemática para o desenvolvimento do ensino de matemática numa perspectiva humanizadora, por meio da investigação dos conceitos e fundamentos filosóficos e epistemológicos que constituem o sentido de uma concepção de Educação Humanizadora; demonstrar os princípios éticos, políticos e pedagógicos apresentados em documentos oficiais e bibliográficos referentes à formação de educadoras e educadores de matemática que referenciam ou negam a perspectiva humanizadora de educação; interpretar os elementos constituintes das propostas de formação de educadoras e educadores de matemática, buscando elucidar os limites e possibilidades postos nos documentos oficiais e na bibliografia pesquisada e, por fim, descrever os limites e as possibilidades de constituição de uma Educação Matemática humanizadora. Nesta dissertação, entendemos a Educação Humanizadora como aquela que está essencialmente comprometida com a vocação ontológica do ser humano em sua busca por ser mais. Essa abordagem é voltada para a formação e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, fundamentando-se no diálogo, na intersubjetividade e na reflexão crítica a respeito das práticas sociais. Em contrapartida, ela se opõe à educação bancária e ao ensino baseado em práticas que reproduzem o modelo da sociedade neoliberal, caracterizado pela competitividade, meritocracia, individualismo e capacitismo, utilizando métodos mecanizados e que carentes de espaço para a crítica. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, visando reconhecer a bibliografia como uma fonte rica e profícua para o estudo, com base na hermenêutica fenomenológica. A seleção de obras nas áreas da Educação, Filosofia e Educação Matemática foi fundamental para abordar um tema abrangente e complexo, que vai além das questões discutidas neste texto. Trata-se de uma busca contínua pelo que ainda não foi observado ou expresso, e que permanece aberto a novas discussões. A pesquisa fundamenta-se em autoras como: Almeida (2013; 2017), Bicudo (1999; 2009), Chauí (1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2014 e 2016) e Reis (2006; 2013; 2021), e autores, dentre eles: Freire (1959, 1967, 1969, 1976, 1978, 1979, 1981, 1983, 1987, 1992, 1997, 2002, 2013 e 2015), Gadotti (1995, 1996), Brandão (1981, 1986 e 2002), Skovsmose (2007, 2008), Coêlho (1999, 2006, 2008, 2009, 2011, 2012, 2016 e 2018) e Viana (2008). A coleta de bibliografia incluiu fontes de sites e documentos oficiais, como a BNCC (2018), as resoluções CNE/CP nº 4/2024 e CNE/CP nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC). Informações adicionais, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Bragança. A pesquisa revela que, embora o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática do Campus Bragança enfatize uma formação humanista e cidadã, a prática curricular pode não refletir essa intenção de maneira objetiva. A abordagem transversal de temas sociais é positiva, mas falta profundidade, comprometendo a formação crítica das futuras educadoras e dos futuros educadores. É fundamental que a integração dessas temáticas ocorra por meio de práticas pedagógicas efetivas e investimento na formação docente, garantindo uma educação humanizadora, integral e inclusiva. As discussões a respeito do tema permanecem em aberto, com a pesquisa em constante evolução. O objetivo não é oferecer respostas cristalizadas, mas reconhecer que a formação de educadoras e educadores de Matemática gera novas provocações e inquietações, revelando questões ainda não exploradas na busca pelo conhecimento.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Humanizadora. Limites. Possibilidades.

ABSTRACT

The present study is linked to the research line Research Line: Culture, School and Training of the Postgraduate Program in Education at the State University of Goiás (UEG). The aim is to understand the limits and possibilities of training mathematics educators for the development of mathematics teaching from a humanizing perspective, through the investigation of the concepts and philosophical and epistemological foundations that constitute the meaning of a conception of Humanizing Education; demonstrate the ethical, political and pedagogical principles presented in official and bibliographic documents relating to the training of mathematics educators that reference or deny the humanizing perspective of education; interpret the constituent elements of proposals for the training of mathematics educators, seeking to elucidate the limits and possibilities set out in official documents and in the researched bibliography and, finally, describe the limits and possibilities of establishing a humanizing Mathematics Education. In this dissertation, we understand Humanizing Education as one that is essentially committed to the ontological vocation of human beings in their quest to be more. This approach is focused on human training and development in all its dimensions, based on dialogue, intersubjectivity and critical reflection regarding social practices. On the other hand, it opposes banking education and teaching based on practices that reproduce the model of neoliberal society, characterized by competitiveness, meritocracy, individualism and ableism, using mechanized methods that lack space for criticism. The research is qualitative and bibliographic in nature, aiming to recognize bibliography as a rich and fruitful source for study, based on phenomenological hermeneutics. The selection of works in the areas of Education, Philosophy and Mathematics Education was fundamental to address a comprehensive and complex topic, which goes beyond the issues discussed in this text. It is a continuous search for what has not yet been observed or expressed, and which remains open to new discussions. The research is based on authors such as: Almeida (2013; 2017), Bicudo (1999; 2009), Chauí (1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2014 and 2016) and Reis (2006; 2013; 2021), and authors, among them: Freire (1959, 1967, 1969, 1976, 1978, 1979, 1981, 1983, 1987, 1992, 1997, 2002, 2013 and 2015), Gadotti (1995, 1996), Brandão (1981, 1986 and 2002), Skovsmose (2007, 2008), Coêlho (1999, 2006, 2008, 2009, 2011, 2012, 2016 and 2018) and Viana (2008). The bibliography collection included sources from websites and official documents, such as BNCC (2018), resolutions CNE/CP n° 4/2024 and CNE/CP n° 2/2019 of the National Education Council (CNE) of the Ministry of Education (MEC). Additional information, such as the Pedagogical Project for the Mathematics Degree Course (PPC) at the Federal University of Pará (UFPA) – Bragança Campus. The research reveals that, although the Political-Pedagogical Project of the Mathematics Degree course at Campus Bragança emphasizes humanist and civic education, curricular practice may not reflect this intention in an objective manner. The transversal approach to social themes is positive, but it lacks depth, compromising the critical training of future educators. It is essential that the integration of these themes occurs through effective pedagogical practices and investment in teacher training, ensuring a humanizing, integral and inclusive education. Discussions regarding the topic remain open, with research constantly evolving. The objective is not to offer crystallized answers, but to recognize that the training of Mathematics educators generates new provocations and concerns, revealing questions that have not yet been explored in the search for knowledge.

Keywords: Mathematics Education. Humanizing Education. Limits. Possibilities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – REFLEXÕES A RESPEITO DO SENTIDO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	23
CAPÍTULO II – CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, EPISTEMOLÓGICA E FILOSÓFICA DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.....	113
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DE MATEMÁTICA: limites e possibilidades de uma Educação Matemática na perspectiva humanizadora	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	272
REFERÊNCIAS	279
ANEXO	300

INTRODUÇÃO

Segundo Magda Soares (1991), nossa caminhada no campo da pesquisa assemelha-se a um bordado, no qual vamos tecendo nosso caminho sem conhecer o desenho completo. Neste bordado, “[...] cada forma vai se acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem – e o risco do bordado toma outra direção, tão diferente!” (Soares, 1991, p.31). Neste sentido, a autora nos convida por meio de um movimento do pensamento, fazermos um exercício de volta ao passado e por nós mesmos, em um esforço para descobrir os significados e os sentidos dos acontecimentos anteriores à luz da pessoa que somos hoje. Portanto, é tomando o presente como referência que se torna possível pensar o passado, repensado e reconstruído com as ideias atuais.

Começo aludindo às minhas recordações da infância, das primeiras relações com o ambiente escolar e com as *matemáticas*. Antecipo que não cresci entre livros, mas sim entre árvores e animais, em ambientes tipicamente rurais, que me proporcionaram um profundo conhecimento a respeito da realidade dos moradores do campo. Cresci ouvindo duas máximas: a primeira, pronunciada pelo meu falecido avô materno, era “*Nunca se esqueça de onde tu veio, das tuas origens; se isso acontecer, tu vai se perder*”. A outra, da minha avó materna “*Quem quer vai, quem não quer manda*”. Essas duas falas norteiam boa parte das escolhas que fiz na minha vida, entre elas a de cursar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Inhumas. Sim, um nortista, alçando voos longe, no Centro-Oeste do país.

Sou um pesquisador em construção, mas, antes de tudo, sou neto e primeiro filho de uma família de quatro irmãos, nascido em 25 de abril de 1992, com a ajuda de uma parteira idosa, no Sítio Trindade (propriedade do meu avô materno), na Vila Triunfo, no meio rural do município de Santo Antônio do Tauá, no estado do Pará. Cresci na roça, cercado por plantas e animais. Minha mãe sempre gostou muito de ler e estudar, porém, ao engravidar ainda jovem, viu-se obrigada a abandonar os estudos, fato que ainda acontece com muitas mulheres pelo país afora, que, ao se tornarem mães solo, sofrem com o preconceito da sociedade.

Para Soares (1991, p. 37) ao reaver episódios de nossa vida, o fazemos dando importância ao lugar que hoje ocupamos “procuro-me no passado e outrem me vejo; não encontro a que fui encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura contaminado pelo aqui e agora”. Acredito que essas experiências vividas foram significativas para traçar o caminho que percorri

até o mestrado, pois ainda mantenho em mim o espírito de garra do homem do campo, do paraense batalhador. Carrego também o pensamento jovem, inquieto e mobilizador da minha mãe e dos meus avós, sempre em busca de novidades, investigando as curiosidades ao redor e procurando os sentidos para dos acontecimentos.

Minha avó e minha mãe, mulheres de fé e devotas de Nossa Senhora de Nazaré e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro - de quem herdei a fé e devoção que tenho-, guardam com carinho fotos e documentos escolares que remetem ao início dos meus estudos, em 1996, na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Silvestre, a época a gestora era a saudosa Profa. Maria de Nazaré Ferreira Santos. A escola, a 4 km do sítio onde morava, me proporcionou o primeiro contato com os números e as letras, algo especialmente significativo, já que meus avós eram semianalfabetos.

Recordo que, na 3ª série, ao estudar o conteúdo da operação divisão, pedi ao meu falecido avô que me ajudasse a resolver as atividades de matemática em casa. No entanto, para minha tristeza e a dele também, ele apenas sabia adição, subtração e multiplicação. Vendo minha dificuldade, minha mãe passou a trabalhar como empregada doméstica em Belém e, somando aos esforços de meus avós, passaram a pagar duas professoras para me dar aulas particulares três vezes por semana, no contraturno das aulas do colégio (Professoras Verônica e Marina Ataíde).

Cursar o Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Rosa Cardoso Modesto, sob a gestão da Prof. Rosimeire Matos (*In memoriam*), foi uma experiência marcante, especialmente pela saudável competição entre amigos (Ian Albuquerque, Raul Miranda, Josimar Monteiro e Luan Sanches) por notas e premiações. No Ensino Médio, estudei na Escola Estadual Inácio Moura, a gestora era a Profa. Raimunda Cruz, passei a morar com minha tia na Vila Patauateua (KM 29 – Sto Ant. do Tauá) para ter acesso à escola, já que o transporte escolar não atendia algumas áreas rurais, o que fez muitos colegas desistirem de estudar.

A necessidade me obrigou a entrar no mercado de trabalho mais cedo do que imaginava e em 2010 (com 18 anos), após concluir o Ensino Médio percebendo minhas reduzidas perspectivas profissionais em meu município mudei-me para Belém, sozinho, com o objetivo de manter minhas próprias despesas e ajudar nas despesas de casa. Lá cheguei a trabalhar em lojas e em uma grande rede varejista de supermercado. Felizmente, havia tomado muito gosto pelos estudos, pois sempre pensei em proporcionar um futuro melhor a meus avós, mãe e tios e, sempre que podia fazia alguns cursos da área em que trabalhava. Em 2015, fui demitido em comum acordo, pois desejava estudar, mas a empresa não via minha atitude com bons olhos.

Entretanto, mesmo sem fazer cursinho, consegui, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-2015), ter meu esforço recompensado. Passei no vestibular da UFPA, campus Capanema, no curso de Licenciatura Plena em Matemática, no modo intervalar¹.

Ao ingressar no curso, deparei-me com uma realidade que aumentou ainda mais meu interesse pelos estudos e em alcançar meus objetivos: um colega com deficiência visual – cego - também estava matriculado. Ele tinha 38 anos e havia perdido a visão aos 19, após um acidente de trabalho, além de sofrer uma perda de 80% da audição no ouvido esquerdo. Ele dominava o sistema Braille² e realizava cálculos mentais com grande habilidade, demonstrando um raciocínio extremamente rápido³.

Ao perceber as dificuldades de um colega cego, que não tinha acesso a material adaptado ou apostilas em Braille, e observando o esforço dos docentes para minimizar esses desafios, comecei a me questionar : *Quais são as políticas públicas que garantem o direito à educação das pessoas com deficiência? Como uma pessoa cega aprende conteúdos matemáticos? As metodologias estudadas no curso são realmente eficazes para o ensino de deficientes visuais?*

Na disciplina de *Estatística*, sob orientação da professora Alessandra Oliveira, desenvolvi o Tabuleiro Tátil⁴ e pesquisei o Multiplano⁵ para ensinar gráficos a estudantes com

¹ Turmas intervalares são turmas que cursam nas férias escolares.

² O Sistema Braille surgiu da necessidade de seu criador Louis Braille (1809-1852), que, com apenas três anos de idade em 1812, brincando como fazia de forma habitual, tentou reproduzir o ofício do pai - um exímio fabricante de arreios e selas. Ao buscar perfurar um pedaço de couro com um instrumento pontiagudo, acabou por aproximá-lo demais de seu rosto e, de forma acidental, acabou perfurando o olho esquerdo. Sua criação proporcionou às pessoas com deficiência visual abertura de novos horizontes de ordem social, política, cultural e educacional. Conforme as pesquisas de Lima e Amim (2023), baseado em um código de comunicação militar desenvolvido em 1825 por Charles Barbier, que era oficial do exército francês, Louis Braille inventou um sistema formado por um arranjo de seis pontos em relevo, constituídos em duas colunas de três pontos, configurando um retângulo de seis milímetros de altura por aproximadamente três milímetros de largura. Assim, em 1837, Braille definiu a estrutura básica do sistema, que ainda hoje é utilizada mundialmente em diversos idiomas. Atualmente, o sistema criado por ele é composto por seis pontos combinados entre si, num total de 63 possibilidades que simbolizam todas as letras do alfabeto, acentuação, pontuação e sinais matemáticos, facilitando o acesso ao conhecimento de todas as ciências, padronizando o sistema de comunicação entre as pessoas com deficiência visual e delas com a sociedade.

³ Para mais informações a respeito do sujeito mencionado no texto, sugerimos a leitura do artigo “*A voz de um transgressor: narrativas do primeiro aluno cego licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Capanema*”, de autoria de Lima; Oliveira; Viana; Reis (2023), apresentado e publicado no III Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva, realizado de 4 a 6 de setembro de 2023 pelo Grupo de Trabalho Diferença, Inclusão e Educação Matemática (GT13) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), em Vitória/ES.

⁴ De acordo com Lima, Oliveira, Barbosa e Batista (2020), o Tabuleiro Tátil é um material didático adaptado que busca contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência visual, principalmente os relacionados à compreensão de dados estatísticos. Ele é composto por um plano construído com feltro e peças em formas variadas e de diferentes tamanhos. Cada peça é confeccionada em madeira polida, fitas de seda, barbantes e pedaços de E.V.A. Para mais informações, e compreensão do contexto, sugerimos a leitura do artigo “*O ensino de estatística na formação docente: uma prática de inclusão de deficiente visual na construção de gráficos*”, de autoria de Lima, Oliveira, Barbosa e Batista (2020).

⁵ Conforme Lima, Oliveira, Barbosa e Batista (2020), o Multiplano é uma ferramenta pedagógica desenvolvida pelo professor Rubens Ferronato, com o objetivo de auxiliar o ensino de Matemática para pessoas com deficiência visual. Esse material adaptado permite que estudantes cegos ou com baixa visão compreendam conceitos como

deficiência visual. Na disciplina de *Libras*, ministrada pelo professor Luís Paulo, apesar do curto tempo e da complexidade da matéria, compreendi a importância de ir além do domínio do conteúdo e adaptá-lo a diferentes contextos. Na disciplina *Introdução à Educação*, ministrada pelo professor Adão Borges, e durante os *estágios supervisionados* com o professor Francisco Diogo Lopes, aprofundei meus estudos a respeito dos desafios de ensinar Matemática a alunos com necessidades específicas. Nesse processo, busquei estabelecer conexões entre as reflexões teóricas apresentadas pelos professores e as práticas pedagógicas aplicadas no contexto educacional.

Durante a graduação, participei dos projetos educacionais *Programa Mais Educação* e *Aprender Mais* como estagiário de Matemática, o que confirmou meu interesse e amor pela docência. No final de 2019, a pandemia de Covid-19, o isolamento social compulsório, trouxe desafios com o fechamento das instituições de ensino e a transição para aulas *on-line*. Apesar dos desafios e situações de calamidade em diferentes contextos, aproveitei esse período para participar ativamente de seminários, congressos e cursos de extensão, além de dedicar tempo para a escrita e publicar artigos e capítulos de livros sobre a temática inclusão de alunos com deficiência.

Em 3 de março de 2021, assumi uma carga horária de 100h de Matemática na Escola Rosa Cardoso Modesto, onde havia estudado no Ensino Fundamental. Durante a pandemia de Covid-19, os alunos realizavam atividades remotamente, enfrentando diversos desafios, principalmente devido à dificuldade de acesso à internet na escola e na comunidade onde trabalhei. Fui desligado em junho do mesmo ano, após a mudança de governo municipal.

No final de 2021, mudei-me para Goiânia/GO, para trabalhar em uma empresa privada. Com o salário, continuei a investir nos meus estudos na pós-graduação *lato sensu*, e realizei cursos de extensão voltados à inclusão de alunos com deficiência, especialmente a visual. Nesse mesmo período recebi convite para coorientar TCCs de alunas da UFPA, que versavam a respeito do ensino de matemática para alunos com dificuldades de aprendizagem e formação de professores em tempos de pandemia do Covid-19.

Em agosto de 2023, fui aprovado em um processo seletivo e cursei, como aluno especial do PPGE/UEG/Campus Inhumas, a disciplina *Educação e Conhecimento na*

gráficos, equações, funções, trigonometria e geometria. O material consiste em uma placa de qualquer material ou tamanho, com furos dispostos a distâncias regulares, formando linhas e colunas perpendiculares que caracterizam um plano cartesiano. Nos pequenos orifícios são inseridos pinos, entre os quais são posicionados elásticos que formam retas. Para mais informações, e compreensão do contexto, sugerimos a leitura do artigo “O ensino de estatística na formação docente: uma prática de inclusão de deficiente visual na construção de gráficos”, de autoria de Lima, Oliveira, Barbosa e Batista (2020).

Contemporaneidade, ministrada pelo Professor Dr. Made Júnior Miranda e pela Professora Dra. Juliana Guimarães Faria. O ingresso como aluno não regular possibilitou-me adquirir familiaridade com o PPG e com as discussões e debates teóricos, os quais, por sinal, se desdobraram ao final da disciplina em um artigo científico para publicação⁶. Essa familiarização, juntamente com os referenciais de leituras teóricas, permitiu-me delimitar meu objetivo de estudo e estruturar o projeto como aluno regular, sendo este um dos meus maiores objetivos enquanto aluno especial no PPGE e principalmente quando passe a ser aluno regular do Programa.

A pesquisa apresentada é um desdobramento das leituras e diálogos realizados a partir dos estudos desenvolvidos na disciplina *Educação, Diversidade e Processos Educativos* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG-UnU-Inhumas), ministrada pela Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis e pelo Prof. Dr. Cláudio Pires Viana. Além disso, está vinculada ao *Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG)*, coordenado pela Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, e aos projetos de extensão “Entre mangueiras e flamboyants: Leituras Freirianas” e “Concepções teóricas de Paulo Freire para a Educação”, ambos ligados à UEG-UnU-Inhumas e coordenados, respectivamente, pelo Prof. Dr. Cláudio Pires Viana e pela Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos.

Além disso, é resultado de minha des/re/construção ao longo do mestrado, por meio da participação em diferentes grupos de estudos e pesquisas referentes à temática, dentre eles: *Grupo de Estudos Novas Tecnologias e Educação – GENTE (GENTE/CEPAE/UFG/PPGE/UEG/Inhumas)*, coordenado pelos professores Dr. Fabrício David de Queiroz e Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos; *Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI/UEG)*, liderado pela professora Dra. Andréa Kochhann; *GEPEPF – Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN)*, sob a coordenação da professora Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo; *Grupo de Pesquisa Ruaké (UFPA/IEMCI/PPGECM)*, conduzido pelos professores Dr. Elielson Ribeiro de Sales e Dr. José Messildo Viana Nunes; e *Grupo de Estudo das obras de bell hooks (UEPA/NEP/GELPEA)*, coordenado pela professora Dra. Teresa Christina da Cruz Bezerra.

Também faço parte do *Grupo de Trabalho: Diferença, Inclusão e Educação Matemática*, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (GT13-SBEM), sob a

⁶ Fazemos referência ao artigo intitulado “Reflexões sobre a mediação do conhecimento pelo professor de matemática sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural” (Lima e Miranda, 2025), publicado pela Editora Universidade Estadual de Goiás.

coordenação da professora pós-doutora Amanda Queiroz Moura e do professor Dr. Fabio Garcia Bernardo; do *Grupo de Trabalho de Educação Matemática*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 19-ANPED), coordenado pela professora pós-doutora Celi Aparecida Espasandin Lopes e pelo professor Júlio César Augusto do Valle; além de participar dos eventos promovidos pela Associação Nacional pela Valorização dos Profissionais da Educação – ANFOPE, entidade coordenada pela Profa. Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

A temática da Educação Humanizadora tem levado escolas e universidades a reavaliarem suas abordagens pedagógicas e suas infraestruturas, tanto para acolher a diversidade de educandos nesses espaços quanto para formar professores e demais profissionais capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de uma escola que reconheça o que dá sentido à sua existência, conforme argumenta o filósofo Ildeu Moreira Coêlho (2012). Nesse contexto, reafirmamos que refletir sobre a diversidade é pensar a educação como um espaço-tempo de oportunidades, de formação, de debates, de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, com fundamentos e princípios respeitados e efetivados, como destaca a professora Marlene Barbosa de Freitas Reis (2013).

Entendemos a Educação Humanizadora como aquela essencialmente comprometida com a vocação ontológica do ser humano de buscar ser mais, voltada para a formação e o desenvolvimento integral em todas as suas dimensões. Ela se baseia no diálogo, na intersubjetividade, e na reflexão crítica das práticas sociais, em contraste com a educação bancária, que reproduz o modelo neoliberal de sociedade – competitiva, meritocrática, individualista e capacitista – caracterizado por métodos mecanizados e desprovidos de espaço para o pensamento crítico. Paulo Freire (1987) propõe a Educação Libertadora como uma alternativa, onde os sujeitos se tornam agentes ativos na construção do conhecimento, superando as relações opressoras por meio do estímulo ao exercício do pensamento crítico e à autonomia. Parafraseando Gadotti (1995, 1996), a Educação Humanizadora deixa marcas positivas na vida dos sujeitos, ao atribuir sentido e significado à sua existência. E corrobora com Brandão (2002) ao argumentar que “[...] cabe também à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (Brandão, 2002, p. 22).

Neste contexto, percebemos que a Educação Matemática pode contribuir de modo significativo. No entanto, é importante destacar que, segundo Oli Skovsmose (2008, p. 103), “(...) ela pode significar *empowerment*, mas também submissão”. O termo “*empowerment*” refere-se à concessão de poder, ao estímulo das potencialidades, à autonomia e à emancipação,

que não se restringem apenas à habilidade de realizar cálculos matemáticos, mas envolvem a compreensão e a aplicação dos conhecimentos matemáticos no cotidiano. Skovsmose (2007, 2008) ressalta que a submissão pode ocorrer quando a Educação Matemática se baseia exclusivamente em exercícios desprovidos de sentido e significado, sem problematizar questões relacionadas à justiça social e à emancipação. No entanto, ele vê na Educação Matemática Crítica, fundamentada no diálogo, uma possibilidade de superar a educação bancária, instrumental e pragmática, perspectiva também defendida por Freire (1987) e Coêlho (2012).

Isto posto, compreendemos que a Educação Matemática, quando pensada e articulada a partir de uma perspectiva de Educação Humanizadora, se torna uma possibilidade para a formação e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, a matemática deixa de ser vista apenas como uma disciplina teórica, rígida, técnica e inacessível, centrada na resolução de problemas e fórmulas, voltada “[...] à mecanização e à formalização [...]” (Clímaco 2014, p. 23), e passa a ser compreendida como uma via que pode contribuir de modo significativo para a formação de conceitos – não apenas aqueles do campo da matemática – e práticas como humanização, inclusão e alteridade. Essas *práxis* têm o potencial de dar sentido ao ato de aprender, propiciando aos educandos vivências quanto a criatividade, o pensamento e a criticidade.

A pesquisa é qualitativa, e bibliográfica com vistas a perceber que a bibliografia se constitui uma fonte fecunda para a pesquisa em questão, tendo por referência a hermenêutica fenomenológica, embasada nos estudos de Bicudo (1999), por compreender que esse método não impõe verdades teóricas ou ideologias postas “ [...] mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas” (Bicudo, 1999, p. 13).

A principal característica da fenomenologia é ser uma Filosofia da Consciência, a qual se identifica com a intencionalidade, ou seja, voltar-se para o fenômeno “é por isso que a fenomenologia se instaura como uma filosofia da consciência, no sentido de ser um pensar radical a esse respeito” (Bicudo, 1999, p. 14). A consciência é considerada um todo absoluto, independente e em constante movimento. Ela distingue a atitude natural, que vê os objetos como existentes por si mesmos, da atitude fenomenológica, que entende os objetos apenas em relação à consciência que os percebe. Na atitude natural, a verdade é baseada em suposições, enquanto na fenomenológica, ela emerge da interpretação do fenômeno. A consciência é intencional, e o mundo é seu correlato. Dessa relação surge a síntese entre *noésis* (consciência direcionada) e *noema* (objeto percebido). Merleau-Ponty (1990) explica que o fenômeno comporta o paradoxo

da imanência e da transcendência. Imanência para designar a forma como ele se mostra em determinado momento e transcendência no sentido daquilo que ainda não foi contemplado do fenômeno que se mostra em perfis.

As formas como o fenômeno se apresentam permitem o acesso à essência do objeto, sendo essa essência aquilo que se percebe do que ainda não foi percebido, superando o nível pré-predicativo, que ocorre na experiência imediata. Elas revelam novas características do objeto intencional que não eram conhecidas no primeiro ato de percepção. Assim, a verdade (essência) é experimentada pela intuição de cada sujeito, com base em como o objeto se manifesta, em um processo contínuo e não linear: *noésis-noema*, apoiado pela reflexão.

Na fenomenologia, a reflexão é um ato que pode se tornar um objeto intencional, ou seja, é o ato de voltar-se para o que foi percebido ou vivido, criando um afastamento que, ao mesmo tempo, permite uma experiência reflexiva. A transcendência na fenomenologia ocorre como uma “(...) percepção retrospectiva do vivido”, evidenciando os atos que geraram o *noema* (Bicudo, 1999, p. 20). Essa perspectiva abre espaço para uma relação intersubjetiva, considerando sujeito e objeto dentro do mundo-vida. O “Outro” possui sua subjetividade e compartilha o mesmo horizonte de mundo, possibilitando trocas de compreensão sobre os objetos na comunidade em que estão inseridos. A intersubjetividade ocorre por meio da linguagem e da comunicação entre os seres humanos. Segundo Bicudo (1999), ela envolve “tempo, movimento, identidade e diferença, ocorrendo através de empatia, camaradagem e linguagem” (p. 42).

A fenomenologia, quando adotada como uma abordagem na Educação, permite ao professor centrar-se no ser humano, buscando compreender sua essência e o cuidado relacionado à sua capacidade de *vir-a-ser*. Considerando que esse ser humano é sempre um *ser-com* a Educação não é vista como um objeto, mas sim como um fenômeno, conforme explicado anteriormente. Ela é entendida “[...] como sendo dada no cuidado que uma pessoa dispensa ao *vir-a-ser* da outra, aparecendo no *ser-com-os-outros*, de modo cuidadoso e atento [...]” (Martins; Bicudo, 2006, p. 12).

Com esses pressupostos, almejou-se compreender os limites e as possibilidades da formação de professoras e professores de matemática para o desenvolvimento do ensino de matemática numa perspectiva humanizadora, por meio da investigação dos conceitos e fundamentos filosóficos e epistemológicos que constituem o sentido de uma concepção de Educação Humanizadora; busca-se desvelar as bases históricas, epistemológicas e filosóficas da Educação e da Formação de professoras e professores. Demonstrar os princípios éticos, políticos e pedagógicos apresentados em documentos oficiais e bibliográficos referentes à

formação de professores de matemática que referenciam ou negam a perspectiva humanizadora de educação; interpretar os elementos constituintes das propostas de formação de professoras e professores de matemática, buscando elucidar os limites e possibilidades postos nos documentos oficiais e na bibliografia pesquisada e, por fim, descrever os limites e as possibilidades de constituição de uma Educação Matemática humanizadora.

Para atingir os objetivos propostos, realizamos uma leitura atenta e sensível dos documentos oficiais: Resolução CNE/CP Nº 2/2002; Resolução CNE/CP Nº 2/2015; Resolução CNE/CP Nº 2/2019, e a proposta nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) em 2024; Resolução dos cursos de Licenciatura em Matemática, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Matemática da UFPA campus Bragança, e em documentos oficiais de entidades e movimentos da área de educação (Sociedade Brasileira de Educação Matemática -SBEM , Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação -ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED).

Nesse sentido, fundamentamo-nos em Freire (1959, 1967, 1969, 1976, 1978, 1979, 1981, 1983, 1987, 1992, 1997, 2002, 2013 e 2015), Gadotti (1995, 1996), Bicudo (1999), Brandão (1981, 1986 e 2002), Skovsmose (2007, 2008), Coêlho (1999, 2006, 2008, 2009, 2011, 2012, 2016 e 2018) e Chauí (1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2014 e 2016), dentre outros, que possibilitaram a compreensão da formação docente pautada nas obras de Paulo Freire, que são necessárias para uma reflexão a respeito da educação e a escola. Além disso, trata-se de uma formação em que as educadoras e os educadores reconheçam a dimensão política da educação e do trabalho docente, de forma séria e capaz de responder às demandas da escola que se busca construir, com vistas a avançar de modo propositivo no enfrentamento dos desafios constitutivos da Educação Humanizadora.

Foram realizadas a coleta de bibliografia a partir de fontes como sites e em documentos oficiais, como a proposta 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) - Resolução CNE/CP nº 4/2024 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, de fontes públicas. Além disso, solicitou-se informações adicionais, como PPC, diretamente da instituição por e-mail. Após a coleta desses documentos, foi realizado um rigoroso exercício hermenêutico para entender como abordam a temática proposta. Os resultados dessa pesquisa serão divulgados em eventos científicos e meios acadêmicos, incluindo revistas indexadas.

Portanto, ao pensarmos a formação humana, que deve ser tratada com seriedade, sem a transmissão de saberes prontos e acabados, concordamos com Coêlho (2012) no sentido de que ela não se preocupe tão somente em “ [...] valorizar e contabilizar produtos, conquistas e

sucessos” (Coêlho, 2012, p. 61) e com Almeida e Barcelos (2021) na perspectiva de que essa formação possa demandar trabalho minucioso, rigoroso, baseado em teoria, que se dedique a questionar os poderes hegemônicos, desafiando os discursos e práticas estabelecidas, transcendendo o que já existe, das dinâmicas de ensino e aprendizado tradicionais, do pragmatismo, da banalização e da superficialidade. Dessa maneira, podemos vislumbrar a formação humana com o propósito de possibilitar a transformação social por meio de *práxis* de reflexão, ação, e ruptura com o instituído (Viana, 2008).

A pesquisa está explicitada em três capítulos. O primeiro tem por título “*Reflexões a respeito do sentido de uma educação humanizadora*”. Neste capítulo, busca-se investigar os conceitos e fundamentos filosóficos e epistemológicos que sustentam uma concepção de Educação Humanizadora. Essa abordagem almeja promover a humanização e a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de questionar o sistema de produção vigente, desafiando suas bases e interesses. Além disso, almeja romper com o modelo neoliberal e tecnicista, caracterizado por práticas desumanizadoras, as quais Paulo Freire descreveu como “educação bancária”.

No segundo capítulo, intitulado “*Constituição histórica, epistemológica e filosófica da Educação Humanizadora*”, busca-se desvelar a formação de professoras e professores, além de aprofundar os conceitos de Formação e Educação. Para isso, põem-se em questão esses conceitos com o objetivo de elucidar as relações entre essas realidades, destacando sua indissociabilidade com a formação humana. Tal abordagem exige o reconhecimento das contradições presentes na realidade e o entendimento de como essas contradições são preservadas e reproduzidas historicamente na sociedade. Essa compreensão demanda uma formação em sentido amplo, que transcenda uma simples capacitação técnica de caráter operacional e instrumental.

O terceiro capítulo, intitulado “*A Formação de professoras e professores de Matemática numa Perspectiva de Educação Humanizadora*”, tem como objetivo demonstrar os princípios éticos, políticos e pedagógicos descritos em documentos oficiais e bibliografias que abordam a formação de professoras e professores de Matemática, refletindo em que medida esses princípios referenciam ou negam a perspectiva humanizadora da educação. Além disso, busca interpretar os elementos constituintes das propostas formativas para esses profissionais, evidenciando os limites e as possibilidades identificados nos documentos oficiais e na literatura pesquisada. Por fim, estão apresentadas as Considerações finais.

CAPÍTULO I

REFLEXÕES A RESPEITO DO SENTIDO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (Freire, 1992, p. 5 – grifos nossos).

Neste capítulo não almejamos fornecer uma receita ou um modelo educacional como uma solução pronta e acabada para todas as mazelas da educação e da sociedade. Tal abordagem seria caracterizada por um otimismo simplista e enganatório que é tão prejudicial quanto uma visão fatalista da realidade. Buscamos nos distanciar tanto do otimismo ingênuo quanto do pessimismo paralisante e desesperançado.

Nosso intuito é refletir a respeito de uma proposta de educação, uma base de fundamentos educacionais que possibilite uma fissura aos preceitos do modelo neoliberal⁷,

⁷ “O que chamamos de neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte-americano Milton Friedman. Esse grupo opunha-se encarniçadamente contra o surgimento do Estado de Bem-Estar de estilo keynesiano e social-democrata e contra a política norteamericana do New Deal. Navegando contra a corrente das décadas de 50 e 60, esse grupo elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava o chamado Estado-Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que esse tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição sem as quais não há prosperidade. Essas ideias permaneceram como letra morta até a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estaglação. O grupo de Hayek, Friedman e Popper passou a ser ouvido com respeito porque oferecia a suposta explicação para a crise: esta diziam eles, fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado. Teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeado os processos inflacionários incontroláveis. Feito o diagnóstico, o grupo de Mont Saint Pélerin propôs os remédios: 1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigrave e vasto

tecnicista, cuja ação desvela uma prática profundamente desumanizadora, fundada numa concepção que Paulo Reglus Neves Freire denominou de “educação bancária”. Almejamos apresentar, a partir do pensamento do patrono da educação brasileira e mundialmente reconhecido, Paulo Freire, os fundamentos para um modelo educacional que possibilite a humanização e a formação de sujeitos⁸ autônomos, críticos e transgressores ao sistema de produção vigente, que sejam capazes de problematizar sempre o porquê e a quem serve esse modelo.

A discussão que nos propomos realizar vai ao encontro do que mobilizou Paulo Freire em sua vida e em suas obras, conduzindo-nos a refletir que a educação não pode ser reduzida a aplicação de métodos ou pura técnica. Em contraste a esse pensamento, para ele a educação é um ato político em si mesmo; portanto, é uma conduta que intenciona transformar os modos pelos quais nos sentimos oprimidos, em contraposição à ideia de educação como um meio de domesticação e adestramento, presente por meio de “propostas curriculares” e da visão da educação como preparação de recursos humanos para o mercado, com vistas à modernização e continuidade do sistema capitalista.

Parafraseando Brandão e Fagundes (2016, p. 93), acreditamos em uma nova concepção de educação para os sujeitos, cujo sentido não seja mais o “(...) instrumental, mas um método dialógico, ativo, participante, crítico e criticizador sobre sua vida, suas relações com o meio e sua percepção como sujeito ativo, tendo a cultura como resultado de seu trabalho”. Mediante o exposto, lançamos um olhar esperançoso para a organização de um projeto político-educacional que, por meio da conscientização e da politização das classes populares, seja uma possibilidade para superar a dominação do capital e transformar, pelas mãos do povo, a ordem das relações de poder e da própria vida do país. Assim, esse projeto deve ser uma possibilidade de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira, aspirando à emancipação humana, como propôs Freire.

Nessa perspectiva, esta é uma proposta de educação que nos permite vislumbrar outras formas de ser e de existir, rumo ao futuro da humanidade cujo *télos*⁹ seja a construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e fraterna. Freire chama esse futuro de “inédito

programa de privatização. O modelo foi aplicado, primeiro, no Chile, depois na Inglaterra e nos Estados Unidos, expandindo-se para todo o mundo capitalista (com exceção dos países asiáticos) e, depois da “queda do muro de Berlim”, para o Leste Europeu” (Chauí, 1999, p.27-28).

⁸ De acordo com Francis Wolff (2012), sujeito é “ (...) um ser livre, isto é, um ser que pode agir como quer [...]”, dotado “ de uma capacidade de pensar o próprio pensamento, de refletir sobre os próprios desejos” (Wolff, 2012, p.314-315).

⁹ A filósofa Hannah Arendt [1906-1975] em sua obra “A condição humana” (2007, p. 47) , embasada em Aristóteles e Platão, considera *télos* como “finalidade inerente” que “ transcende a vida na ‘boa’ vida”.

viável¹⁰” (1992), isto é, uma realidade possível, que pode vir a existir, é busca pela concretização histórica de uma utopia, um sonho almejado. É a ação para transcender o presente opressor que coloca o futuro como uma possibilidade. Mas que tipo de futuro? Um porvir forjado pela ação do presente, no qual, “não podemos **existir** sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele” (Freire, 1992, 51-grifos do autor). Desse modo, o futuro não está lá fora, distante, pronto e determinado. Ele tem sua gênese no aqui e agora, transversalmente à consciência crítica e às ações que essa consciência promove.

Assim sendo, o “inédito viável” representa uma realidade inexplorada e, por conseguinte, ainda não experimentada, nem totalmente compreendida, mas é esperada com otimismo. Dessa maneira, ao se tornar uma esperança, transforma-se em um “objetivo distinto”, definido como um *télos*, um fim a ser buscado por todos aqueles que pensam de maneira utópica. Desse modo, o que antes era puramente inédito passa a ser alcançável, e ainda, o que era um sonho se torna uma realidade potencialmente realizável. Nessa perspectiva, podemos compreender que um “inédito viável”, para Freire, é a educação libertadora e humanizadora.

No contexto da educação escolar, são frequentes os discursos em relação à educação humanizadora, atendimento humanizado e prática educativa humanizadora, bem como outros que fazem referência ao caráter humano de uma ação. Muitas vezes, esses discursos ocorrem no campo do empirismo, isto é, acontecem no âmbito do pensamento cotidiano, do senso-comum, sem preocupação com uma busca epistemológica que conduza a uma reflexão rigorosa a respeito dos significados do substantivo “humanização” e seus correlatos.

À luz dessa problemática, tomamos como ponto de partida a contraposição ao pensamento positivista do ser humano, abordado na obra “*O desenvolvimento do psiquismo*” de Alexis Leontiev [1904-1979] para quem “(...) cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 2004, p. 285). De outro modo, os seres humanos não nascem seres humanizados, mas têm a possibilidade de vir a humanizar-se durante sua constituição como

¹⁰ No verbete elaborado pela pedagoga e viúva de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, na obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, encontramos que “o inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (Freire, 1992, p.106).

seres históricos e sociais, por meio de sua inserção na cultura e nas relações sociais.

Ancorado no pensamento de Friedrich Engels [1820-1895], Leontiev (1964) afirma que o homem¹¹ tem uma origem animal, entretanto

(...) ao mesmo tempo (...) o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e (...) a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; (...) esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas* (Leontiev, 1964, p. 280 – grifos do autor).

Nesse ponto de vista, é possível considerar que o trabalho e a interação na sociedade são duas características da vida humana que possibilitaram um avanço significativo no desenvolvimento humano, e oportunizaram ao homem ser percebido para além de suas limitações biológicas, o que constitui a sua condição humana. Dessa maneira, as habilidades e os comportamentos humanos, a partir desse momento, não eram mais determinados pelo código genético. Partindo desse pressuposto, podemos refletir que para fazer-se humano, o homem não estava mais sujeito somente às leis biológicas, mas sobretudo às leis sócio-históricas e culturais.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 1964, p. 283).

Em vista disso, ganha relevância a importância do trabalho, compreendido como a aplicação da energia humana para a transformação intencional da natureza, que os seres humanos conferem uma dimensão humana aos objetos, imprimindo neles a sua subjetividade e, portanto, dando-lhes sentido, humanizando-os. Nesse processo não apenas a natureza se modifica, mas também o próprio homem se transforma, isso imploca dizer que todo objeto - seja ele material ou intelectual - é fruto da ação humana que, na relação que estabelece com essa mesma realidade objetiva, também se constitui como ação essencialmente humana.

¹¹ De acordo com Marconi Pequeno (2008) “O homem é um ser moral e político e essas características revelam que ele não é um simples produto das forças da natureza. Ele constrói seu próprio viver a partir de suas decisões e escolhas, de modo que as suas criações culturais fazem com que ele não seja apenas determinado por fatores genéticos ou hereditários. Por isso, ninguém nasce bom, mau, justo ou injusto. A pessoa se torna injusta ou bondosa, egoísta ou generosa, por força de suas ações, por isso é que sua existência é sempre produto de suas escolhas, decisões, condutas. Apesar de ser definido como um animal racional, é possível afirmar que o homem jamais está livre de agir movido por inclinações naturais. Há, na conduta humana, comportamentos ora ditados pela liberdade, ora determinados pelos instintos” (Pequeno, 2008, p. 27).

Na percepção Viana (2019), como um ser de relações, o homem vai além do simples ato de existir, e torna-se um “ser-no-mundo” e um “ser-com-outros”, existência em busca de sua realização plena, em outras palavras, “(...) o homem é um projeto em busca de sua humanização completa, feita a partir da dialética posta por seu encontro e confronto com o mundo e com os outros, com o universo objetivo e intersubjetivo” (Viana, 2019, p. 20). Desse modo, construímos essa comunicação com o mundo e com o outro, entidades estranhas a nós, distintas do ser que as intenciona, para nos encontrarmos no caminho da mundanidade e da intersubjetividade. Este é o sentido ontológico e existencial da educação: nos descobrimos na contradição para alcançarmos nossa humanização (Viana 2008). Tal como Viana (2008), Miguel González Arroyo (2000, p. 53) afirma que “ não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo”.

A partir disso, podemos ressaltar a importância da educação e das experiências sociais na formação do ser humano, enfatizando que o homem é um ser que se constrói ao longo da vida, não algo que simplesmente se herda ao nascer. Porquanto, a humanização é um movimento contínuo e processual que vem se constituindo à medida que a atividade social e consciente dos seres humanos gera produções concretas que tornam possível uma existência cada vez mais livre e universal, desse modo, esse processo pressupõe que, por meio do trabalho, da cultura e das relações sociais, os seres humanos criam condições para superar limitações e alcançar maior liberdade e compreensão universal. Assim, a humanização é vista como um desenvolvimento coletivo contínuo, em que a consciência e a ação social dos sujeitos contribuem para a construção de uma vida mais plena e emancipada para todos.

É preciso notabilizar aqui, que a pedagogia freiriana destaca como um de seus pontos fundamentais a ideia de que os seres humanos têm uma vocação ontológica para se tornarem sujeitos históricos, possibilitando assim a plena vivência de sua humanidade. Com base nisso, nosso entendimento é de que essa dimensão antropológica, característica do pensamento freireano, enfatiza que a *práxis*¹² humana é um compromisso histórico que não só correlaciona os indivíduos com o mundo, outrossim promove a transformação tanto da realidade quanto dos próprios seres humanos. Por conseguinte, ao engendrar essa visão desde as frases iniciais de sua obra “Educação como Prática da Liberdade”, ao afirmar que “não há educação fora das

¹² Nos ancoramos no pensamento de Freire (1987) que compreende a práxis como “(...) reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (Freire, 1987, p. 21)

sociedades humanas e não há homem¹³ no vazio” (Freire, 1967, p. 43), Freire coloca os seres humanos no bojo de sua pedagogia.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que Freire defende radicalmente a ideia de que os seres humanos têm uma vocação ontológica, ou seja, constituinte do ser, como possibilillidade, mas não um fato, destino traçado e predefinido. O ser humano nasce com a possibilidade de vir a ser humano, mas isso não é uma garantia, pois a desumanização também é uma possibilillidade. Este ponto de vista é central em sua pedagogia e define sua dimensão metafísica¹⁴-ontológica, ao mesmo tempo, ele desenvolve em seu pensamento as bases conceituais de uma antropologia que se baseia em concepções político-sociais. Sendo assim, Freire acredita que a história é um processo contínuo e inacabado, e como seres históricos, os humanos se constituem e se humanizam por intermédio dessa inconclusão.

Nessa instância, pode-se dizer que, como seres inconclusos, vocacionados existencial e historicamente para alcançar a felicidade, homens e mulheres são chamados ao engajamento político e social no mundo, e esse engajamento possibilita a realização da *práxis* humana. Para

¹³ A biógrafa e esposa de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, esclarece, na obra *Paulo Freire: Uma biobibliografia* que “(...) nos anos 50 e até após a publicação, no início dos anos 70, nos Estados Unidos, da Pedagogia do oprimido, Freire não nominava mulheres, entendendo, erroneamente, que, ao dizer homem, incluía a mulher), com os educandos e com a realidade(...)” Freire (1966, p. 35). Paulo Freire reconheceu essa falha ao usar exclusivamente o termo “homem” em seus primeiros escritos. Após ser questionado por feministas estadunidenses, dentre elas bell hooks, ele passou a utilizar ambos os termos em suas publicações posteriores à “Pedagogia do Oprimido”. Para uma explicação mais detalhada sobre o uso desses termos, recomenda-se a leitura de “Paulo Freire e a condição da mulher”, de autoria de Antonio Andreola Balduino, disponível em <https://doi.org/10.18593/r.v41i3.10398>. Utilizar-se-á o termo “homem” neste contexto em função da época e das obras em que os conceitos foram inicialmente discutidos. Contudo, ao longo do texto, acompanhando a evolução da escrita do autor, passaremos a utilizar tanto o gênero masculino quanto o feminino, conforme ele fez em seus trabalhos posteriores.

¹⁴ Neste texto, a metafísica (gr. *xà Ltèxà xà qyuoiKá*; lat. *Metaphysica*; in. *Methaphysik*, fr. *Métaphysique*, ai. *Metaphysik* it. *Metafisica*) não é pensada em seu conceito clássico, isto é, como “*Ciência primeira*, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros” (Abagnano, 2007, p. 660), cujo tema, segundo a professora Marilena de Souza Chauí (2000, p. 266) “(...) é o estudo do “ser enquanto ser”. Chauí (2000) acrescenta que a história da metafísica pode ser dividida em três grandes períodos: 1. período que vai de Platão e Aristóteles (séculos IV e III a.C.) até David Hume (século XVIII d.C.); 2. período que vai de Kant (século XVIII) até a fenomenologia de Husserl (século XX); 3. metafísica ou ontologia contemporânea, dos anos 20 aos anos 70 do século passado (XX). A filósofa acrescenta que a metafísica contemporânea, também chamada de *ontologia* deriva do participípio presente do verbo *einai* (ser), isto é, de *on* (ente) e *onta* (entes), dos quais vêm o substantivo *to on*: o Ser, e considera o objeto da metafísica a relação originária mundo-homem. Chauí (2000) apresenta suas principais características: investiga os diferentes modos como os entes ou os seres existem; investiga a essência ou o sentido (a significação) e a estrutura desses entes ou seres; investiga a relação necessária entre a existência e a essência dos entes e o modo como aparecem para nossa consciência, manifestação que se dá nas várias formas em que a consciência se realiza (percepção, imaginação, memória, linguagem, intersubjetividade, reflexão, ação moral e política, prática artística, técnicas); alguns consideram que a metafísica ou ontologia contemporânea deveria ser chamada de descritiva, porque, em vez de oferecer uma explicação apriorística da realidade, é uma interpretação racional da lógica da realidade, descrevendo as estruturas do mundo e as do nosso pensamento. Então, com base no exposto, compreendemos que é na perspectiva contemporânea, que está ancorada a dimensão metafísica, ou ontológica, da pedagogia de Paulo Freire. Recomendamos a leitura da obra de Chauí, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo, Ática, 2005, pp. 261 - 312.

Freire, a superação das estruturas desumanizantes só será possível quando todos se tornarem seres de *práxis*. Entretanto, a *práxis* transformadora só pode se constituir dentro de uma unidade dialética absolutamente coerente e solidária entre o pensar e o agir.

Vale ressaltar que Freire não abordou significativamente a dimensão metafísica de sua pedagogia, não obstante seja possível identificar distintos elementos ao longo de toda a sua obra que sugerem a presença de uma metafísica em seu pensamento. Este aspecto ganha consistência ao considerarmos que ele reúne as influências de várias correntes filosóficas. No entanto, a maior dificuldade em elaborar uma reflexão dos aspectos filosóficos, pela qual poderíamos apreender sua metafísica, reside no fato de que Freire não desenvolveu de forma sistemática essas questões em nenhuma de suas obras, o que só pode ser observado por meio de estudos rigorosos e uma leitura atenta. Esta faceta faz de Freire um pensador que não se encaixa distintamente em nenhuma corrente filosófica específica, mas que se fundamenta em elementos de várias delas, formando assim sua pedagogia na perspectiva de um pensamento libertador e humanista.

É preciso destacar, que esta pesquisa evidencia a influência significativa dos humanismos modernos e contemporâneos, que são abordagens essenciais consideradas aqui na concepção humanista da pedagogia freiriana. Partiremos do princípio de que o filósofo e educador Paulo Freire conseguiu construir um sistema de pensamento que se fundamenta em diferentes perspectivas filosóficas e epistemológicas. Ainda assim, sua obra demonstra uma unidade teórica e política, mantendo uma coerência firme e radical em defesa da emancipação humana. Seu pensamento consegue romper com certos paradigmas epistemológicos, abrindo novas possibilidades para o desenvolvimento da teoria do conhecimento.

Freire desvelou as faces ocultas encobertas pelas ideologias, reconheceu seus resvelamentos e seus próprios erros com a mesma naturalidade com que expôs verdades ainda não compreendidas na história. Buscou incansavelmente a coerência entre seus pensamentos, palavras, ações e escritos. Ainda, apoiou a rebeldia e rejeitou a resignação; valorizou a ciência sem desmerecer o senso comum, considerando-o um ponto de partida essencial. Viu o erro como uma etapa na construção do conhecimento e refulou veementemente o treinamento em vez da formação. Também, questionou determinadas convicções ao afirmar que a história é uma possibilidade, não um determinismo. Rechaçou o fatalismo e confiou na capacidade dos homens e mulheres de construir a história de acordo com seus próprios anseios, lutas, sonhos, projetos e necessidades.

Nessa lógica, Freire valorizou a curiosidade, desde a espontânea até a curiosidade epistemológica, e no processo de busca pelo conhecimento, não ocultou suas opções, dúvidas,

indecisões e decisões, que ele sabia implicar em rupturas e desafios. Compartilhou suas ideias e procurou convencer os outros sem impor, prescrever ou resolver por eles suas dúvidas, sonhos ou problemas. Escolheu a diretividade sem autoritarismo, propondo sempre a comunicação por meio do diálogo como princípio fundamental da educação crítica, libertadora, conscientizadora, portanto, humanizadora. Por conseguinte, nunca confundiu diretividade com doutrinação.

Fundamentado na fenomenologia, no personalismo, no pensamento cristão e no materialismo histórico, Paulo Freire criou uma unidade ontológica e epistemológica consistente entre essas diversas correntes de pensamento, conferindo-lhes um sentido único. Assim, seu pensamento possibilita contribuições significativas para o desenvolvimento e a ressignificação dos estudos sobre sociedade, educação e o sujeito em seu contexto histórico. Ao explorar a relação entre consciência e mundo, Freire revela as contradições do mundo opressor e defende a humanização como uma vocação ontológica do ser humano.

Vale dizer nesse aspecto que, não se pretende uma análise exaustiva desses humanismos nem uma discussão aprofundada de seus limites neste trabalho. Nessa lógica, a finalidade é a de desvelar intencionalidades e pontos de vistas próprios dessas correntes filosóficas que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento freiriano. Feitas essas considerações, a seguir serão descritos conceitos das filosofias humanistas que profundamente influenciaram sua obra: os princípios da fenomenologia, o humanismo existencialista, o humanismo cristão, assim como o humanismo marxista.

Conforme postulado anteriormente, a produção intelectual de Paulo Freire foi marcada, também, pelos pensamentos oriundos da fenomenologia¹⁵, que surgiu para enfrentar a crise cultural e espiritual que a Europa vivia no final do século XIX e início do XX. De fato, é uma forma de crítica ao cientificismo predominante na época, representando uma tentativa de superar as concepções empirista e racionalista, que viam o sujeito como um ser distinto da

¹⁵ Em Abagnano (2007, p. 438) encontramos que a “*Phenomenology*”, significa antes de mais nada um conceito de método. Ela não caracteriza a consistência de fato do objeto da indagação filosófica, mas seu como. Esse termo expressa um lema que poderia ser assim formulado: às coisas mesmas”. Nos estudos de Viana (2019, p. 28-29), encontramos que “o termo fenomenologia vem do grego *phainómenon* que significa aquilo que brilha, se manifesta, se mostra, que aparece. [...] Embora o termo não seja uma exclusividade de Husserl, foi ele o responsável pela sistematização dos fundamentos de uma nova corrente filosófica, com métodos muito próprios, denominada fenomenologia”. Segundo Peixoto (2003), o termo “fenomenologia” foi empregado por vários pensadores antes de Husserl. J. H. Lambert foi o primeiro a utilizá-lo em 1764, na obra “Novo órgão”, onde a fenomenologia é apresentada como uma teoria da ilusão, um estudo das fontes do erro. Em 1770, Kant faz referência ao termo em uma carta a Lambert, chamando-a de “*phaenomenologia generalis*”, uma disciplina propedêutica que antecede a metafísica. Em 1772, novamente utiliza o termo em uma carta a Marcus Herz, ao apresentar o plano de sua obra, que seria publicada em 1781 com o título “Crítica da razão pura”. A popularização do termo no meio filosófico ocorreu com a obra “Fenomenologia do espírito” (1807) de Hegel. Nessa obra, Hegel concebe a fenomenologia como a ciência que estuda as vicissitudes do espírito, seu movimento e o caminho percorrido ao longo da história.

realidade e separado do mundo.

Edmund Gustav Albrecht Husserl, filósofo e matemático alemão [1859–1938] foi o pioneiro da Fenomenologia como método de investigação filosófica. Na história da filosofia, o termo não é exclusivo de Husserl¹⁶, mas foi ele quem sistematizou rigorosamente os fundamentos de uma concepção de ciência e filosofia, bem como de um método e uma atitude intelectual essencialmente filosófica, conhecida como fenomenologia. Ele se insurge contra a visão de ciência posta pelo psicologismo empirista, no propósito de sistematizar de maneira rigorosa a própria filosofia que, no seu entendimento, passava por um grande momento de crise

A filosofia ocidental encontra-se, desde meados do século passado, num visível estado de decadência em relação às épocas precedentes. Por toda a parte, desapareceu a unidade: tanto na determinação do objetivo quanto na colocação dos problemas e no método. No início da era moderna a fé religiosa transformou-se cada vez mais em convenção externa, uma fé nova captou e pôs em destaque a humanidade intelectual: a fé em uma filosofia e em uma ciência autônomas. A partir de então, toda a cultura humana devia ser guiada e esclarecida por visões científicas e por esse mesmo caminho reformada e transformada em uma cultura nova e autônoma (Husserl, 2001, p. 22).

Dessa forma, Husserl criticou e se opôs ao psicologismo que estava tomando a filosofia, pois na tentativa de se aproximar do positivismo, passou a falar do ser humano, em uma perspectiva unicamente fisiológica e anatômica, em que perdia-se a intuição e a subjetividade e, ainda, caía-se em um idealismo transcendental. Ainda, denunciou que as ciências humanas baseadas no psicologismo empirista, haviam se tornado inadequadas por adotar o mesmo método das ciências naturais, que priorizavam a exatidão em detrimento do rigor. Em vista disso, a filosofia husserliana defendia a filosofia como a ciência que deve preocupar-se com o rigor, e não com a exatidão. Esta última é característica das ciências positivistas que, por meio de seus métodos, concebem a realidade como um fato passível de análise, medida e aferição. O rigor, por sua vez, é uma característica própria das ciências eidéticas, pois lidam com os atos da consciência, cujos atributos são especificamente inexatos.

Contra o reducionismo epistemológico do psicologismo e do empirismo, que criava uma divisão entre o sujeito e o objeto ao conceber a consciência como um repositório de conteúdos

¹⁶ De acordo com Enilda Rodrigues de Almeida Bueno (2014), o termo fenomenologia foi empregado por diferentes na história da filosofia, antes de Husserl. O primeiro a utilizar o termo foi J. H. Lambert na obra *Novo organon*, em 1764, em que a fenomenologia aparece como teoria da ilusão sob suas diferentes formas para aprofundar o saber empírico. Kant retoma o termo em 1770, numa carta a Lambert, em que designa fenomenologia como a disciplina propedêutica que deve preceder a metafísica. Em 1897, com a *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, é que o termo entra definitivamente na tradição filosófica. No entanto, não é a fenomenologia hegeliana que permanece como movimento e pensamento filosófico, mas a concepção elaborada por Edmund Husserl, que formulou as principais linhas para esta nova abordagem, abrindo caminho para o alargamento dessa reflexão para filósofos como Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty, Paul Ricoeur e outros, cujas influências se estenderam a todas as áreas das ciências humanas.

objetivos, Husserl buscou estabelecer uma nova relação entre o homem e o mundo, a consciência e o objeto, por meio de um percurso que retomava a dimensão humana, reconhecendo nela a essência do mundo da vida. Para Husserl, ao contrário do que defendiam os empiristas, não há conteúdos na consciência, uma vez que ela não deve ser vista como um recipiente onde são depositadas as coisas objetivas e transcendentais, este ponto de vista converge com as críticas que Freire (1987) faz à educação bancária.

Como afirmou Sartre (1987)

O objeto da consciência, qualquer que seja está fora da consciência: é transcendente. Essa distinção, à qual Husserl retorna sem se cansar, tem por fim combater os erros de um certo imanentismo que pretende constituir o mundo com *conteúdos* de consciência. O psicologismo, partindo da fórmula ambígua “o mundo é nossa representação”, faz com que se desvaneça a árvore em uma miríade de sensações, de impressões coloridas, tácteis, térmicas, etc., que são dos subjetivos e é ela própria um fenômeno subjetivo. Ao contrário, Husserl começa por colocar a árvore *fora de nós* (Sartre, 1987, p. 99).

Husserl concebia a filosofia como um campo fecundo de estudos voltados à compreensão das questões humanas, em contraste com o empirismo e o cientificismo psicologista das ciências humanas da época, que estavam completamente submetidas aos mesmos métodos das ciências naturais. Dessa maneira, ele defendia, portanto, a ideia de que a filosofia devia se constituir em uma ciência rigorosa, com uma fundamentação que lhe desse, de maneira plena, um *status*¹⁷ de saber, “(...) nos permitindo vagar ao acaso no sentido de conceber a ideia de uma ciência fenomenológica que deve transformar-se numa filosofia” (Husserl, 2001, p. 46).

Os estudos de Bicudo (1999, p. 14) afirmam que “[...] a fenomenologia se instaura como uma filosofia da consciência, no sentido de ser um pensar radical a esse respeito [...]”, a consciência é entendida como um todo absoluto, independente e que não existe fora de si mesma. Ela é caracterizada pelo movimento, pela intencionalidade, estabelecendo uma distinção fundamental entre a atitude natural e a atitude fenomenológica.

Para Husserl, a orientação ou atitude natural é essa percepção imediata do mundo. Trata-se do mundo das ciências naturais e exatas, bem como do senso comum, considerado um fato que pode ser amplamente tematizado, analisado e minuciosamente examinado pelo saber científico, sendo algo que nos é dado e aceito.

Na orientação natural efetuamos pura e simplesmente todos os atos por meio dos quais o mundo está para nós aí. Vivemos ingenuamente na percepção e na experiência, nesses atos em que nos aparecem unidades de coisas, e não apenas

¹⁷ No sentido de “Condição ou modo de ser [...]” (Abagnano, 2007, p. 921).

aparecem, mas são dadas com o caráter do “disponível”, do “efetivo” (Husserl, 2006, p. 117).

A transição da atitude natural para a atitude fenomenológica ocorre com o despertar da reflexão a respeito da relação entre conhecimento e objeto. O afastamento da atitude natural, conhecido como atitude fenomenológica, redução fenomenológica ou epoché, se dá por meio de uma reflexão rigorosa e metódica. Paisana (1997) destaca que, para Husserl, a *epoché* revela à consciência sua própria precedência em relação a realidade, devido à estrutura vivencial específica da consciência.

[...] Se efetuo a Epoché então desconecto todas as ciências referentes a este mundo natural. Não faço absolutamente nenhum uso das suas proposições válidas. Nem de uma única das proposições que lhe pertençam, por muito evidentes que sejam, me aproprio, nenhuma aceito, nenhuma me serve de fundamentação. A consciência fenomenológica reduzida deverá ser o autêntico ponto de partida, condição de possibilidade de todo o conhecimento em geral. A consciência, assim ‘desmundaneizada’ pela redução, será então consciência transcendental. Por isso a redução fenomenológica se poderá chamar igualmente redução transcendental (Paisana 1997, p. 51).

Tal reflexão nos leva a entender que, na atitude natural, a coisa é considerada como existindo por si só, sendo vista como natural e *a priori*¹⁸. Já na atitude fenomenológica, a coisa é intuída e percebida, existindo apenas em relação à consciência que se volta para ela, ou seja, retorna-se à própria coisa. Como consequência, na atitude natural, a verdade está vinculada à conformidade com proposições e pressupostos, enquanto na atitude fenomenológica, a verdade é elucidativa e interpretativa do fenômeno que se manifesta ao pesquisador que o percebe.

Partindo desses pressupostos, a Fenomenologia de Husserl defende que o mundo natural, considerado como fato, deve ser temporariamente suspenso para que a filosofia possa alcançar o mundo como *eîdos*¹⁹, em sua essência. Isso significa que existe um mundo cuja tarefa da consciência é descobrir sua essência, sendo o método fenomenológico a via possível para apreensão dessas essências. Esse encontro com a essência do mundo se dá a partir do eu puro, da consciência e das vivências que lhe são dadas na atitude natural.

Eu – eu, o homem efetivo – sou um objeto real como outros no mundo natural. Efetuo *cogitationes*, “atos de consciência” no sentido mais amplo e mais restrito, e tais atos, enquanto pertencentes a este sujeito humano são eventos da mesma efetividade natural. E o mesmo vale para todos os demais vividos, conforme fluxo variável dos quais os atos específicos do eu se iluminam de modo bem próprio, transmudam-se uns aos outros, vinculam-se em sínteses, modificam-se incessantemente. Num

¹⁸ Segundo Abagnano (2007, p. 77) o *a priori* é, “[...] a reflexão e a mediação da imediação, isto é, a universalidade, o “estar o pensamento em si mesmo”.

¹⁹ Para Abagnano (2007, p. 319) “Este, que é um dos termos com que Platão indicava a ideia e Aristóteles a forma, é usado na filosofia contemporânea especialmente por Husserl para indicar a essência que se torna evidente mediante a redução fenomenológica”.

sentido ainda mais amplo (e sem dúvida menos apropriado), a expressão *consciência abrange todos os vividos* (Husserl, 2006, p. 83-84).

Nesse contexto, a consciência é definida como intencionalidade, enquanto a intuição é vista como a percepção intelectual do objeto de conhecimento. Assim, os resultados de uma investigação fenomenológica mostram a consciência do sujeito através de seus relatos de vivências e experiências internas. Isso ocorre porque o relato reflete a experiência vivida na consciência do indivíduo, utilizando empatia e a descrição dos fenômenos experienciados.

Segundo pressupõe Peixoto (2003, p. 5) “para Husserl, não há consciência separada do mundo. Toda consciência é consciência de alguma coisa, é ‘intencionalidade’; logo não há separação entre sujeito e objeto, entre o homem e o mundo”. Dessa relação, que é indissociável entre o homem e o mundo, temos desenvolvido nossa essência. Nas palavras do próprio Husserl,

A intencionalidade é aquilo que caracteriza a *consciência* no sentido forte, e que justifica ao mesmo tempo designar todo o fluxo de vivido como fluxo de consciência e como unidade de uma *única* consciência. [...] Por intencionalidade entendíamos aquela propriedade dos vividos de “ser consciência *de* algo” (Husserl, 2006, p. 190).

Ainda em relação à ideia de intencionalidade da consciência, o filósofo francês Jean-Paul Sartre, ao se fundamentar em Husserl para desenvolver sua ontologia fenomenológica na obra “O Ser e o Nada”, afirma que

Toda consciência, mostrou Husserl, é consciência de alguma coisa. Significa que não há consciência que seja posição de um objeto transcendente, ou, se preferirmos, que a consciência não tem “conteúdo”.[...] Uma mesa não está na consciência, nem mesmo a título de representação. Uma mesa está no espaço, junto à janela, etc. [...] O primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional do mundo (Sartre, 1997, p.22).

Partindo desse pressuposto, consideramos que sendo a intencionalidade da consciência o tema fundante da Fenomenologia, essa corrente estabeleceu os conceitos e métodos fundamentais amplamente adotados por filósofos dessa tradição, dentre eles Paulo Freire, com o objetivo de apreender o fenômeno, ou seja, compreender como ocorre a presença e o surgimento das coisas à consciência, estabelecendo uma unidade sintética entre a consciência e o mundo objetivo. Assim, observamos que a fenomenologia possui uma intencionalidade, a consciência das coisas não ocorre por acaso, mas é orientada para um objeto específico. Há uma correlação entre o objeto e a consciência, e o objeto só é definido em relação à consciência. A consciência só existe na indissociabilidade da relação entre sujeito e objeto; portanto, não há consciência sem um objeto, nem objeto sem uma consciência que o perceba e que lhe dê sentido.

Para a fenomenologia, portanto, há a preocupação com a essência do fenômeno, com o “(...) ir ao encontro das coisas em si mesmas” (Husserl, 2008, p. 17). Essa perspectiva se apresenta, assim como uma volta ao concreto, à realidade das coisas, sobretudo, como uma busca da cientificidade para a filosofia, tida como a única atividade humana capaz de captar o fenômeno e sua essência. A fenomenologia é uma filosofia que se refere e se insere como ação enraizada na realidade concreta. Dado que não há consciência sem mundo e nem mundo sem consciência, a realidade humana é entendida como *ser-no-mundo*.

Diante dessa reflexão, pode-se considerar que *um retorno às coisas mesmas*, é perceber o mundo com o olhar do espanto, da curiosidade, como se fosse constantemente a primeira vez. É uma tentativa de observar o mundo sem categorias pré-concebidas, voltando ao estado anterior ao conhecimento construído, exercendo uma atitude de redução fenomenológica – *epoché*- para se admirar e perceber os fenômenos. Nessa abordagem, pressupõem-se que para conhecer o mundo, é preciso se abrir para a experiência, permitindo que os fenômenos se apresentem e forneçam significados e sentidos para a consciência. Em vista disso, parte-se do princípio de que nada é estático e imutável, e que tudo está em constante mudança a partir da vivência no mundo. Assim sendo, não existe verdade absoluta e universal, nem o real é acabado em si mesmo, em outra direção, existe o fluxo da consciência de um fenômeno, e esse fenômeno é aquilo que se manifesta para uma consciência em um determinado instante.

Sob o ponto de vista de Demerval Saviani (2008):

[...] na Fenomenologia, existe uma íntima relação entre as coisas, entre o sujeito e o mundo. Ela parte do princípio de que não existe realidade sem sujeito, nem sujeito sem realidade. A fenomenologia resume-se, pois, a uma atitude mediante a qual o homem se volta para as coisas, para o mundo dado e passa a descrevê-lo tal como ele aparece à consciência de forma imediata. Essa atitude é possível em virtude da intencionalidade da consciência (Saviani, 2008, p. 184).

Nesse sentido, essa relação entre as coisas, entre o sujeito e o mundo, é refletida nos pensamentos de Freire:

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. [...] Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. [...] Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. [...] Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (Freire, 1983, p.17).

Dessa maneira, fica evidente que os princípios da fenomenologia exerceram uma grande influência nas concepções freirianas, pois sua obra revela uma nitida preocupação em desafiar

a ideologia empirista e racionalista, que de certa forma separa o homem do mundo. Em muitas de suas obras, Freire destaca a profunda relação entre as coisas, o mundo e o sujeito, ou seja, entre o objeto e a consciência.

Não obstante, essa filosofia se opõe às abstrações do idealismo puro. Trata-se de um pensamento filosófico ancorado na radicalidade e na essência da experiência humana como existência. De maneira antagônica, em vez de se configurar como um sistema de ideias, essa filosofia se manifesta como um pensamento vivo e penetrante, que explora as profundezas das experiências concretas da existência humana. Nessa direção, compreendemos que, o ser humano não é um ente isolado ou uma consciência transcendental absoluta, mas uma abertura para o possível, uma existência em busca constante de uma essência que nunca se completa. O homem é esse *ser* em busca *de ser*, imbricado em uma relação indissociável com o mundo e com os outros, num movimento permanente e dialético de formação como *ser-no-mundo-e-com-os-outros*, eternamente interligados.

Como bem define Freire (2016),

Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto do que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (Freire, 2016, p. 50).

Sob essa perspectiva, é possível entender que a fenomenologia adota a visão da história ao focar a relação intersubjetiva que constrói nossa narrativa. Essa construção ontológica contemporânea ressalta a indissociabilidade do ser humano de seu mundo e, portanto, de sua história, que se desenvolve a partir do passado e se estende para o futuro. A incompletude humana implica que a história não é algo acabado, mas está em constante processo de *se tornar*. Nesse contexto, o pensamento de Freire provoca reflexões profundas a respeito da natureza humana e da nossa jornada como seres culturais e históricos marcados pela incompletude, que deve nos impulsionar – tanto individual quanto coletivamente – a buscar novas formas de ser e existir. Nessa conjuntura, é importante reconhecer que a existência humana no presente garante esse contínuo *vir-a-ser*, não como uma linha linear do tempo histórico, mas como a ideia de que é no presente que o passado se revela e as possibilidades futuras se delineiam.

De acordo com Freire (2002, p. 9) é no movimento de constituir-se como ser sócio-histórico que se encontra a natureza da atividade educativa “enquanto prática formadora”, assim a educação passa a ser uma possibilidade de formação e transformação de cada sujeito, para que humanizado possa participar plenamente da vida social e garantir as condições essenciais

para sua continuidade. Desse modo, ao intervir no mundo e transformá-lo, o homem modifica a si mesmo, diferenciando-se dos outros animais:

[...] o modo de ser próprio da esfera animal, implica, ao contrário das relações [humanas], em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconsequentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita - e isso é o mais doloroso - em nome de sua própria libertação (Freire, 1967, p.49).

Na percepção de Freire (1967) somente o homem é dotado da capacidade de refletir e de comprometer-se com a sua própria humanidade, portanto a humanização do homem é o “[...] objetivo básico de sua busca permanente [...] constitui a sua verdadeira vocação” (Freire, 1969, p. 127). Nesse contexto, a vocação ontológica carrega uma historicidade inerente aos seres humanos, que são chamados a intervir na realidade, objetivando tanto o mundo quanto a si mesmos. Assim, ao se perceberem-se como um ser-no-mundo e um ser-com-outros, o homem se diferencia dos outros animais, pois não apenas sabe do mundo, mas compreende o porquê de saber do mundo “(...) sendo consciência-de-si-e-de-mundo no mesmo movimento intencional, vive e reflete sobre sua própria existência e questiona sua relação com o mundo e com o outro” (Viana, 2008, p. 148). Portanto, com base nos que apontam as reflexões de Freire (2011) e Viana (2008) essa consciência do mundo e de si próprio possibilita ao homem ser um ser de *práxis* e de intencionalidade.

A visão de Freire (1987) é de que na relação entre o homem e o mundo, há uma simultaneidade entre a consciência e o mundo. Para ele, a consciência não precede o mundo, nem o mundo precede a consciência. Embora o mundo seja exterior à consciência, ele é essencialmente relativo a ela. Assim, a consciência do mundo implica a existência de um mundo da consciência.

Na verdade, não há **eu** que se constitua sem um **não-eu**. Por sua vez, o **não-eu** constituinte do **eu** se constitui na constituição do **eu constituído**. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se **intenciona** (Freire, 1987, p. 41 – grifos do autor).

Desse modo, a constituição mútua entre eu e outro, e entre o outro e eu, revela a necessidade de uma relação dialógica contínua e intersubjetiva entre ambos, que os possibilite compreender que, o outro é aquele com quem se constrói o constante movimento de tornar-se

ser mais (Freire, 1987). Nessa instância, pode-se dizer que para Freire, a humanização não ocorre dentro da consciência dos seres humanos, como um ato meramente individual ou contemplativo, porque, assim, não passaria de pura idealização “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (Freire, 1981, pp. 79-80). Nesse ponto de vista, compreende-se que a humanização se estabelece nas *práxis* da ação humana, por meio de um processo permanente e inacabado, quando consideramos a natureza da incompletude humana.

Nessa perspectiva, a humanização está intrinsecamente ligada a um projeto de transformação histórico-social que busca a libertação utópica, que não é o “(...) irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (Freire, 1979, p. 16). Assim, a humanização dá sentido à transformação da relação sujeito-mundo, sendo orientada pela vocação ontológica e histórica para o ser mais, afirmando a humanidade que se realiza por meio de uma *práxis* coletiva.

A pedagogia freiriana parte dessa convicção radical de que ele tinha, e que alimentava a dimensão utópica que caracteriza todo o seu pensamento - os seres humanos têm um engajamento ontológico e histórico para realizar permanentemente a sua humanidade, é condição existencial do homem “estar com”. Freire estabeleceu sua pedagogia como um ato de denúncia da realidade opressora e desumanizadora e de anúncio de outra realidade que ainda está por ser construída, uma determinada realidade por meio da qual se estabelece a relação dos seres humanos consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Para isso, ele reconhece as estruturas desumanizantes e as condições de desumanização, isto é, “(...) fato concreto na história, a distorção da vocação” (Freire, 1992, p. 51).

Ao estabelecer como fundamento e princípio que os seres humanos carregam em sua essência a capacidade de se tornarem cada vez mais sujeitos, Freire se posiciona firmemente contra a situação contraditória da humanização, que é a desumanização das pessoas. Esta condição existencial é vista por ele como uma distorção da verdadeira vocação dos seres humanos. Assim, ele não aceita, refuta e critica qualquer forma de relação humana que se baseie na dominação, opressão ou na negação do outro como sujeito.

À medida que Freire confirma sua crença de que os humanos têm uma vocação ontológica para o ser mais, retomamos a concepção freiriana que acredita que os seres humanos têm uma vocação ontológica para se humanizarem historicamente, mas também reconhece a possibilidade da desumanização. Assim, põe-se em questão todo e qualquer ação

desumanizadora, que para além de ser o oposto da humanização, não pode ser concebida como uma vocação ontológica e histórica; ao contrário, ela é um fenômeno de opressão e injustiça que ocorre no contexto histórico e dialético da relação sujeito-mundo. Nesse aspecto, Freire (1987) ressalta que:

se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, **destino dado**, mas resulta de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o **ser menos** (Freire, 1987, p. 16).

Nesse sentido, ao compreender que a humanização é a vocação ontológica do ser humano para alcançar um estado mais pleno e que isso ocorre por meio de um processo contínuo de diálogo e prática coletiva entre os seres humanos, Freire (1987) também reconhece a indissociabilidade dessa vocação, passando da busca pelo ser mais (humanização) para o ser menos (desumanização), como uma realidade histórica e, conseqüentemente, um processo de desumanização que se manifesta em um contexto social opressor e de exploração. Segundo Freire (1987, p. 16), “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto e objetivo, são possibilidades dos seres humanos como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Desse modo, o antagonismo entre humanização e desumanização surge da interação dos seres humanos com a realidade concreta, seja com a intenção de mantê-la como está ou de transformá-la. Assim, a ação humana que mantém ou altera uma condição social específica se manifesta, na prática, como uma ação político-cultural de opressão ou de libertação. Daí a defesa contundente de Freire por uma educação radicalmente democrática e humanizadora.

Uma dada realidade histórica de opressão implica, efetivamente, a existência de um ser opressor e de um ser oprimido. Essa dinâmica opressor-oprimido abrange a relação da consciência do opressor com o mundo, marcada pelo sentido de posse, e da consciência fragmentada e alienada do oprimido, que carece do sentido de ser. No entendimento de Freire (1987) “para os opressores, o que vale é **ter mais** e cada vez **mais**, à custa, inclusive, do **ter menos** ou do **nada ter** dos oprimidos. **Ser**, para eles, é **ter** e ter como classe que tem” (1987, p. 25). Portanto, o intenso desejo de posse, adotado pelo opressor, é uma manifestação clara da negação da humanização de outros seres humanos, mas também representa a confirmação de sua própria desumanização.

No entendimento de Freire (1987),

a violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos(...) Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, por este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (Freire, 1987, p. 16-17)

Com base no que nos aponta Freire (1987), o opressor se encontra inábil para empreender a vocação da libertação, pois sua postura dominadora e fatalista não pode gerar mudança e transformação da realidade, desencadeando num esfaziamento da essência ontológica da humanidade. Para o autor, apenas os oprimidos, aqueles desprovidos de uma consciência possessiva em relação ao mundo e aos seus semelhantes, são capazes de realizar a tarefa de libertar a si mesmos e também aos seus opressores. Mediante o exposto, mesmo que a busca constante pela humanização seja uma responsabilidade a ser compartilhada por toda a humanidade, somente aos indivíduos das classes oprimidas, cabe essa ação transformadora.

A essência humanista permeia toda a obra de Paulo Freire, pois sua pedagogia se baseia na busca contínua pela humanização, colocando-a como a grande missão dos seres humanos. É essa convicção que fundamenta sua crença na vocação intrínseca dos seres humanos para se tornarem cada vez mais humanos. Ao adotar essa perspectiva, Freire defende a importância da subjetividade na relação entre o sujeito e o mundo. Por isso, ele enfatiza de forma radical o amor e a esperança como condições indispensáveis para promover uma verdadeira transformação social da realidade.

Os estudos de Lilia Katia Sousa Guimarães (2022) demonstram que, o existencialismo é uma corrente filosófica que enfatiza a liberdade e a responsabilidade individual do ser humano. Sua origem remonta ao pensamento de Søren Kierkegaard [1813-1855], um filósofo e teólogo dinamarquês. Segundo a autora, Kierkegaard, inspirado por uma vida religiosa intensa, aborda como temas centrais de sua reflexão questões de como as relações humanas são dominadas pela angústia e pelo desespero — sentimentos que surgem quando o indivíduo percebe a instabilidade de viver em um mundo de possibilidades incertas, onde não há garantias de que suas escolhas se realizarão. Consequentemente, a existência humana é compreendida como absurda e desprovida de sentido.

Partindo desse pressuposto, antes de refletirmos mais profundamente a respeito do existencialismo de Freire, vamos primeiro perceber as fontes originais desse pensamento, das quais filósofos e educadores contemporâneos beberam. A partir de Edmund Husserl surgiram

ideias que deram origem aos representantes modernos do existencialismo: Martin Heidegger [1889-1976], Karl Jaspers [1883-1969], Maurice Merleau-Ponty [1908-1961] e Jean-Paul Sartre [1905--1980]. Na lista dos mais conhecidos existencialistas judeu-cristãos, encontram-se Paul Tillich [1886-1965], Karl Barth [1886-1968], Martin Buber [1878-1965] e Gabriel Marcel [1889-1973], estes manifestaram “(...) suas ideias em torno da reflexão sobre a existência: eu e tu, ser-com, liberdade, paixão, angústia, alternativa, e o homem como ser-no-mundo (contingência). Sua principal preocupação foi com o homem e seu destino (Akkari ; Mesquida ; Berbetz Valença, 2003, p. 2).

Heidegger (2005), por meio de um movimento do pensamento, nos conduz a refletir a respeito da existência da vida e o quanto ela é paradoxalmente rápida e frágil, no qual o ato de existir é o que dá sentido à essência e é a condição singular dos seres humanos. Nesse mesmo raciocínio, Viana (2008, p. 41), em suas reflexões, enfatiza que “somente para o homem tem sentido a ideia de existência” e que “há uma diferença entre *estar-no-mundo* e *estar-no-mundo-do-homem*”, isto é, os seres objetivos estão no mundo, mas somente o ser humano tem consciência de sua presença nele, de uma maneira totalmente distinta dos objetos.

De acordo com Viana (2008), a natureza, a cultura, os valores, a religião, a ciência e tudo o mais que compõe o mundo objetivo são seres em si que não possuem existência no sentido humano, e suas essências são determinadas antes de sua existência. De maneira distinta, cada pessoa, existe de maneira única e, por isso, não possui uma essência determinada. Portanto, existir e ser nunca terão o mesmo significado ontológico, pois apenas o homem projeta-se, lançando-se no vir-a-ser e situando-se no tempo e no espaço. Somente o ser humano tem a possibilidade de ser livre e alienado, feliz e angustiado, essa é a condição humana (Viana, 2008). Com isso, a ideia de *estar-no-mundo* pressupõe, conseqüentemente, *estar-no-tempo*, e para Heidegger, isso significa que o ser humano é um ser-para-a-morte.

A morte é uma possibilidade ontológica que a própria pre-sença sempre tem de assumir. Com a morte, a própria pre-sença é impendente em seu poder-ser *mais próprio*. Nessa possibilidade, o que está em jogo para a pre-sença é pura e simplesmente seu ser-no-mundo. Sua morte é a possibilidade de poder não mais estar pre-sente. Se, enquanto essa possibilidade, a pre-sença é, para si mesma, impendente, é porque depende plenamente de seu poder-ser mais próprio. Sendo impendente para si, nela se desfazem todas as remissões para outra pre-sença. Essa possibilidade mais própria e irremissível é, ao mesmo tempo, a extrema. Enquanto poder-ser, a pre-sença não é capaz de superar a possibilidade da morte. A morte é, em última instância, a possibilidade da impossibilidade absoluta da pre-sença. Desse modo, a morte desentranha-se como a possibilidade mais própria, irremissível e insuperável (Heidegger, 2005, p. 32).

Conforme pressupõe Viana (2008), Sartre²⁰ em suas reflexões atribuiu a Heidegger a tarefa de dar uma forma filosófica à humanização da morte, que define o *Dasein*²¹ como um Ser-para-a-morte (*Sein-zum-Tode*). Viana (2008) assevera que, embora Sartre concorde com a concepção heideggeriana no que diz respeito à individuação da morte, Heidegger considerava que o homem é o único ser consciente de seu fim, sendo por isso um “Ser-para-a-morte”. Baseado na ideia de que apenas com essa consciência é possível definir o projeto de seu ser, Sartre, se opunha a essa visão, afirmando que “(...) o homem é um ser para a vida” (Viana, 2008, p. 83). A reflexão proposta nos leva a compreender quer para Sartre, não há lugar para a morte no ser que é Para-si, pois somente em vida há consciência e liberdade, portanto, a transcendência só é possível na vida vivida.

Assim, à medida que desmistificamos a ideia de que a realidade está instituída e interiorizada no ser humano, abrimos espaços importantes para compreender que a consciência e a liberdade são, na verdade, o próprio movimento em direção à consciência e à liberdade. No processo de construção racional, tanto individual quanto coletiva, o sujeito histórico se desenvolve até alcançar um estado em que, em certa medida, suspende sua determinação singular para buscar a inteligibilidade dialética intrínseca ao gênero humano.

Para a teoria existencialista, há duas formas de consciência, a irrefletiva e a reflexiva. Segundo pressupõe Viana (2009), a consciência não apenas percebe um objeto (consciência irrefletida), mas também está ciente de ser a consciência desse objeto (consciência reflexiva). Isso não significa, no entanto, que esteja constantemente voltada para si mesma, como se fossem duas consciências distintas. Pelo contrário, a consciência é simultaneamente consciência-deste-objeto- e-de-si-mesma, num único movimento intencional. Portanto, há uma primazia da dimensão não-reflexiva da consciência em relação a reflexão, pois a consciência não-tética de si mesma é o fundamento e a condição da consciência reflexiva, “o irrefletido tem prioridade ontológica sobre o reflectido, porque ele não tem de nenhum modo necessidade de ser reflectido para existir e porque a reflexão supõe a intervenção de uma consciência de segundo grau” (Sartre, 1994, p. 97).

No entendimento de Viana (2009), por um lado, a consciência irrefletiva representa plena autonomia; por outro, apenas a consciência reflexiva nos permite alcançar a certeza. Na

²⁰ Jean-Paul Sartre [1905–1980] foi um filósofo francês considerado o principal representante do existencialismo. Suas obras mais destacadas são "O Ser e o Nada" e "Crítica da Razão Dialética", nas quais defende a liberdade e a responsabilidade humana.

²¹ Tomamos por base os estudos de Viana (2008, p. 41), ao afirmar que “*Dasein*: a palavra é formada *por da* (aí, por aí) e *Sein* (presença, existência). Portanto, *Dasein* é o ser que se encontra aí, é o ente, é o ser singular e concreto, é o ser aí ou, como preferem alguns tradutores, é a *pre-sença*. Enfim, designa o ser humano, o único ente que pergunta pelo sentido do Ser”.

visão sartriana, não existe (nem poderia existir) uma consciência puramente do objeto ou puramente de si mesma. A consciência é um nada no meio do ser, uma simples transparência, inapreensível, vazia, ansiosa e ávida por ser. Essa é a condição necessária para que a consciência possa conhecer seu objeto, pois “ se minha consciência não fosse consciência de ser consciência de mesa, seria consciência desta mesa sem ser consciente de sê-lo, ou, se preferirmos, uma consciência ignorante de si, uma consciência inconsciente – o que é absurdo” (Sartre, 2007, p.11).

Sendo a consciência posicional em relação a um objeto, e não posicional em relação a si mesma, ela se configura como consciência irrefletida, em que não se encontra um *Eu*. Em concordância com Sartre (1994a), o que existe é a consciência que deve ser apreendida como consciência não posicional da própria consciência. À vista disso, significa que o homem está imerso no mundo entre as coisas, e estas, por sua vez, são constitutivas da unidade da consciência, apresentando-se como atrativas ou repulsivas em si mesmas. Nesse contexto, não há um *Eu*, “não há lugar para mim a este nível e isto não provém de um acaso, de uma falta de atenção momentânea, mas da própria estrutura da consciência” (Sartre, 1994a, p. 52-53). Nesse sentido, o *Eu* não se encontra na consciência, como uma essência predefinida, um *a priori*, uma natureza individual, mas é algo constituído na relação da consciência com o mundo, sendo, portanto, um ser histórico, cultural, político. Todo *Eu* é um ser único, inigualável e irrepetível, mas sempre constituído a partir das relações com a realidade sócio-histórica e cultural.

Temos que, na consciência irrefletida não existe um *Ego* em forma de interioridade. Podemos considerar, a partir do que dispõe Sartre (1994a), que o *Eu* não se confunde com a consciência, mas se manifesta por meio dela, isto é, como uma totalidade autônoma que não depende de um inconsciente, a consciência irrefletida se lança ao mundo com sua natureza transcendente, excedendo a si mesma ao “[...] apreender no objeto a qualidade de desejável” (Sartre, 1994a, p. 57), de odiável, de belo ou de horrível. Não obstante, apenas no caso da reflexão, a afetividade é posta por ela mesma como desejo, temor etc. Em razão disso, somente no campo da reflexão é possível conceber certos estados da consciência, como ódio, amor e medo – não como representações na consciência, mas como ações da própria consciência, ações que são intenções, movimentos que se furtam à espontaneidade.

Como expõe Sartre (1994a), ao estabelecer os horizontes nos quais a consciência assume a forma de um *ser para si*,

[...] o *Ego* não é, directamente, unidade das consciências reflectidas. Existe uma unidade imanente destas consciências: é o fluxo da consciência que se constitui ele mesmo como unidade dele mesmo – e uma unidade transcendente: os estados e as acções. O *Ego* é unidade dos estados e das acções – facultativamente, das qualidades.

Ele é unidade de unidades transcendentas e é ele mesmo transcendente. É um pólo transcendente de unidade sintética, tal como o pólo-objecto da atitude irrefletida. Só que este pólo aparece apenas no mundo da reflexão. [...] A reflexão tem limites de direito e de facto. É uma consciência que põe uma consciência (Sartre, 1994a, p. 59).

Os pontos de vista levantados por Sartre (1994a), são importantes para compreender como a reflexão é, por natureza, oposta a uma consciência espontânea; a consciência é um sistema que questiona, cujo plano se diferencia da consciência irrefletida. Dessa maneira, o *Eu penso* só se manifesta por intermédio do pensamento, sendo apreendido pela intuição, embora nem sempre de modo absoluto. Especialmente neste ponto, a filosofia sartriana pode contribuir com a educação, na medida em que se supere os princípios empirista e subjetivistas, com fins a direcionar a formação em outra direção: a do inédito viável da existência do próprio *ser-no-mundo*, o ser completo em sua totalidade, humanizado. Posto isto, é necessário que a educação, como uma forma histórica e crítica, possibilite, dentro dos limites possíveis, a abertura ao ser, tendo como ponto de partida a libertação do sujeito dos mitos e de verdades que os sujeitam a todas as relações de dominação.

Desta maneira, a abertura crítica começa com a compreensão de que todos os fatores de normalização, sejam eles da vida ética ou do conhecimento, não determinam o ser e não correspondem a nenhum fundamento necessário. Tratar da educação, nesse contexto, é considerar as possibilidades do sujeito fora dos campos egocêntrico e totalitário, inserindo-o no campo da reflexão. Nesse sentido, Sartre (1994a, p. 75) elucida que “[...] o *cogito*, se é correctamente executado, é apreensão de uma consciência pura, sem constituição de estado nem de acção”.

Ao refletir a respeito da filosofia sartriana, Viana (2009), elucida que para Sartre, a consciência é totalmente translúcida, pois não pode trazer os objetos para dentro de si; em vez disso, ela os visa onde estão, intencionando-os, significando-os, dando-lhes sentido, percebendo-os, imaginando-os, amando-os, odiando-os e desejando-os. O mundo é transcendente, estando fora da consciência; ele não a determina, mas estabelece com ela uma relação que o torna essencial para a sua existência, portanto, “(...) uma consciência que fosse consciência de nada seria um nada absoluto” (Sartre, 2007, p. 442). desse modo, a relação consciência-mundo é para Sartre, condição substancial da existência.

Sob o ponto de vista de Viana (2009), Sartre constitui embates rigorosos contra toda e qualquer concepção que queira atribuir à consciência algum grau de opacidade.

(...) Esse trabalho em defesa da purificação total da consciência se estabelece em várias frentes: contra o psicologismo de David Hume; as concepções de sensação elaboradas principalmente por Hippolyte-Adolphe Taine e Léon Brunschvicg; o

conceito psicanalítico de inconsciente e, por fim, a noção de Eu transcendental construída pelo próprio Husserl. A noção de intencionalidade leva Sartre a dirigir as mais duras críticas a todas essas concepções que defendem a idéia de que na consciência possa haver algum tipo de depósito de “conteúdos psíquicos” (Viana, 2009, p. 45).

Viana (2009), acrescenta que mantendo posição antagônica a de David Hume [1711-1776], para quem a consciência é um receptáculo de conteúdos em forma de representações, Sartre afirma que esta não é um receptáculo, assim como a imagem não é uma cópia do real ou um “conteúdo psíquico”, como um quadro fixado na parede da consciência. A imagem é uma forma de consciência que estabelece uma relação com o objeto, que é sempre transcendente, localizado fora, no mundo, no espaço, entre as coisas. Por isso, é sempre uma consciência de algo, assim “se aceitamos a ilusão de imanência, somos necessariamente conduzidos a constituir o mundo do espírito com objetos que seriam semelhantes aos do mundo exterior e que, simplesmente, obedeceriam a outras leis” (Sartre, 1996, p. 18).

Em contraste aos filósofos franceses Hippolyte-Adolphe Taine [1828-1893], Émile Meyerson [1859-1933], André Lalande [1867-1963] e Léon Brunschvicg [1869-1944], para quem as sensações seriam o resultado de estímulos visuais – sentidos -, em que haveria uma relação entre estímulo e sensação, por meio da qual os objetos físicos atuariam como estímulos que excitam os sentidos, considerados objetos fisiológicos. Dessa interação, surgem as sensações, ou objetos psíquicos, que são produtos da estimulação dos sentidos. Essas sensações seriam então organizadas na consciência, resultando na percepção do objeto. Desse modo, o mundo objetivo seria visto como um emissário de estímulos para os órgãos dos sentidos, que, após serem processados, seriam armazenados na consciência, compreendida como o ponto final de um longo processo de causa e efeito, uma espécie de caixa passiva que contém os conteúdos psíquicos de forma sistemática. Sartre, afirma que “ se considerarmos objetivamente o indivíduo como um sistema de condutas, e se a derivação se faz automaticamente, o fracasso é nada, ele não existe, há simplesmente substituição de uma conduta por um conjunto difuso de manifestações orgânicas (Sartre, 2007, p. 36). Como bem salienta Viana (2009, p. 50) “não faz mais nenhum sentido conceber a consciência como um espaço ou uma espécie de recipiente, onde as sensações poderiam ser encaixotadas”.

Os estudos de Viana (2009), apontam que Sartre também criticou severamente a teoria psicanalítica por considerar o inconsciente como o principal determinante da realidade da consciência (Ego), o que reduz a consciência a uma entidade passiva, completamente dominada pelas influências do *Id* e do *Super-ego*. Nessa perspectiva, a psicanálise, ao sustentar que um inconsciente governa as ações humanas, propõe uma visão da consciência como algo

profundamente submisso às pressões do prazer, dos instintos ou dos mecanismos de controle social, incluindo regras, normas, convenções e valores culturais estabelecidos. Para Sartre (1994b, p. 124), essa concepção não passa de “(...) uma ilusão dos psicanalistas” pois “se concebermos o inconsciente supondo que há uma existência que não é a da consciência, mas que no entanto age sobre a consciência, isso não pode ser então senão na passividade. Não podemos conceber uma noção intermediária”.

Pode-se considerar, a partir do exposto, que o *Eu* se emancipa e se torna construtor da realidade somente na medida em que a consciência transcende a si mesma, projetando-se em relação a ela e identificando-se, em certa medida, com ela, pois “só a consciência absoluta existe como absoluta” (Sartre, 1994a, p. 82). A posição de Sartre pode parecer, à primeira vista, ceifar o Ego, transformando o sujeito em um vazio de impessoalidade para a cultura subjetivista da sociedade. No entanto, essa visão, na realidade, reestabelece o Ego ao mostrar que o pensamento só é possível quando nega efetivamente a passividade. Ou seja, a reflexão não é um simples produto da espontaneidade do Ego. Ela é um movimento da consciência que estabelece o mundo e a si mesma de forma radicalmente instituinte. O aspecto teórico e metodológico do pensamento de Sartre se manifesta na ação, dinamizando o pensamento e promovendo uma crítica às formas mecanicistas enraizadas em nossa sociedade.

Em leitura a Viana (2009), vê-se que a busca rigorosa pela completa purificação da consciência também coloca em lados opostos o pensamento sartriano e husserliano. Segundo Husserl, o interior da consciência é habitado por um *Eu transcendental*, um Eu interior que é responsável pela unificação e individualização das experiências vivenciais da própria consciência, permitindo-nos afirmar: “eu sou” ou “eu penso”, em outros termos, o Eu transcendental constitui a estrutura fundamental da consciência, de acordo com a filosofia husserliana. Sartre sustenta que a consciência é totalmente espontânea ao atribuir significado ao mundo, estabelecendo uma relação de unidade sintética com ele. Para ele, nada determina a consciência nesse processo de atribuição de sentido ao objeto, nem mesmo a existência de um *Eu*.

Para já, é necessário entender que não há nada na consciência que não seja consciência. Não há conteúdo de consciência; não há, o que, na minha opinião, é o erro de Husserl, sujeito por detrás da consciência ou como uma transcendência na imanência, quando se trata da consciência de si entre parênteses: há unicamente, de alto a baixo, consciência (Sartre, 1994b, p. 101).

Nesse sentido, compreende-se que, a existência de um *Eu* anterior ao ato intencional, considerado como uma estrutura fundamental, implica na perda da espontaneidade da

consciência. Os atos (*noeses*) que têm como alvo o mundo (*noema*) deixam de ser vistos como autocriação, definidores de sentido e significado, e passam a ser entendidos como determinados por uma *essência* já definida *a priori*. Para Sartre, colocar algo na consciência que antecipe a relação que ela estabelece com o objeto é atribuir-lhe um “centro de opacidade” (Viana, 2009).

Sartre (1994a), corrobora as afirmações de Viana (2009), ao afirmar que

Mas, além disso, este Eu supérfluo é nocivo. Se ele existisse, arrancaria a consciência de si mesma, dividi-la-ia, insinuar-se-ia em cada consciência como uma lamela opaca. O Eu transcendental é a morte da consciência. Com efeito, a existência da consciência é um absoluto porque a consciência está consciente dela mesma. Isto quer dizer que o tipo de existência da consciência é o de ser consciência de si. Ela toma consciência de si enquanto ela é consciência de um objecto transcendente (Sartre, 1994a, p. 48).

E acrescenta

É a consciência que se unifica a si mesma e, concretamente, por um jogo de intencionalidades “transversais”, que são retenções concretas e reais das consciências passadas. Assim, a consciência remete perpetuamente para si mesma, quem diz “uma consciência” diz toda a consciência e esta propriedade singular pertence à própria consciência, para além disso, as suas relações com o eu. (...) por outro lado, a individualidade da consciência provém evidentemente da natureza da consciência. a consciência não pode ser limitada (...) senão por ela mesma. ela constitui, portanto, uma totalidade sintética e individual inteiramente isolada das outras do mesmo tipo e o eu não pode ser, evidentemente, senão uma expressão (e não uma condição) desta incomunicabilidade e interioridade das consciências (Sartre, 1994a, p. 48).

Todavia, o fato de não existir um *Eu* habitando a consciência não significa que ela careça de unidade ou individualidade. Sendo a consciência pura espontaneidade, nada que seja espacial pode interferir em seu fluxo temporal e em sua capacidade de unificação e individualização. O fluxo temporal não se estabelece apenas porque um sentido cede lugar a outro, estabelecido pela mesma consciência, como se houvesse um intervalo de instantes entre a consciência passada, a consciência presente e a consciência futura. Se fosse assim, a temporalidade seria um fluxo contínuo de instantes, como um rio heraclítico cujas águas se renovam a cada momento (Viana, 2009).

A despeito, Viana (2009), salienta que, Sartre não nega a existência de um *Eu*, mas estabelece que ele não é um fundamento da consciência, e sim uma expressão dela. Em outras palavras, é a consciência voltando-se para si mesma que define a existência do *Eu*, que “ (...) não aparece nunca senão por ocasião de um ato reflexivo” (Sartre, 1994a, p. 55). Nessa instância, é crível dizer que, a consciência de si leva ao conhecimento de si, embora Sartre reconheça que nem toda consciência é conhecimento, já que também existem consciências afetivas, por exemplo. Contudo, a ideia de um *Eu* é o sentido que a consciência atribui a si mesma. O *Eu* também é um objeto que está no mundo, fora da consciência e igualmente

intencionado por ela. Mediante o exposto, Sartre (1994a, p. 48), afirma que “podemos portanto responder sem hesitar: (...) a consciência que torna possível a unidade e a personalidade do meu Eu. O Eu transcendental não tem, portanto, razão de ser”.

Ao retomarmos a ideia de temporalidade, vê-se que o existencialismo compreende o tempo não como uma linha ou como um fluxo contínuo, mas como “um jogo de intencionalidades ‘transversais’” (Sartre, 1994a, p.48) ou como uma “rede de intencionalidades” (Merleau-Ponty, 1999, p. 558). Nesse ponto de vista, compreende-se que as inúmeras vivências no tempo em que nossa existência se desenrola se entrelaçam, formando uma rede de intencionalidades responsável pelas diversas e infinitas possibilidades de significação desse ser estranho, o mundo, que ao longo de nossa existência sempre se apresenta de maneira inesperada, a partir do fluxo temporal de nossa consciência. Isso implica que a relação entre a consciência e o mundo não ocorre de modo linear. A consciência não pode ser fixada como uma coisa, pois é sempre intencional, o que a torna um fluxo temporal incessante, uma miríade de novas possibilidades de significação do mundo fenomênico, que sempre se manifesta nesse processo de significação. Há uma ligação interna entre os vários sentidos produzidos pela relação consciência-mundo (Viana, 2009).

A visão sartriana afirma que, se a consciência não tem um interior, é simplesmente o exterior dela própria, pode-se acrescentar, então, que não há ruptura entre sujeito e objeto, ou entre consciência e mundo, pois a articulação entre ambos só pode ocorrer como duas faces de uma mesma realidade a ser consolidada. Por isso, a realidade só pode existir mediante a ação, que é, por natureza, intencional. Desse modo, “toda ação deve ser intencional” (Sartre, 2007, p. 333) do contrário, não seria ação, a intencionalidade pressupõe a realização consciente de um projeto. Ainda que nem sempre seja possível prever todas as consequências e desdobramentos de um ato, a ação como intencionalidade pressupõe necessariamente “[...] o reconhecimento de um ‘*desideratum*’, [...] ou uma negatividade” (Sartre, 2007, p. 331), pois a intencionalidade advém, de certo modo, em uma busca por determinar o resultado à intenção.

Toda a formação do sujeito está indissociada da intencionalidade, pois o homem afirma sua própria humanidade graças ao conjunto de seus atos. Antes e depois da ação, para o homem, só existe a liberdade, que se realiza no encontro das liberdades situadas historicamente. A liberdade não provém do interior do ser, nem do exterior, de forma que ele precise aceitá-la; está fundamentada na “[...] insustentável necessidade de fazer-se ser até o mínimo detalhe. Assim, a liberdade não é um *ser*: é o ser do homem” (Sartre, 2007, p. 336).

Para Sartre, o homem é definido pela sua condição de ser livre. Ele é o resultado de suas escolhas diárias, pois constantemente decide as ações que irá realizar. Portanto, a liberdade não

é algo que o ser humano conquista, mas sim uma condição ontológica existencial.

Com efeito, sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade. Como tal, sou necessariamente consciência (de) liberdade, posto que nada existe na consciência a não ser como consciência não-tética de existir. Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser; e, como meu ser está em questão em meu ser, devo necessariamente possuir certa compreensão da liberdade (Sartre, 2007, pp. 334-335).

Na filosofia sartriana, o homem é livre para escolher porque possui consciência, e é essa consciência que gera a intencionalidade de suas ações e envolve a sociedade. A liberdade está interligada à responsabilidade pelo próprio destino e pelo dos outros ao seu redor. Nesse sentido, ao escolher, o homem representa a opção que considera ideal para toda a humanidade. Assim, sua liberdade une a sociedade, tornando-o responsável, pois escolhe o tipo de homem que deseja ser e, conseqüentemente, como os demais devem ser. Portanto, as escolhas do homem sartriano geram um sentimento de responsabilidade, o que traz angústia ao perceber que é responsável por si mesmo e, na mesma medida, pelos demais.

A ação é, na filosofia da liberdade de Sartre, por princípio, intencional, ou seja, o homem se define ao escolher deliberadamente qualquer ação. Essa ação intencional é a concretização da liberdade pela escolha do homem. A liberdade, portanto, não é um atributo; a liberdade é o próprio homem. A esse respeito, Sartre (2007) afirma:

A realidade-humana é livre porque não é o bastante, porque está perpetuamente desprendida de si mesmo, e porque aquilo que foi está separado por um nada daquilo que é e daquilo que será. E, por fim, porque seu próprio ser presente é nadificação na forma do 'reflexoreletidor'. O homem é livre porque não é si mesmo, mas presença a si. O ser que é o que é não poderia ser livre. A liberdade é precisamente o nada que tendo sido no âmago do homem e obriga a realidade humana a fazer-se em vez de ser (Sartre, 2007, pp. 336-337).

Na perspectiva sartriana, a consciência humana não é algo predeterminado; ao contrário, ela se constrói na concretização das escolhas, uma vez que o passado é imutável. Em última análise, a liberdade fundamenta o vazio da consciência, isto é, o homem é moldado pela sua própria liberdade. Portanto, toda ação possui uma origem intencional resultante da liberdade de escolha humana.

Conforme Sartre (2007), a liberdade é um fazer que não acontece *a priori*, e sim como cumprimento da ação, “[...] é o ato que decide seus fins e móbeis, e o ato é expressão da liberdade” (Sartre, 2007, p. 334). Para o filósofo, o homem usa sua liberdade para escolher o que deseja ser e, a partir dessa escolha, cria seus valores. Consoante o pensamento sartriano, é

impossível evitar a escolha, pois até mesmo a tentativa de fuga já é uma escolha. Nesse sentido, estamos condenados a ser livres. Afinal, como diria Sartre “ (...) a escolha é possível num sentido, mas o que não é possível é não escolher” (Sartre, 1978, p. 10).

Na filosofia sartriana, a consciência é intencional e desprovida de conteúdo, possuindo uma dimensão de irrealidade, partindo desse pressuposto, descrever a consciência é descrever a liberdade, já que ela não está vinculada a um objeto. Essa liberdade permite ao homem nadificar seu ser, pois não é possível conceber o nada fora do ser. Em teoria, o processo de nadificação leva, de certa forma, ao ser. É nesse ponto que surge um vínculo fundamental entre nadificação e liberdade. Contudo, qual é exatamente a relação existente entre esses dois conceitos? André Constantino Yazbek (2005), relata

Em Sartre, a liberdade é precisamente o Ser da consciência: nela, o ser humano é o seu próprio passado — bem como o seu devir — sob a forma de nadificação. Sendo consciência de Ser (liberdade), há para o ser humano um determinado modo de situar-se frente ao passado e ao futuro como sendo e não sendo ambos ao mesmo tempo. A liberdade humana, da perspectiva sartriana, é a escolha irremediável de certos possíveis: o homem não é, mas faz-se. Não há futuro previsível e nem ao menos algumas cartas marcadas de antemão. Há, isso sim, o movimento através do qual o Ser do homem faz-se isso ou aquilo — escolhas que, por seu turno, serão feitas a partir de certas situações, jamais encerradas em algum tipo de determinismo (Yazbek, 2005, p. 142).

Percebe-se, assim, que é a liberdade que permite ao homem nadificar o Ser, porque constitui a razão da existência da consciência, algo que se confunde com a forma de existir de sua própria realidade. Além disso, a ação é intencional, todo ato humano é por princípio intencional. Nesta perspectiva, a característica fundamental da consciência, sabe-se, é a intencionalidade, é a tendência de estar sempre voltada para fora. Ante o exposto, o nada se inicia no mundo por meio do homem que se questiona a respeito do nada do seu ser, e o “ (...) nada não pode ser concebido como algo que se encontra fora do ser, nem como uma complementaridade abstrata, como se fosse uma espécie de extensão do ser (Viana, 2009, p. 59)”, ele está cravado “(...) no bojo do ser, em seu coração, como um verme” (Sartre, 2007, p. 38), e o único ser capaz de revelar o nada ao mundo é o homem, pois ele é o único ser dotado de impenitência, carregando o nada dentro de si, já que ele mesmo é seu próprio nada. É um ser paradoxal, cujas contradições mais angustiantes surgem dessa relação tensa entre o ser transcendente e o nada que o habita. É através dessa tensão que o homem traz o nada ao mundo, permitindo que ele seja nadificado, significado e humanizado (Viana, 2009). Dessa maneira, a consciência é o nada, o que lhe proporciona a capacidade de imaginar, de transcender, de ir além da situação presente e dos fatos imediatos.

Sartre, na visão de Viana (2009), supera a dualidade entre o *ser* e o *não-ser*; entre o *ser*

e o *nada*. Enquanto as coisas, objetos e animais possuem essência, um ser em si mesmos, o homem é pura existência. As coisas simplesmente *são*, o homem *existe*. Assim, não há como dicotomizar o ser e o nada como dois opostos que se anulam. Consciência e mundo, ser e nada, o Em-si e o Para-si formam uma unidade, em que a existência de uma consciência sem o mundo ou a existência do mundo sem a consciência seria um completo absurdo. Assim,

Sabemos que não há, de um lado, um Para-si, e, de outro, um mundo, como dois todos fechados, cujo modo de comunicação teríamos de procurar depois. O Para-si é, por si mesmo, relação com o mundo; negando-se como ser, faz com que haja um mundo, e, transcendendo esta negação rumo às próprias possibilidades (Sartre, 2007, p. 244).

A facticidade do *Para-si* se confirma por sua presença no mundo. Ao existir no mundo, o mundo passa a existir para o *Para-si*. A existência é seu fundamento: primeiro ele existe, depois se define a partir de seu projeto de ser. Sua essência, que jamais será plena, é uma condição de sua existência, é o que Sartre traduz por “ (...) a existência precede a essência (...)” (Sartre, 1987, p.5). Somente ao homem, à consciência, ao Para-si é dada essa possibilidade. Essa é uma das máximas mais representativas do existencialismo na filosofia sartreana” (Viana, 2009).

Nessa lógica, é importante ressaltar que, para compreender como a consciência humana se materializa nas escolhas intencionais, é necessário entender os conceitos de “em-si” e “para-si” em Sartre. O “em-si” se refere a tudo o que existe, exceto a consciência humana, que é chamada de “para-si”. Os objetos existentes são designados como “em-si”, enquanto as representações da consciência são chamadas de “para-si”. O homem é inerentemente livre e, por ser consciente, deve interagir com o mundo do “em-si”, em virtude do “nada” só poder existir em relação a algo. O mundo objetivo é essencial para a nadificação ou ato da consciência. O homem busca preencher o vazio que é. O “em-si” integra o “para-si” com sua contingência original, enquanto o “para-si” é o nada que permeia o ser. Essa força de nadificação evidencia a capacidade humana de questionar e fazer escolhas, revelando a liberdade como dimensão ontológica ao ser humano.

Baseado na ideia de que a consciência é livre de qualquer determinação, Sartre sustenta que não existe uma natureza humana, pois não há nenhuma essência prévia que a defina. Cada consciência é uma existência única e singular. Existe apenas uma realidade humana, livre precisamente porque não é definida, e que, ao existir, constrói sua própria essência, sem nunca alcançar a plenitude total. O homem, como concebe Sartre “ (...) primeiro existe, descobre-se, surge para o mundo e no mundo; só depois se define” (Sartre, 1987, p. 6). Em vista disso, não existem ideias inatas, anteriores à inserção do homem no mundo, destinadas a orientar sua vida

e indicar previamente seus caminhos, daí o existencialismo afirmar que a “existência precede a essência” (Sartre, 1987, p.5).

Segundo Sartre, o homem inicialmente não é nada, mas se encontra lançado no mundo. A primeira realidade é a sua existência, uma situação factual que ele descobre e assume conscientemente. Sob o ponto de vista de Viana (2009), a realidade humana não possui plenitude, pois é um ser que “é o que não é e não é o que é”, e que tudo nada. Ao introduzir o nada no mundo, a realidade humana escapa de qualquer determinação do ser-Em-si. Nenhuma circunstância, seja do passado, presente ou futuro, pode desvinculá-la de seu projeto fundamental de busca incessante por uma essência inalcançável. Esse projeto é definido pela própria ação, sem determinismo ou destino pré-traçado. No entanto, no entendimento do autor, isso não significa que o pensamento sartreano negue a dimensão teleológica da intencionalidade da consciência, ao contrário, a existência é um livro com páginas em branco, cujo fim será definido pela ação do Para-si.

Nessa linha de pensamento, fundamentado nessa dimensão teleológica do Para-si é que Sartre afirma “o homem está condenado a ser livre” (Sartre, 1987, p. 9). Nesse ponto de vista, ser livre significa, portanto, ter a capacidade de escolher, e é na expressão dessas escolhas que a realidade humana se configura como um projeto no mundo. Esse projeto, descrito por Sartre como original ou inicial, está em constante transformação no confronto existencial entre a realidade humana contra o mundo, “é o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer (Sartre, 1978, p. 5). O ser humano é livre, pois não possui uma essência plena, é sempre ser em busca de ser, existência incompleta em busca de uma essência que jamais se finda. É a partir de suas ações e de suas escolhas estabelecidas na relação com o mundo, que o ser humano vai se constituir como tal.

Segundo Sartre (2007, p. 357) “(...) para a realidade humana, ser é agir, e deixar de agir é deixar de ser (...)”, em vista disso, compreende-se que o homem é ato e, por isso, só pode ser entendido como uma ruptura com o que já existe, iluminando-o à luz do que ainda não existe. Por conseguinte, a liberdade é ação, é o processo de tornar-se livre, e vislumbrar outras maneiras de ser, agir e transcender a situação presente é algo essencialmente humano. Como descreve Sartre (2007) “Ser livre é ser-livre-para-mudar (...), é ser-livre-para-fazer e ser-livre-no-mundo” (Sartre, 375, p.). O projeto do homem é transcender a si mesmo, ser seu próprio projeto, construir sua essência, formar-se e, assim, ultrapassar o que já está dado.

A condenação à liberdade provoca angústia no homem, e Sartre (2008) a descreve da seguinte forma, “ (...) é na angústia que o homem toma consciência de sua liberdade, ou, se se

prefere, a angústia é o modo de ser da liberdade como consciência de ser; é na angústia que a liberdade está em seu ser colocando-se a si mesmo em questão (...)” (Sartre, 2008, p.41). Ainda segundo do filósofo, a angústia diante da liberdade refere-se à confrontação consigo mesmo e com o que constitui a própria realidade humana. Isso ocorre porque, ao se deparar com uma nova escolha que pode alterar sua vida e seu ser, o homem sente-se angustiado.

[...] Como vimos, para a realidade humana, ser é escolher-se: nada lhe vem de fora, ou tão pouco de dentro, que ele possa receber ou aceitar. Está inteiramente abandonado, sem qualquer ajuda de nenhuma espécie, à insustentável necessidade de fazer-se até o mínimo detalhe. Assim, a liberdade não é um ser: é o ser do homem, ou seja, ser nada do ser. Se começássemos por conceder o homem como algo pleno, seria absurdo procurar nele depois momentos ou regiões psíquicas em que fosse livre: daria no mesmo buscar o vazio em um recipiente que previamente preenchemos a borda. O homem não poderia ser ora livre, ora escravo: é inteiramente e sempre livre, ou não o é (Sartre, 2008, p. 336).

Nesse entendimento, o autor reafirma que a existência precede a essência; o homem primeiro existe e se descobre, para depois se definir. Como concebido pelo existencialista, o homem é nada; é pura liberdade, e é ela que fundamenta os valores, tornando o homem responsável por todas as suas escolhas e ações. Dessa maneira, se o homem é totalmente livre, é, conseqüentemente, responsável por tudo aquilo que escolher e fizer, o que implica dizer que não há desculpas para ele. Portanto, Sartre (2008), define a angústia como decorrente da condição humana de ser nadificada em seu próprio ser. O desamparo é uma condição permanente, sem fundamento para a existência nadificada, em termos sartrianos, a angústia nada mais é que a transição do “em-si” para o “para-si” “[...] o ato que confere seu sentido à ação em particular que levo em consideração em dado momento: este ato constantemente renovado não se distingue de meu ser, é escolha de mim mesmo no mundo e, ao mesmo tempo, descoberta do mundo (Sartre, 2008, p. 348).

Viana (2009), descreve que o homem, condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro e é responsável tanto pelo mundo quanto por si mesmo enquanto modo de ser. A afirmação de que o homem é responsável por tudo o que fizer não é uma expressão de individualismo extremo, mas sim um verdadeiro humanismo, pois não é responsável apenas por sua individualidade, mas por todos os homens “assim sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida: escolhendo-me, escolho o homem” (Sartre, 1978, p.3). Nesse ponto de vista, compreende-se que quando o indivíduo escolhe o que deseja ser, ele atribui um sentido ao mundo que vai além de uma decisão puramente individual; ele escolhe também para seus semelhantes, definindo algo que possui validade universal. Assim, os valores, as crenças, as leis, as regras sociais, a guerra e as práticas convencionais de

uma cultura específica existem hoje porque, em determinado momento da história, indivíduos, ao se relacionarem entre si e com o mundo, vivenciando uma situação, assim escolheram”. O *para-si* é, portanto, totalmente responsável, pois é o ser que cria um mundo no qual ele se define.

Isso significa que no mundo não há nada que não seja humano. Tudo é produto da intencionalidade humana: a natureza, os animais, o outro, a cidade, esta caneta, tudo o que está no mundo é intencionável à consciência e, assim, ser-Para-si é ser responsável por atribuir sentido ao mundo. Cada pessoa é uma escolha absoluta de si a partir de um mundo com o qual se relaciona. Portanto, as mais atrozes situações de guerra, as piores torturas, as piores doenças são situações humanas (Viana, 2009, p. 66).

Ante o exposto, compreende-se que sempre fazemos uma escolha, independentemente do motivo, seja por fraqueza, covardia, convicção ou um ato heróico, de qualquer forma, é sempre uma escolha, e portanto, para o “para-si”, não há desculpas para tal escolha “o próprio da realidade humana é ser sem desculpas” (Sartre, 2007, p.403). Dessa maneira, é possível tornar-se passivo no mundo, submetendo-se a todas as formas de injustiça e despotismo, isso também é uma escolha. Por outro lado, pode-se ser um revolucionário, um guerrilheiro ou um militante em defesa da justiça social e dos direitos fundamentais do ser humano. Cada indivíduo é responsável por si mesmo e, ao ser, contribui para a formação de um mundo conforme a imagem que cria. Assim, também se é responsável pelo mundo (Viana, 2009).

Vale dizer, nesse aspecto que, a angústia não é um estado de quietude, nem de inércia. A angústia é dinâmica e interage, como dirá o próprio Sartre (1978, p.4) “esta espécie de angústia, que é a que descreve o existencialismo, veremos que se explica, além do mais, por uma responsabilidade direta frente aos outros homens que ela envolve. Não é ela uma cortina que nos separe da ação, mas faz parte da própria ação”. Assim, ao destacar na filosofia sartriana a condição humana que começa com a consciência como “nada” de ser, coexistentemente ao surgimento da liberdade como angústia, percebe-se que a liberdade de escolha se manifesta na angústia de existir como um projeto voltado para as próprias possibilidades, na construção contínua de nosso ser no mundo.

Nessa lógica, compreende-se que a liberdade se baseia no movimento de libertar-se, de romper barreiras, afirmando-se constantemente na total abertura e desprendimento que, a cada momento, lhe confere o caráter de liberdade, pois “não existe liberdade dada; é preciso conquistar-se às paixões, à raça, à classe, à nação, e conquistar junto consigo os outros homens” (Sartre, 1999, p. 55-56). Em vista disso, o móbil da ação é a própria liberdade “[...] o que conta, neste caso, é a figura singular do obstáculo a vencer, da resistência a superar; é ela que dá, em

cada circunstância, sua feição à liberdade” (Sartre, 1999, pp. 55-56).

Se a mudança é um fator dinâmico da razão, é importante lembrar que a causa da mudança é a liberdade, que permite conceber a realidade de outra forma. A liberdade é sempre uma possibilidade concreta para a consciência e sua ação no mundo, pois é sempre uma possibilidade histórica de realizar algo de outra maneira. Nesse sentido, seja como educador, pessoa ou humanidade, estamos sempre diante de escolhas e questões éticas que, de alguma maneira, revelam nossa condição de partícipes na determinação da realidade como ela é.

Assim, sendo a liberdade o princípio fulcral da ação humana, ela se firma no plano da ética, intrinsecamente ligada à responsabilidade em relação às ações. Conforme afirma o filósofo Ildeu Moreira Coêlho (1999) “[...] a ética é indispensável. Sem ela, temos o império da força, da violência e dos interesses individuais, privados e mesquinhos” (Coêlho, 1999, p. 101). O sentido da educação, nesse contexto, é especialmente o de atualizar a intenção e proporcionar a oportunidade de formar-se como pessoa em seu movimento na liberdade e para a liberdade. Com isso, à educação e à escola cabe a compreensão da necessidade de resistir ao autoritarismo e cultivar a reflexão ao desenvolver-se como um “[...] projeto humano que abrange ações, escolhas, análises, reflexões e processos de ensino e de aprendizagem” (Bicudo, 1999, p. 11).

Sartre (2007) se posiciona contra qualquer ética baseada na subordinação. Para ele, a ação não deve ser impulsionada por uma vontade externa à consciência, nem por uma vontade subjetiva movida por desejos e paixões, pois “o ato racional ideal, pois, seria aquele para o qual os móveis fossem praticamente nulos e inspirados unicamente por uma apreciação objetiva da situação. O ato irracional ou passional será caracterizado pela proporção inversa” (Sartre, 2007, p. 339). Portanto, a liberdade é objetivamente situada, levando em consideração o outro, e ao agir, o homem afirma sua liberdade e, simultaneamente, assume um compromisso com a humanidade.

Nessa ótica é importante ressaltar que o existencialismo sartriano afirma que o ser humano se constrói por intermédio de suas relações com o mundo e é seu próprio legislador, excluindo, *a priori*, a existência de um ser divino que determinaria a sua existência no mundo.

Não há outro universo senão o universo humano, o universo da subjetividade humana. (...) humanismo, porque recordamos ao homem que não há outro legislador além dele próprio, e que é no abandono que ele decidirá de si; e porque mostramos que isso se não decide com voltar-se para si, mas que é procurando sempre fora de si um fim-que é tal libertação, tal realização particular- que o homem se realizará precisamente como ser humano (Sartre, 1978, p. 13).

Como expõe Sartre (1978), o ser humano é o único responsável por sua própria liberdade, despertando para a vida como um sujeito consciente do “ser-para-si” e do “ser-no-

mundo”. Podemos considerar, a partir do que dispõe o autor, que os homens são capazes de superar as angústias, sendo dono e senhor de seu futuro. Não obstante, ao se construir, ele também influencia e forma o outro.

Assim sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o homem [...] Além de que, dizer que inventamos os valores não significa senão isto: a vida não tem sentido a priori. Antes de viverdes, a vida não é nada; mas de vós depende dar-lhe um sentido, e o valor não é outra coisa senão esse sentido que escolherdes. Por isso vedes que há possibilidade de criar uma comunidade humana. Criticaram-me por perguntar se o existencialismo era um humanismo (Sartre, 1978, pp. 3; 12).

Podemos considerar, a partir do exposto, que Freire se assemelha ao conceito ontológico de homem em Sartre ao afirmar que o ser humano não pode viver passivamente no mundo, sendo apenas um mero espectador oprimido (Freire, 1987), ao contrário, precisa ser um participante combativo e ativo na transformação do mundo, desenvolvendo uma consciência crítica de sua realidade no e com o mundo. Por conseguinte, Freire também concebe cada pessoa como protagonista responsável pela construção de sua própria existência e conhecimento, ou seja, um ser em constante formação.

As concepções heideggerianas e sartrianas a respeito do assunto coadunam com o pensamento freiriano. Também Freire considera que o ser humano é um ser-no-mundo, cuja existência em sociedade é reconhecida quando ele compreende a própria realidade fazendo uso de sua consciência crítica. Entretanto, ao contrário da perspectiva angustiante de Heidegger e de Sartre, Freire assume um ponto de vista otimista da existência humana, segundo o qual os seres humanos, por sua realidade, são seres-no-mundo e seres-com-o-mundo. Portanto, para ele,

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (nisto se apoiaria o problema da religião). O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo (Freire, 2013, p. 26).

Partindo desse pressuposto, consideramos que desafiar-se a compreender a afirmação de Freire de que os seres humanos são seres históricos inconclusos e inacabados é precípuo para uma percepção mais ampla e significativa da dimensão humanista de sua pedagogia. Nesse âmbito, o existencialismo humanista possibilita uma contribuição fundamental ao pensamento freiriano, na medida em que consente ao homem, como afirma Viana (2009, p. 68) “(...) voltar-

se para si e para o mundo, intencionando-o e significando-o de maneira vital. A existência é condição da vitalidade humana, pois ao existir o homem vive e se faz esperança. Não há desencanto nessa relação. Tudo está por ser feito, o homem não é um ser definido” e acrescenta “(...) a existência não é um projeto de engenharia, calculável, exequível, exato. Existir é lidar com percalços, sem os quais a existência não teria o menor sentido”(ibidem, p. 78).

Nessa linha de pensamento, é possível refletir que, para o existencialismo as pessoas estão progressivamente intencionando ir para além de si mesmas, buscando, completando, construindo e fazendo-se no mundo, pois “o homem primeiro existe, ou seja, “[...] o homem, antes de mais nada, é o que se lança para um futuro, e o que é consciente de se projetar no futuro. O homem é, antes de mais nada, um projeto que se vive subjetivamente [...]” (Sartre, 1978, p. 3), e acrescenta “(...) o existencialista não tomará nunca o homem como fim, porque ele está sempre por fazer” (Sartre, 1978, p. 12)”, isto é, o ser humano nunca é um ponto final, mas está sempre tencionando para se tornar. A partir dessa compreensão, é crível dizer que Freire apreende a contribuição dos pensadores existencialistas, corroborando com o entendimento de que os seres humanos estão em permanente refazer-se, todavia compreende as perspectivas de mundo e de ser humano dentro de um contexto socioeducativo, e de um projeto problematizador.

A concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que **estão sendo**, como seres inacabados, inconclusos, **em** e **com** uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 1987, p. 42-grifos do autor).

Nessa instância, pode-se dizer que a pedagogia freiriana segue a mesma linha reflexiva da filosofia existencial ao considerar a condição humana a partir de sua própria experiência no mundo. Nessa linha de raciocínio, percebe-se que ela concebe a educação como uma importante possibilidade na luta pela superação das condições existenciais desumanizantes. Em vista disso, para Freire, o processo educativo deve atuar no sentido de despertar criticamente os seres humanos para a compreensão de sua realidade, permitindo-lhes transformá-la por meio de sua *práxis*.

Outro importante pensamento que influenciou na gênese da pedagogia freiriana para

que se entenda o sentido de sua visão libertadora e humanizadora, foi o pensamento cristão, resultado de sua militância em movimentos ligados à igreja católica e, posteriormente, a sua atuação profissional vinculada à Igreja²². As fontes cristãs possibilitaram a ele uma apropriação profundamente humanista dos elementos crítico-revolucionários e reafirmaram seus compromissos com as populações oprimidas, apesar dos esforços das classes dominantes em impor suas formas capitalistas.

Grande parte dessa influência é atribuída à história de vida de Freire, descrita nas primeiras páginas da obra “*Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo*” (1979). Freire, filho de pai espírita e mãe católica, cresceu em uma família relativamente simples que recebia auxílio financeiro de um parente bem-sucedido, dono de um pequeno comércio no Rio de Janeiro. No entanto, sua trajetória sofreu dois reveses: a crise de 1929 afetou o comércio, que faliu, e o falecimento de seu pai. Sua mãe, uma devota fervorosa, doce, boa e justa, enfrentou dificuldades para sustentar a si e aos filhos.

Esse difícil período da infância de Freire, marcado pela fome e miséria é lembrado por ele na obra “*Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*” (2020).

Quantas vezes fui vencido por ela sem condições de resistir a sua força, a seus ‘ardis’, enquanto procurava ‘fazer’ os meus deveres escolares. Às vezes, me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado. E quando, reagindo ao sono que me tentava dominar, escancarava os olhos que fixava com dificuldade sobre o texto de história ou de ciências naturais – ‘lições’ de minha escola primária -, as palavras eram como se fossem pedaços de comida.

Em outras ocasiões, à custa de tremendo esforço, me era possível realmente lê-las, uma a uma, mas nem sempre conseguia entender a significação do texto que elas compunham.

Muito longe estava eu, naquela época, de participar de uma experiência educadora em que educandos e educadoras, enquanto leitores e leitoras, se soubessem *produtores* também de inteligência dos textos (Freire, 2020, pp. 27-28 – grifos do autor).

Consoante Freire (2020), podemos dizer que, em situações como essas de consternação, as pessoas se desanimam e perdem a capacidade de cultivar a esperança, cruzando os braços à esperar. Porém, Paulo Freire compreende esse sentimento como a essência da busca ontológica dos seres humanos em *ser mais*, em outras palavras, a esperança não tem o sentido de esperar, mas de “esperançar”, de “caminhar” (...) um ‘fazer caminho’ de quem toma a história em suas mãos, realizando-a e realizando-se nela” (Freire, 1978, p. 22), pois “enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 47). Nesse ponto de vista, compreendemos que é essa experiência, factual e profundamente sentida, que Paulo Freire externa e procura transmitir em

²² Para saber mais a respeito da militância e vínculo de Freire à igreja, recomendamos a leitura da obra “Os Cristãos e a Libertação dos Oprimidos” FREIRE, Paulo. Edições Base, 1978.

seu discurso contra o fatalismo.²³

Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. A de, submetido a certos rigores que outras crianças não sofriam, ter me tornado capaz de, pela comparação entre situações contrastes, admitir que o mundo tivesse algo errado que precisava de conserto. Positividade que hoje veria em dois momentos significativos:

- 1) O de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo;
- 2) O de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo (Freire, 2020, p. 26).

A partir disso, podemos inferir que Freire (2020) reflete a respeito de como as dificuldades enfrentadas por sua família tiveram um impacto positivo em sua formação, e destaca que, ao vivenciar privações que outras crianças não experimentaram, desenvolveu uma capacidade crítica de perceber que havia algo instituído no mundo que precisava ser “consertado”. Assim, o autor identifica dois momentos significativos dessa positividade: não sucumbir ao fatalismo apesar da carência e, embora criado em uma tradicional família cristã da época, não aceitar as dificuldades como vontade divina, mas entender que o mundo necessitava de transformações.

Minha compreensão da fome não é *dicionária*. Ao reconhecer a significação da palavra fome devo conhecer a ou as razões de ser do fenômeno fome. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, não posso, por outro lado, dizer-lhe ou mesmo sugerir-lhe que sua fome se deve à vontade de Deus. Isto é mentira (Freire, 2015, p. 40 – grifos do autor).

Freire (2015) ao se opor a compreensão literal da palavra fome, busca desvelar as causas subjacentes a esse fenômeno, desafiando explicações simplistas e fatalistas. Em leitura a Freire (1987) vemos que quase sempre, esse fatalismo está relacionado ao poder do destino, da sina ou do fado – forças imutáveis que estão postas e acabadas – ou a uma deturbada visão de Deus. Desse modo, imbuída do misticismo “ (...) em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta ‘desordem organizada’”(Freire, 1987, p. 27). Portanto, o pensamento freiriano reconhece a importância de

²³ Segundo Ignacio Martín-Baró [1942-1989] “O fatalismo é um termo que provém do latim, *fatum*, que significa fado, isto é, profecia, vaticínio e, portanto, destino inevitável. Algo é fatal quando é inevitável, mas também quando é trágico, infeliz (...) o fatalismo revela uma peculiar forma da pessoa de dar sentido à sua relação consigo mesma e com os fatos de sua existência (...) Isto se traduz em comportamentos de conformismo e resignação diante de qualquer circunstância, inclusive as mais negativas” (Martín-Baró, 2017, p. 206-207). Recomendamos a leitura de Martín-Baró, I. (2017). O latino indolente: Caráter ideológico do fatalismo latino-americano. In F. Lacerda Júnior (Org.), *Crítica e Libertação na Psicologia* (pp. 204-241). Petrópolis: Vozes.

não sermos indiferentes à dor daqueles que passam por dificuldades e refulta a ideia de atribuir essa condição à vontade divina, considerando isso uma inverdade.

Vale ressaltar nesse aspecto, que acreditando em seus sonhos, e avesso ao comodismo que paralisa, Freire (1979) relata como continuou sua batalha na vida até conseguir estudar com a ajuda do dono de um dos melhores colégios de Recife no final dos anos 1930 e início da década seguinte, o Colégio Oswaldo Cruz. Mais tarde, ele retornou ao colégio como professor de Língua Portuguesa e ingressou na Faculdade de Direito, onde se bacharelou em 1947. Foi nesse mesmo ano, após uma experiência frustrada na advocacia – em que não se sentiu capaz de cobrar a dívida de um dentista pai de família, cuja consequência seria a retirada de seus instrumentos de trabalho – que Freire se tornou funcionário do SESI e iniciou sua prática pedagógica, ainda não teorizada como a conhecemos hoje.

Partindo desse pressuposto, consideramos que esse começo de trajetória de Paulo Freire é frequentemente lembrado e oportunamente citado para nos conduzir a reflexão de como o impacto profundo de sua experiência, provocou uma ruptura e uma transformação de ideias pré-estabelecidas e difundidas na sociedade. Contudo, os feitos não apagaram da memória de Freire o sofrimento, pelo contrário, o levou a se engajar na luta pela libertação dos oprimidos e a acreditar na possibilidade de um mundo mais humanizado, em que os polos (opressor e oprimido) possam ser superados por meio da humildade, generosidade e comunhão (Freire, 1979), sem as amarras do sentimento de superioridade e alienação. Para que isso aconteça, o “homem novo”, isto é, aquele que nasce da superação da contradição, “não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 1987, p. 19), precisa fazer sua “travessia”, isto é, sua páscoa²⁴ “daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já, não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo” (Freire, 1979, p. 27).

O comportamento cristão de Freire estava profundamente comprometido eticamente com a realização da vida das pessoas, por isso ele se indignava com a realidade hegemônica injusta que submetia/submete o povo, ao sofrimento, exploração, pobreza e opressão. Seu compromisso com a libertação dos oprimidos advém de sua formação cristã. Nesse sentido, Freire demonstra a inspiração ético-religiosa em sua *práxis*, assim como em sua abordagem de pensamento, especialmente na temática da transcendentalidade como um base para a

²⁴ Freire incorpora em seu discurso o conceito cristão de Páscoa como uma passagem, travessia para o renascimento e a libertação “‘fazer caminho’ de quem toma a história em suas mãos, realizando-a e realizando-se nela. Um ‘caminhar’ que é, substancialmente, uma ‘Travessia’ necessária, em que têm de ‘morrer’ como classe oprimida para renascer como classe que se liberta. Porém esta travessia ‘Páscoa’ [...] não se pode realizar ‘dentro’ da sua consciência, mas sim na História (Freire, 1978, p. 22).

mundanidade²⁵.

Ao discutir a relação entre a transcendentalidade e mundanidade, Freire (2013, p. 24) expõe que “o homem por ser inacabado, incompleto não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta”, em outras palavras, considera o ser humano como transcendente e ser incompleto, em que a consciência de sua incompletude se contrapõe à completude de Deus, desse modo, a “religião- *religare*- que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, Que o liberta (Freire, 1967, p. 41).

As reflexões de Freire, nos levam a compreender a mundanidade como o primeiro estágio para a transcendentalidade; em outras palavras, a concepção freiriana não admite o maniqueísmo²⁶ ou a dicotomia entre a vida, a existência e a possibilidade de autorrealização nos moldes cristãos. Essa articulação estará em toda reflexão de Freire quando trata da questão religiosa, pois para ele a religião não pode ser uma ferramenta de alienação, opressão ou subjugação dos oprimidos, ao contrário, ela deve servir como um meio de libertação. Sob essa óptica, encontramos influências do espiritualismo de Emmanuel Mounier (1905-1950)²⁷ em Freire no sentido da crítica à ideia da redutibilidade do sujeito aos seus aspectos biológicos

²⁵ Recomendamos a última entrevista de Paulo Freire à TV PUC/SP, pouco antes de falecer em 17 de abril de 1997, em que foi questionado sobre sua fé e a explicou como uma dialética entre a transcendentalidade e a mundanidade, disponível in: <https://www.youtube.com/watch?v=9GdOSmDBQZA>.

²⁶ Em Abagnano (2007, p. 641) temos que o maniqueísmo “*Manicheism; fr. Manichéisme, ai. Manichüismus; it. Manicheismo*). Doutrina do sacerdote persa Mani (*lat. Manichaeus*), que viveu no séc. III e proclamou-se o Paracleto, aquele que devia conduzir a doutrina cristã a perfeição. O Maniqueísmo, é uma mistura imaginosa de elementos gnósticos, cristãos e orientais, sobre as bases do dualismo da religião de Zoroastro. Admite dois princípios: um princípio bem, ou princípio da luz, e outro do mal, ou princípio das trevas. No homem, esses dois princípios são representados por duas almas: a corpórea, que é a do mal, e a luminosa, que é a do bem. Pode-se chegar ao predomínio da alma luminosa através de uma ascese particular, que consiste em três selos: abstenção de alimentar-se de carne e de manter conversas impuras (*signaculum oris*); abstenção da propriedade e do trabalho (*signaculum nianus*); abster-se do casamento e do concubinato (*sig)iaculum sinus*). O Maniqueísmo foi muito difundido no Oriente e no Ocidente; aqui durou até o séc. VII. O grande adversário do maniqueísmo foi Santo Agostinho, que dedicou grande número de obras à sua refutação”.

²⁷ Segundo Arruda e Souza Neto (2023, p. 25-26) “Emmanuel Mounier foi um filósofo francês de confessionalidade católica, crença que o acompanhou desde a sua formação infanto-juvenil até a morte. Para ele, todo o engajamento político e as possíveis transformações na história da sociedade estavam interligadas e deveriam ter como base central, a consciência do indivíduo como pessoa, cuja natureza humana é o resultado de um movimento dialético entre as dimensões espiritual e corpórea que presentificam a existência humana no mundo (...). Nesse sentido, o homem não é visto como uma simples extensão da natureza, mas, como um indivíduo pessoal, cuja localização ontológica lhe confere a possibilidade concreta de se inserir nos processos históricos, exercendo um papel político na transformação da realidade e evocando o princípio da liberdade, da comunidade solidária e da personalidade orgânica dos indivíduos”, e acrescenta que “para Mounier essa dimensão ontológica não se estabelece como resultado de um movimento histórico e evolutivo de implicação meramente material, a partir do naturalismo filosófico. A pessoa humana é um ser que transcende a unicidade de uma determinada condição ou esfera, e esse tipo transcendência pode ser visto no seu conhecimento, na transformação efetivada sobre o meio ambiente, nos seus sentimentos, suas crenças, suas disposições morais, na sua liberdade e na aplicação do seu senso de justiça” (*ibidem*, pp. 27-28).

ou institucionais. Assim, ao refletir sobre o personalismo²⁸ mounieriano, que implica a rejeição do individualismo egoísta e promove a construção de uma sociedade fundamentada na valorização da pessoa²⁹, Emerson de Arruda e João Clemente de Souza Neto (2023) destacam que para o filósofo francês, reconhecer-se como ser humano inserido nos processos históricos, com uma vocação livre e libertadora, dá a cada indivíduo uma percepção intelectual que lhe permite agir de forma consciente e intencional na sociedade, percebendo seu papel político na história e a defender a dignidade humana contra qualquer tipo de totalitarismo³⁰, seja ele político, religioso, ideológico, econômico ou intelectual.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a dimensão antropológica humanizadora, entendida como um dos componentes fundamentais do pensamento pedagógico freiriano no exercício de sua reflexão a respeito da educação, consiste em que cada indivíduo deve ser reconhecido e estudado como um sujeito histórico, desafiado a agir de maneira consciente, libertadora e comunitária nos diversos contextos sociais de exclusão, pois:

Na a atualidade brasileira, as posições radicais, no sentido que lhes damos, vinham sendo assumidas, sobretudo, se bem que não exclusivamente, por grupos de cristãos para quem a “História” no dizer de Mounier, tem sentido: a história do mundo, primeiramente, e em seguida a história do homem. Esta é a primeira de quatro idéias fundamentais que Mounier, discutindo a questão do progresso, como um tema moderno, estabelece. A “segunda é que esse movimento, referindo-se ao progresso, vai de um impulso profundo, contínuo, para um impulso melhor, embora vicissitudes diversas lhe compliquem o curso e esse movimento é um movimento de libertação do homem”. A terceira é que o desenvolvimento das ciências e das técnicas, que caracteriza a idade moderna ocidental e se espalha por toda a terra, constitui um momento decisivo desta libertação. A última, enfim, diz Mounier, é que nessa ascensão o homem tem a missão gloriosa de ser o autor da própria libertação. As

²⁸ Em Abagnano (2007, pp. 759) temos que o personalismo (*in. Personalismo fr. Personnalisme/à\, Personalismis-, it. Personalismo*). Foi/é utilizado “para designar três doutrinas diferentes, mas interligadas. 1ª) a primeira é doutrina teológica, que afirma a personalidade de Deus como causa criadora do mundo, em oposição ao panteísmo, (que identifica Deus com o mundo. Foi nesse sentido originário que o termo foi empregado primeiro por Schleiermacher (*Rede*)i.1799), e depois por Goethe, Feuerbach, Teich-müller, etc. 2ª) A segunda é uma doutrina metafísica, segundo a qual o mundo é constituído por uma totalidade de espíritos finitos que, em setido conjunto, constituem uma ordem ideal em que cada um deles conserva sua autonomia. 3ª) A terceira é uma doutrina ético-política que enfatiza o valor absoluto da pessoa e seus laços de solidariedade com as outras pessoas, em oposição ao coletivismo (que tende a ver na pessoa nada mais que uma unidade numérica), e ao individualismo (que tende a enfraquecer os laços de solidariedade entre as pessoas). Foi com esse sentido que Dühring empregou esse termo em *Geschichte der National-Óko-tiomie* (de 1899) —; com esse mesmo sentido, voltou a ser usado depois da Segunda Guerra Mundial por E. Mounier (*Lepersonnalisme*, 1950) e, na sua esteira, por numerosos pensadores católicos, defensores do P. metafísico. Na oratória mais ou menos confusa, que é a característica dominante desta corrente, a nota conceitual que se consegue discernir é o conceito de pessoa como auto-relação ou consciência”.

²⁹ Conforme Abagnano (2007, p. 761) Pessoa “(*gr. ἑρπόομοσ, imóxaaiç. kit. Persona; in. Person; fr. Personne, ai. Persoii. it. Persona*). No sentido mais comum do termo, o homem em suas relações com o mundo ou consigo mesmo. No sentido mais geral (porquanto essa palavra foi aplicada também a Deus), um sujeito de relações”.

³⁰ De acordo com Abagnano (2007, p. 963) “(*in. Totalitarianism; fr. Totalitarismo, ai. /•tatisnuts; it. Totalitarismo*). Teoria ou prática do Estado totalitário, vale dizer, do Estado que pretende identificar-se com a vida dos seus cidadãos. Esse termo foi cunhado para designar o fascismo italiano e o nazismo alemão. Às vezes também é usado para designar qualquer doutrina absolutista em qualquer campo a que se refira (...) Muitas vezes, por extensão, entende-se por totalitarismo qualquer forma do absolutismo doutrinário ou político”.

posições irracionalmente sectárias, até mesmo de cristãos, não entendiam ou não queriam entender a busca de integração com os problemas tempo-espaciais do País, feita pelos radicais. Não entendiam a sua preocupação com o progresso de que resultasse a libertação do homem. Daí catalogarem esses radicais como desumanizadores do homem brasileiro (Freire, 1967, pp. 50-51).

Para situar o contexto político do qual Freire (1967) se referiu, recorreremos aos escritos de Brandão e Fagundes (2016) e de Moacir Gadotti (1996). De acordo com Brandão e Fagundes (2016), a discussão a respeito da cultura e educação popular após a Segunda Guerra Mundial se insere no contexto da Guerra Fria e, no Brasil, no período de redemocratização. O país vivia sob a tensão entre a proposta capitalista, representada por Estados Unidos e Europa, e a proposta socialista, representada pela União Soviética, China e Cuba. No final da década de 1950 e início da década de 1960, a Revolução Cubana intensificou os efeitos da Guerra Fria, inspirando propostas de transformação social e causando preocupação entre os defensores do capitalismo. Nesse contexto, a Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criou em 1961 o Movimento de Educação de Base (MEB) com o apoio do governo federal. O MEB visava desenvolver um processo educativo por meio de escolas radiofônicas, alcançando zonas rurais nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

No entendimento de Brandão e Fagundes (2016), a proposta de educação de base foi inicialmente promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos programas de educação para povos subdesenvolvidos e introduzida no Brasil em 1947, por intermédio da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), atuando significativamente até meados dos anos 1950. Este movimento visava acelerar e modernizar o processo econômico brasileiro, associando altos índices de analfabetismo ao baixo desenvolvimento econômico, tomando como referência a ótica do capital. Sob essa perspectiva, o analfabetismo era visto como um obstáculo ao progresso do país. Dessa maneira, o currículo proposto pelo MEB incluía apenas habilidades básicas de leitura escrita e cálculo, considerados como aprendizagens suficientes para o desenvolvimento do pensamento; além de conhecimentos práticos em agricultura, comércio, trabalhos caseiros e edificação, visando o desenvolvimento profissional e econômico.

Os estudos de Gadotti 1996 (p. 70 – grifos do autor) descrevem que o pensamento freiriano, “sua teoria do conhecimento” surgiu no Nordeste brasileiro –, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do silêncio”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos”. Portanto, “era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (*ibidem*, p. 70).

Posto isto, consideramos que Freire parte da premissa de que o universo das relações é uma das esferas que singulariza a identidade do ser humano e determina como ele se constitui historicamente. À vista disso, o ser-humano engaja-se numa interação simbólica com o mundo, transformando realidades objetivas em locais de significação, transcendência e humanização tanto do ambiente quanto de si mesmo e dos outros.

Sendo assim, para que ocorra essa ação, é necessário que as pessoas não se adaptem nem se acomodem às estruturas hegemônicas políticas, econômicas e educacionais que perpetuam processos de alienação social. Sob esse aspecto, a proposta do educador brasileiro Paulo Freire tem como norte o desenvolvimento de uma consciência crítica que, em coerência com a filosofia de Mounier – visão utópica libertária-, reconhece os indivíduos como agentes no mundo capazes de realizar transformações históricas significativas, valorizando a dialética, a integração e a libertação, possibilitando a ascensão de uma sociedade mais humanizada. Em vista disso, os estudos de Arruda e Souza Neto (2023) indicam que, na leitura atenta e rigorosa de Mounier, Paulo Freire potencializou conceitos como libertação, desumanização e protagonismo histórico, mostrando aos brasileiros, especialmente à classe trabalhadora de sua época, a importância de não restringir suas histórias ao pragmatismo econômico, que muitas vezes historicamente evidencia apenas uma visão técnica e industrializada do mundo. Assim, Freire conclama todos ao engajamento político, rompendo com sua passividade social e promovendo uma relação comunitária dinâmica.

Trazendo, novamente, as influências cristãs na pedagogia de Freire, encontramos em uma entrevista concedida por ele a Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau (1992), o seu posicionamento a respeito da religião:

O Senhor não era religioso?

Eu tive uma formação cristã católica a que eu jamais renunciei. Alguns comunistas estreitos me recusaram por causa dessa formação católica. E alguns católicos tão estreitos quanto esses comunistas me recusavam pela minha convivência com Marx. Eu nunca neguei a minha camaradagem com Cristo e nunca neguei a contribuição de Marx para melhorar a minha camaradagem com Cristo. Marx me ensinou a compreender melhor os Evangelhos. Quem me apresentou a Marx foi a dor do povo quando eu trabalhei no SESI, quando eu fui menino do mundo, dos rios de Jaboatão, foi a miséria, a deteriorização física, a morte. Sou um pedagogo também dessa revolta, da indignação. Fui a Marx e não descobri razão nenhuma para não continuar a minha camaradagem com Cristo. Mas eu não sou um homem religioso. Sou muito mais um homem de fé do que um religioso. A minha fé se funda sobretudo na crença da existência de um Deus, que não é o “fazedor” da minha história, mas é uma presença na História dos homens e das mulheres, na minha crença de que Deus não mente, Cristo não mente. Eu estou no mundo acreditando numa transcendentalidade que eu não dicotomizo, não separo da mundanidade. No fundo, eu vivo dialeticamente a História e a Meta-História, sem jamais admitir a ruptura entre elas. É isso que eu acho que a pós-modernidade tem

que aceitar. Um partido de esquerda que recusa um homem ou uma mulher, pelo fato deste não negar a sua crença numa transcendentalidade, é um partido que deve fechar. É tão pouco democrático que não tem o que fazer (Cortella; Venceslau, 1992, p. 38-39).

Freire assevera nestes termos sua posição religiosa a partir de sua experiência vivida, colocando-se não apenas como religioso, mas como um homem de fé, e ao escolher seguir Cristo, ele justifica também a importância de Karl Marx [1818-1883] na complexidade de sua fé, o que facilita o entendimento de sua prática educativa. Desse modo, sua fé não se limita ao transcendente, mas integra história e meta-história como condições para a superação humana mediada pela educação, assim, em sintonia com a defesa do povo pobre e sofrido, engajado, por meio da educação, na libertação do oprimido, Freire, articula marxismo e cristianismo em sua pedagogia, sem a preocupação de explicitar as contadições existentes entre eles.

Nesse entendimento, é possível refletir que, para Freire a educação é uma possibilidade de transformação da realidade sofrida e injusta de um povo, e deve contribuir para sua libertação. Devido a seu modo de pensar e agir em defesa da classe trabalhadora oprimida, Paulo Freire despertou o medo da classe política dominante da época. A probabilidade de uma revolta dos pobres contra as péssimas condições de vida que lhes eram impostas levou à perseguição, prisão e eventual exílio de Freire após o golpe militar de 1964, permanecendo fora do país durante todo o período da ditadura militar no Brasil.

Vale ressaltar, nesse aspecto, que outro traço marcante da biografia de Freire que evidencia a sua formação de visão social de mundo é o período de seu exílio. No entendimento de Allan da Silva Coelho e Fernanda Malafatti (2021), no Chile (1964-1969), em um contexto político favorável após a eleição de Eduardo Frei, do partido democrata-cristão, que gerava muita expectativa popular, Freire trabalhou com a educação no campo e ajudou camponeses a organizarem o acesso à terra. Ele atuou no Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) e no Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA/UNESCO). Gadotti (1996) destaca que esse momento histórico foi importante para dilucidar o fortalecimento de sua obra, iniciada em solo brasileiro, e acrescenta que essa experiência foi crucial para a formação do seu pensamento político-pedagógico “(...) no Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente” (Gadotti, 1996, p. 72).

Os estudos de Coelho e Malafatti (2021), destacam que embora exilado, Freire conviveu com muitos cristãos engajados nas lutas sociais, incluindo muitos chilenos, como Jacques Conchol, seu amigo e dirigente do INDAP, além de outros exilados latino-americanos e

brasileiros, como Plínio de Arruda Sampaio. Segundo os autores, eles participavam de intensos debates a respeito da possibilidade de libertação do povo. Freire teve contato direto com o pensamento revolucionário e com as experiências do cristianismo da libertação, que estavam crescendo na década de 1960 na América Latina, o que consolidou seu pensamento acerca de uma educação libertadora. Assim, foi nesse contexto de exílio e de construção de um tipo de socialismo no Chile que Freire escreveu sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*. Esse período também foi marcado pelo surgimento da *Teologia da Libertação* e pela criação do Movimento de Cristãos para o Socialismo (Coelho e Malafatti, 2021).

Em leitura a Coelho e Malafatti (2021), vemos que no período em que esteve nos Estados Unidos, Freire manteve um forte contato com o pastor Richard Shaull - responsável pelo prefácio da primeira edição americana de *Pedagogia do Oprimido*, outro expoente da Teologia da Libertação-, além de dialogar com os inovadores trabalhos da chamada teologia negra. Segundo, Danilo Streck (2017, p. 30), ainda sobre esse período, argumenta que “Paulo Freire cuja reflexão, especialmente no período quando esteve vinculado ao Conselho Mundial de Igrejas, está impregnado pela Teologia da Libertação”. Coelho e Malafatti (2021), ressaltam que, durante sua passagem pelo CMI, Paulo Freire manteve sua proximidade com o cristianismo progressista, e assim, tanto em Pernambuco, quanto no exílio e em seu retorno ao Brasil, Freire continuou a conviver com grandes expoentes da hierarquia eclesial, como Dom Hélder Câmara e Dom Paulo Evaristo Arns, que são referências para o cristianismo de libertação. Portanto, ele compartilha a leitura de mundo baseada nos princípios da fé e da justiça cristãs desse movimento, sendo não apenas um seguidor, mas um precursor e incentivador dele.

Nessa perspectiva, refletimos que para Freire, assim como para o cristianismo da libertação, a concepção de educação envolve um processo de libertação do povo oprimido. Portanto, a relação ensino-aprendizagem deve ser um ato dialógico entre educador e educando, um elemento indissociável também no contexto do cristianismo de libertação.

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: 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 da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e referá (Freire, 1987, p. 17 – grifos nossos).

Com base nisso, nosso entendimento é de que a pedagogia freiriana preocupa-se com a educação dos oprimidos, os “condenados da terra”, os “esfarrapados do mundo”³¹ (Freire, 1987,

³¹ Os termos em destaque fazem menção à obra “Os condenados da terra” (1968) de Franz Fanon [1925-1961],

p. 17), não por meio da transmissão de conhecimentos feita “para” eles - educação bancária-, mas de forma dialógica “com” eles. A posição de Freire, é por uma ação em que “[...] a denúncia do ‘regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria’ seja feita **com** suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em co-laboração com eles” (Freire, 1987, p. 99 - grifo nosso). Nessa conjuntura, cabe dizer que, para Freire, a concretude das injustiças sociais - envolvendo opressores e oprimidos – não requer imposição e/ou depósito de conteúdos escolares; o ensino destes deve estar interligado ao campo dos sentidos, da compreensão crítica da realidade injusta e à capacidade de agir para transformá-la. Por conseguinte, é fundamental que se crie possibilidades para que esses oprimidos desenvolvam suas capacidades como agentes de mudança, tornando-se protagonistas na transformação da sociedade.

Na obra “Aprendendo com a Própria História” (2013), em um diálogo sensível e informal com o educador Sérgio Guimarães, Paulo Freire rememora com bom humor sua trajetória pessoal e profissional, intensamente marcada pelos acontecimentos políticos que ocorreram na América Latina nos anos 1960 e 1970. Dentre eles, encontra-se uma conversa em que Freire relaciona suas principais obras - Pedagogia do Oprimido, Educação como prática da liberdade, Pedagogia da libertação,- com a evolução do pensamento e da ação cultural da Igreja dentro da América Latina, e com o surgimento da Teologia da Libertação.

Sérgio—Mas se você pudesse escolher, preferiria “liberdade” ou “libertação”?

Paulo—Ficaria com “libertação”.

Sérgio—No seu entender, qual a relação que existe entre uma pedagogia do oprimido, uma educação como prática da liberdade, ou uma pedagogia da libertação, com a evolução do pensamento e da ação cultural da Igreja dentro da América Latina? E com o surgimento da Teologia da Libertação?

Paulo—Para mim é uma razão de alegria, e de muita responsabilidade, reconhecer que, mesmo sem ser teólogo, fui influenciado, tive uma influência nesse movimento de educação e libertação que é a Teologia da Libertação. Seria uma lamentável imodéstia de minha parte até mesmo sugerir que os meus trabalhos e que minha prática da América Latina nos anos 1960 tenham sido uma fonte para a Teologia da Libertação. As fontes da Teologia da Libertação, como todo mundo sabe, ultrapassam de longe as contribuições que venho tentando dar no campo da educação para a libertação. Mas também não tenho dúvida de que, neste ou naquele momento, nesta ou naquela visão da prática pedagógica, e na questão da natureza política do ato educativo, que venho sublinhando com tanta ênfase desde os anos 1960, em tudo isso certamente há algo que ver com a Teologia da Libertação, da mesma forma que ela tem algo a ver com a minha forma de compreender a educação e a libertação também. Por isso não é mera coincidência que eu tenha amigos muito próximos entre os líderes da Teologia da Libertação, tanto no campo católico como no protestante. E não só da Teologia da Libertação, mas também de outras teologias afins, na Europa e nos Estados Unidos. Não é por acaso que sou amigo há muito tempo, de antes dos primeiros ensaios de Teologia da Libertação serem publicados, de um grande teólogo peruano como Gustavo Gutierrez, de Rubem Alves, de Júlio Santa Ana, de Hugo Asmann, de José Míguez Bonino, de Richard Shaull, de Princeton, talvez um dos primeiros

psiquiatra, escritor e filósofo martiniquenho envolvido na luta pela decolonização – territorial e mental – do Continente Africano.

teólogos da libertação quando ainda não se falava dela. Poderia citar vários outros, que encontrei na América Latina ou por exemplo, quando passaram pelo Conselho Mundial de Igrejas. Enfim, há uma indiscutível relação entre mim e a Teologia da Libertação. Só para terminar, gostaria de dizer, de insistir, que talvez eles tenham me influenciado mais do que eu a eles. O que é indiscutível é que há um certo clima de conforto entre nós. Não nos estranhamos de forma alguma. Sérgio— Ora, as críticas que se faziam à Teologia da Libertação de uma certa maneira o atingem também. Você acha que as fontes da crítica à Teologia da Libertação e à sua visão de educação partem do mesmo lugar?
Paulo — As que são feitas do ponto de vista da direita, acho que sim (Freire e Guimarães, 2013, pp. 128-129).

Podemos considerar, com base em Freire e Guimarães (2013), que Freire dialoga a respeito da influência mútua e indiscutível entre sua visão de educação e o movimento da Teologia da Libertação. Segundo ele destaca, embora não tenha sido teólogo, suas ideias acerca da educação e libertação influenciaram e foram influenciadas pelo movimento. Assim, enfatiza que sua prática educativa, que sempre destacou a natureza política do ato educativo, tem pontos de convergência com essa abordagem teológica cristã.

Vale dizer, nesse aspecto que, a respeito das origens da Teologia da Libertação, sob o ponto de vista do filósofo Enrique Dussel [1934-2023], em certa tradição teórica, o pensamento crítico tem se constituído na América Latina desde o trágico encontro da cultura moderna com os povos originários, o qual gestou um processo de dominação e exploração. Essa seria a marca constitutiva não apenas da América Latina, mas também do mundo moderno (Dussel, 2000). Nesse contexto, pode-se dizer que a América Latina, imersa na miséria e na exploração, tornou-se o epicentro onde essa nova teologia se desenvolveu, foi neste continente que pôs-se em questão os canônes e se desafiou os dogmas de muitos religiosos. Assim sendo, a questão central era constatar que a estrutura social caracterizada pela pobreza não estava alinhada com os desígnios de Deus, e que a Igreja muitas vezes se mostrava inerte e até mesmo colaborava com a injustiça que permeava o cotidiano dos latino-americanos.

O escritor uruguaio Eduardo Hughes Galeano [1940-2015], em seu célebre livro “As veias abertas da América Latina” (2010), descreve a paisagem perversa dos diversos países da região e resume a história desse continente, vítima de sucessivas pilhagens por parte dos projetos imperialistas das nações dominantes. Segundo o autor, com a divisão internacional do trabalho remodelada após a formação das empresas multinacionais nas décadas de 1960 e 1970, a América Latina reassumiu o papel de produtora e reprodutora de capital – em outras palavras voltou a ser colônia-, baseada na exploração da mão-de-obra e das riquezas naturais. Galeano (2010) apresenta essa nova - e antiga- divisão internacional do trabalho como uma divisão entre os que ganham e os que perdem, sendo a América Latina especialista em perder.

Sob essas circunstâncias, cabe frizar que, de acordo com Galeano (2010), durante o

imperialismo europeu e norte-americano na América Latina, a rapina dos centros industriais na busca de mercados mundiais para exportação de suas mercadorias; a febre de se apoderar de todas as fontes possíveis de matérias-primas; o saque de ferro, carvão e petróleo; as ferrovias articulando o domínio das áreas submetidas; os empréstimos vorazes dos monopólios financeiros; as expedições militares e as guerras de conquista caracterizavam um imperialismo que destruíra qualquer tentativa de industrialização própria nas colônias ou semicolônias, assim, para os países pobres, a industrialização, privilégio das metrópoles, era incompatível com o sistema de dominação imposto pelos países ricos. Em vista disso, esse processo atroz efetivou-se ao mesmo tempo em que se exacerbou a miséria, o êxodo rural, a urbanização caótica e uma industrialização subserviente³², pois “(...) o principal produto de exportação da América Latina, venda o que vender, matéria-prima ou manufaturas, são os braços baratos” (Galeano, 2010, p. 258). Dessa maneira, as elites locais, enriquecidas, dotadas de hábitos refinados, a maioria imitando as elites dos países dominantes, tornaram-se defensoras do capital internacional, alheias ao potencial de um desenvolvimento capitalista nacional mais distributivo, à semelhança das elites dos países desenvolvidos (Galeano, 2010).

Com base no que nos aponta Marco Antonio Mitidiero Junior (2008), o resultado dessa pilhagem generalizada foi a construção de uma região marcada pela brutal desigualdade social e pela violência da miséria. A partir disso, podemos inferir que essa paisagem perversa suscitou questionamentos em relação ao papel da Igreja no mundo contemporâneo e incentivou o surgimento de uma teologia que buscava responder a essa situação e trilhar caminhos de mudança. No entanto, um grande obstáculo a essas mudanças estava nos estratos sociais mais atingidos pelo imperialismo e pela ganância das elites hegemônicas nacionais, ou seja, os pobres e oprimidos estavam imersos em um mundo de obediência e conformismo inercial, agravado pela desarticulação e fragmentação dos países da América Latina, que Galeano (2010) chamou de “arquipélagos” - países desconectados entre si, resultado da frustração da unidade

³² Como expõe Galeano (2010, p. 198) “No quadro de aço de um capitalismo mundial, integrado em torno das grandes corporações norte-americanas, a industrialização da América Latina se identifica cada vez menos com o progresso e com a libertação nacional”. No caso do Brasil, a dependência do capital estrangeiro alcançou níveis alarmantes, “em 1968, 40% do mercado de capitais, 62% do comércio exterior, 82% do transporte marítimo, 67% do transportes aéreos externos, 100% da produção de veículos a motor, 100% dos pneumáticos, mais de 80% da indústria farmacêutica, 50% da indústria química, 59% da produção de máquinas, 62% das fábricas de autopeças, 48% do alumínio e 90% do cimento. A metade do capital estrangeiro correspondia a empresas dos Estados Unidos, seguidas em ordem de importância por firmas alemãs” (Galeano, 2010, p. 208). Desse modo, o “esquema de funcionamento da indústria satelitizada, em relação com os seus distantes centros de poder, não se distingue muito do tradicional sistema de exploração imperialista dos produtos primários [...] as fábricas “argentinas”, “brasileiras” ou “mexicanas”, para só citar as mais importantes, também integram um espaço econômico que nada tem a ver com a sua localização geográfica. Formam, como muitos outros fios, a trama internacional das corporações, cujas matrizes transferem os lucros de um país a outro, faturando as vendas por cima ou por baixo dos preços reais, segundo a direção que desejam despejar os ganhos. As alavancas fundamentais do comércio exterior ficam, assim, em mãos das empresas norte-americanas ou européias que orientam a política comercial dos países, segundo o critério de governos e diretorias alheias à América Latina” (Galeano, 2010, p. 228).

nacional.

Além disso, segundo Mitidiero Júnior (2008), havia uma pobreza inata nas organizações que deveriam contestar o *status*³³ *quo* - partidos de esquerda dogmáticos, desarticulados e frequentemente divididos, acompanhados por pequenos movimentos revolucionários que pouco conseguiram unir a população oprimida. A esse respeito, Galeano (2010, p. 9) critica esse posicionamento inerte ao afirmar que “[...] temos guardado um silêncio bastante parecido com a estupidez [...]”, portanto, com base nisso, compreendemos que os pobres e oprimidos silenciados e sem representação, elites subalternas e fiéis às empresas multinacionais, e aparelhos político-administrativos dilacerados formaram a tríade perfeita para a dominação externa.

Para Freire (1978), no contexto histórico, intensamente desafiador do continente latino-americano, onde estava se afirmando, na ação profética, utópica e esperançosa, a Teologia da Libertação, têm a possibilidade de responder às inquietações de uma geração que escolhe a transformação revolucionária do seu mundo, e não a conciliação dos inconciliáveis, além disso, sua temática não poderia ser outra senão a que manifesta-se das condições objetivas das sociedades dependentes, exploradas, invadidas; que emerge “ (...) da necessidade de superação real das contradições que explica essa dependência. A que surge do desespero das classes sociais oprimidas. Na medida do seu profetismo, a Teologia da Libertação não pode ser a da conciliação entre os inconciliáveis” (Freire, 1978, p. 43).

Vale ressaltar, nesse aspecto, que os estudos de Mitidiero Junior (2008), indicam que nenhum dos teólogos e autores mais importantes desse movimento, entre eles Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Frei Betto, Henrique Dussel, Clodovis Boff, Joseph Comblin, João Batista Libânio, Sírio Lopez Velasco, arriscam datar o surgimento dessa nova interpretação do Evangelho. Contudo, todos deixam pistas da gênese do processo formador da Teologia da Libertação, destacando-se o Concílio Vaticano II (1962 -1965) e, principalmente, os encontros episcopais de Medellín na Colômbia (1968) e Puebla no México (1979), contextualizados pela realidade sócio-econômica e política do continente latino americano, certamente são reconhecidos por todos como as raízes de uma abertura de parte de setores³⁴ da Igreja Católica, que possibilitou a emergência de críticas à teologia tradicional e a formação de uma nova

³³ De acordo com Abagnano (2007, p. 921) “Condição ou modo de ser, especialmente em sentido sociológico, como pertencente a determinado estrato social.”

³⁴ É importante ressaltar que, quando uso as expressões "parte dos setores da Igreja Católica", faço alusão aos estudos de Mitidiero Junior (2008) para quem apenas um pequeno grupo de teólogos, clérigos e cristãos adotaram essa teologia como central em suas vidas e na sua Igreja. Além disso, é amplamente reconhecido que a Igreja Hierárquica (Vaticano) domina o discurso teológico oficial e tradicional. Em termos quantitativos (número de cristãos, paróquias, dioceses, comunidades, movimentos eclesiais e clérigos), a teologia oficial tem supremacia.

hermenêutica da fé, portanto de um novo viés interpretativo da Bíblia Sagrada e do Cristianismo (Mitidiero Junior, 2008).

No caso brasileiro, a formação da “identidade nacional” foi formada pelas peculiaridades negativas da formação sócio-territorial latino-americana. A filósofa Marilena Chauí (2001, p. 22) identificou cinco características entre os anos de 1950 e 1970 que contribuíram para a elaboração dessa identidade nacional: 1) ausência de uma burguesia nacional plenamente constituída, tal que alguma fração da classe dominante possa oferecer-se como portadora de um projeto hegemônico, não tendo, portanto, condições de se apresentar como classe dirigente; há um vazio no alto; 2) ausência de uma classe operária madura, autônoma e organizada, preparada para propor um programa político capaz de destruir o da classe dominante fragmentada. Por suas origens imigrantes e camponesas, essa classe tende a desviar-se de sua tarefa histórica, caindo no populismo; há um desvio embaixo; 3) presença de uma classe média de difícil definição sociológica, mas caracterizada por uma ideologia e uma prática heterônomas, oscilando entre atrelar-se à classe dominante ou ir a reboque da classe operária; 4) as duas primeiras ausências e a inoperância da classe média criam um vazio político que será preenchido pelo Estado, o qual é, afinal, o único sujeito político e o único agente histórico; 5) a precária situação das classes torna impossível a qualquer delas produzir uma ideologia, entendida como um sistema coerente de representações e normas com universalidade suficiente para impor-se a toda a sociedade. Por esse motivo, as idéias são importadas e estão sempre fora do lugar.

As reflexões de Chauí (2001) corroboram os estudos de Miditero Júnior (2008), para quem todos esses elementos formadores estavam revestidos por uma ideologia nacionalista e patriótica imposta pelas elites dominantes e pelo Estado, com o apoio da Igreja Católica, o que impedia a formação sólida de movimentos civis revolucionários. Chauí (2001, p.18) põe em questão “por que a luta de classes teve uma capacidade mobilizadora menor do que o nacionalismo?” E nos convida a pensar junto com ela, em um movimento do pensamento: Qual a intenção e Por que a religião, que prega valores como harmonia, solidariedade, amor ao próximo, caridade e partilha dos bens, teve menos influência frente aos cristãos do que a aceitação de projetos políticos responsáveis pela nossa miséria social? O que levou a sociedade civil a não questionar a postura da Igreja diante das injustiças e contradições existentes naquele período histórico, em relação aos ensinamentos do Evangelho? Por que as leituras e pregações a respeito do Evangelho não conseguiam conquistar os corações e mentes da maioria dos cristãos brasileiros, para combater as injustiças sociais?

As reflexão posta por Chauí (2001), nos ajuda a pensar que uma resposta bem

estabelecida a essas indagações reside no poder do colonizador e da elite nacional dominante em engendrar uma ideologia e um discurso aceito pela população. Desse modo, a leitura da Bíblia, as práticas religiosas, as formas de organização sócio-político-administrativa e as leis que regem a sociedade são todas construções impostas pelos dominadores e aceitas por todas e todos. Consequentemente, isso leva a pessoa oprimida a acreditar na sua inferioridade no plano religioso, enquanto paradoxalmente alimenta uma ilusão de igualdade jurídica no plano da organização do Estado (Meditiero Junior, 2008).

Diante dessa realidade, parte da Igreja se mobiliza com a intenção de redefinir sua participação e missão no mundo. Nesse sentido, Freire concebe uma Igreja profética, que anuncia a realidade a ser criada pelo protagonismo dos oprimidos e denuncia todas as formas de injustiça e opressão. Ele une a questão religiosa à formação da relação entre fé e política por meio da educação. Para Freire, fé e política são realidades intrínsecas, portanto, indissociáveis. É nesse contexto, que surgiram a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)³⁵ pelo Brasil. As bases populares desse movimento incluem as Ligas Camponesas e os Movimentos de Ação Católica Brasileira (ACB), como a Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Operária Católica (JOC), Ação Católica Operária (ACO) e Juventude Universitária Católica (JUC)³⁶.

Tal como Dussel (2000) e Mitidiero Junior (2008), o teólogo católico brasileiro Hugo Assmann [1933-2008] destaca que o movimento da Teologia da Libertação clama por um retorno a um cristianismo radical que não aceita a violência como base estrutural da sociedade, “(...) na prática, confronta as estruturas do capitalismo - instituições enraizadas na injustiça e violência - e insiste no direito dos pobres e oprimidos de buscar sua própria libertação. Portanto, a teologia da libertação é, por definição, uma luta contra a violência (Assmann, 2008, p. 3 – tradução nossa). Nessa linha de pensamento, é possível refletir que Paulo Freire acreditava que Deus estava intimamente ligado às questões humanas, históricas e sociais e não dissociado delas. Além disso, sua fé não era alienada, mas transformadora da realidade vivida.

Nessa instância, Paulo Freire defendia um profetismo ativo, que supera os atos de denunciar e anunciar. E não o contrário. A denúncia antecede o anúncio. Primeiro se denuncia as estruturas de dominação e opressão e depois se anuncia novas possibilidades de ser e de

³⁵ As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) surgiram por volta dos anos 1950, em preparação para o Concílio Vaticano II. Esses movimentos de base popular, organizados pela Igreja Católica, ofereciam uma interpretação evangélica centrada na vida das comunidades, com um foco especial na relação entre fé e política (Edgar Pereira Coelho, Cezar Luiz de Mari e Arthur Meucci (2018).

³⁶ De acordo com, Coelho, Mari e Meucci (2018, p. 505), “essas associações tiveram seus nascimentos entre os anos 1950 e 1960, período de grande ebulição política e social no país. Mas, após o golpe de 1964 todas foram sendo esvaziadas e desativadas por influências políticas e repressões dos militares”.

existir. O pensamento freiriano se envolve na organização de mudanças políticas e educacionais necessárias, sempre junto das pessoas, dialogando com elas e não sobre elas. Dessa maneira, podemos considerar a partir do que dispõe Freire (1978) que a *práxis* de denunciar e anunciar é uma perspectiva profética, utópica e esperançosa, que requer conhecimento científico do mundo concreto, não de um mundo de sonhos impossíveis, portanto “ não podemos denunciar a realidade nem anunciar a sua radical transformação (...) senão unidos às classes sociais dominadas, isto quer dizer, que não podemos prescrever-lhes a nossa denúncia e o nosso anúncio” (Freire, 1978, p. 42).

Nestes termos, compreendemos que a denúncia e o anúncio são possibilidades de expressão dos oprimidos na produção de pensamento e ação, baseadas na realidade histórica e social e mediadas pela busca de uma nova utopia, e o profundo engajamento político e social aproxima as pessoas da realidade, tornando-as sensíveis aos problemas. Assim, sendo a ação e reflexão um esforço contínuo e educativo, a utopia, como finalidade da denúncia e do anúncio, exerce uma função educativa que deve ser praticada como um ato de amor “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).

Essa abordagem foi central em seus projetos na década de 1970, especialmente na África, e continuou marcando sua *práxis* após o exílio. Com isso, Freire vê a fé como possibilidade de transformação concreta e combate a alienação causada pelo fatalismo dos opressores, estabelecendo um diálogo teológico que integra o transcendente ao imanente, exigindo fé e compromisso histórico na superação de idealismos.

A verdadeira humanização do homem não pode ser realizada na interioridade da consciência, mas na história. **Se a realidade objetiva impede ao homem humanizar-se, então ele deve mudar essa realidade.** Estou convencido de que nós cristãos temos uma enorme tarefa para realizarmos neste campo, admitindo que sejamos capazes de superar os mitos idealistas e participar, desta maneira, na transformação revolucionária da sociedade. (...) A mensagem cristã e o pensamento científico de Marx não são em primeiro lugar, um convite para permanecermos passivos diante da opressão; em segundo lugar, um instrumento demoníaco para a escravização do homem. Marx não é mais responsável da distorção mecânica do seu conceito de homem e do mundo, do que Cristo é responsável pela nossa covardia (...) Freire, 1976, pp. 18-19 – Grifos do autor).

Nesse ponto de vista, sua mensagem reforça a unidade teórica e prática, isto é, a *práxis* humanística que busca articular diferenças em prol de um objetivo comum: a superação da opressão. Para Freire (1976), a humanização do ser humano se constitui mediante as transformações na história e na realidade objetiva, não apenas na consciência, isto é, ele se refere ao homem como um ser que existe, que vive uma condição espaço-temporal própria, na

qual sua humanidade se realiza dinamicamente como vocação, um “processo” que é “sempre devir”, que inclui a “ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (Freire, 1992, p. 51). Portanto, somos ontologicamente vocacionados a existir em um estado de humanização, a viver uma existência humanizada; assim, se a realidade objetiva nos impede de humanizarmos, essa realidade deve ser mudada, pois tudo o que nos desumaniza trai nossa natureza e frustra nossa plena realização.

De acordo com o pensamento freiriano, os cristãos têm uma grande missão em participar na transformação revolucionária da sociedade, superando mitos idealistas, e defende que tanto a mensagem cristã quanto o pensamento de Marx não promovem passividade diante da opressão, nem são instrumentos de escravização. Nesse sentido, não é possível responsabilizar Marx e nem pelas distorções de seus conceitos por parte de seus seguidores, enfatizando a necessidade de uma compreensão crítica e fidedigna de suas ideias. Dessa maneira, Freire reconhece a importância de uma teoria revolucionária e robusta capaz de pôr em questão a realidade de forma complexa, e inspira-se também no pensamento marxista para fundamentar sua pedagogia dialógica voltada à transformação social.

Consoante Coelho, Mari e Meucci (2019), outra importante influência na formação cristã e na pedagogia de Paulo Freire foi o pensamento de Tristão de Ataíde, pseudônimo do escritor cristão Alceu Amoroso Lima [1893-1983]. Destacou-se entre as décadas de 1930 e 1940 com a publicação da Revista Ordem, de linha editorial cristã, e pelo incentivo aos movimentos da Ação Católica Brasileira. Freire (1978), ao refletir acerca das razões que o afastaram da Igreja Católica na juventude, também reconhece que seu retorno a ela se deve muito a Tristão de Ataíde “regressei à Igreja, sobretudo através das leituras de Tristão de Ataíde por quem eu nutria uma gélida admiração” (Freire, 1978, p. 7).

Como expõe Coelho, Mari e Meucci (2019), por meio de Tristão de Ataíde, Freire foi incentivado a ler Jacques Maritain [1882-1973], encontrando referências nas principais obras “Humanismo Integral”, “Cristianismo e Democracia” e “Princípios de uma Política Humanista”. Essas referências o ajudaram a elaborar sua concepção religiosa, vinculada à ação política e à democracia como ação política moderna. Segundo os autores, em Bernanos, Freire encontrou o humanismo presente em obras como “A França contra os Robôs”, que faz uma defesa contundente da liberdade humana e critica o Nazismo, a técnica e a mecanização, destacando o valor do humano nas sociedades capitalistas e comunistas. Ainda, em “Os Grandes Cemitérios sob a Lua”, Bernanos faz uma análise crítica do franquismo e seus abusos, perseguições e mortes de membros da esquerda espanhola. Assim, estas literaturas apresentam

perspectiva que influenciaram a formação dos conceitos de humanismo, consciência, liberdade e ação em Freire.

Partindo desse pressuposto, consideramos que as influências do humanismo cristão estão presentes nas bases do pensamento de Freire, por meio de uma perspectiva de valorização do ser humano diante dos processos de desenvolvimento pelos quais o Brasil passou na segunda metade do século XX. O pensamento de Freire se alinha aos movimentos cristãos dos anos 1950 e 1960, com vistas a tornar a religião relevante no e com o mundo.

Nesse sentido, ele via o papel da Igreja, da educação e da religião como mediações para tornar a pessoa mais humana, valorizando o ser humano por si mesmo, e não pelo que o capital impunha. Assim, o senso comum que leva a uma visão fatalista, na medida em que reforça movimentos passivos de aceitação da realidade como vontade de Deus, é contestado por Freire, tanto quanto uma concepção divina nos moldes idealistas quanto a educação bancária que seguia na mesma direção. Com sua experiência no interior nordestino e no SESI, ele compreendeu as complexas teias de dominação que cercam as populações oprimidas e reforçam essas relações fatalistas. Mediante o exposto, para Freire (1959), a educação humanizadora é a possibilidade fundamental contra o fatalismo e o imobilismo.

No humanismo cristão freiriano, o conhecimento deve conduzir o ser humano a alcançar uma compreensão crítica da realidade. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, seu objetivo é superar a visão ingênua do conhecimento, frequentemente considerado como algo simplesmente transferível e depositável para os outros. Portanto, esse aspecto também o aproxima dos pensamentos marxistas, pois, segundo ele mesmo, nunca negou a sua camaradagem com Cristo e nunca negou a contribuição de Marx para melhorar a sua camaradagem com Cristo.

Em leitura a Cipriano Carlos Luckesi e Elizete Silva Passos (2002), vemos que o marxismo, como ciência da realidade e pensamento para a ação, surgiu em meados do século XIX, quando a economia burguesa já estava consolidada na sociedade urbano-industrial e a classe operária emergia como um novo fenômeno na sociedade. De acordo com Lucas Boeira Michels e Gildo Volpato (2011), os princípios do marxismo sustentam que o sistema capitalista promove a divisão do trabalho e o surgimento de classes antagônicas. De um lado, estão os proprietários dos meios de produção, e do outro, os detentores da força de trabalho, os primeiros desfrutam dos lucros, enquanto os outros executam o trabalho, ou seja, “(...) o primeiro pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis” (Freire, 1987, p. 14).

Nesse sentido, temos que, o trabalho, transformado em mercadoria, é remunerado como tal, e o operário, reduzido a uma peça na engrenagem capitalista, recebe apenas o suficiente para se manter vivo e continuar produzindo. Mediante o exposto, essa condição leva à alienação do trabalhador em relação à cultura, ao lazer e até ao produto do seu próprio trabalho, que ele passa a encarar como algo estranho e até com uma certa idolatria, assim, essa alienação afeta profundamente sua consciência de ser humano (Michels e Volpato, 2011).

Partindo desse presuposto, consideramos que a concepção marxista foi por muito tempo negligenciada e até explicitamente rejeitada em muitos países – ainda o é. No entanto, atualmente, ela é amplamente estudada e tem servido como uma teoria capaz de desvelar as complexas relações sociais que compõem a realidade da sociedade contemporânea, gerando impactos significativos no campo das ciências. Luckesi e Passos (2002), salientam que o marxismo emergiu como uma resposta para a compreensão da sociedade capitalista e a organização da classe operária na busca pela emancipação do trabalho alienado. Assim, essa teoria social foi desenvolvida com o propósito de compreender e agir nas práticas das relações sociais que estruturam a sociedade burguesa. Portanto, a teoria marxista surge da identificação de contradições sociais, caracterizadas pela coexistência de situações opostas, como classe dominante e dominada, patrão e operário, progresso e atraso, riqueza e pobreza, liberdade e escravidão, invasor e invadido (Freire, 1987), entre outras que são relações autoritárias, que situam seus polos em posições antagônicas.

Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “conivência” com o regime opressor (Freire, 1987, p. 29).

Pensando nisso, podemos considerar que a influência do marxismo no pensamento freiriano é evidente em diversos de seus escritos, especialmente quando aborda o antagonismo presente na sociedade capitalista. Sua preocupação central é expor as tensões decorrentes do abuso de poder existente entre o elo opressor/oprimido. Segundo Luckesi e Passos (2004), o marxismo é uma teoria materialista da sociedade que enfatiza a predominância do mundo material em relação ao mundo ideológico, onde o movimento constitui sua essência fundamental. A realidade não é simplesmente a soma de partes definidas e estáticas, mas sim um contínuo processo de transformação; portanto, é um materialismo dialético que entende a realidade em sua dinâmica, devendo ser tratada de forma dialética.

Nesse sentido, pode-se argumentar que, ao investigar as concepções freirianas, percebe-

se que a dialética marxista exerce uma influência significativa em seu pensamento. Em várias ocasiões, Freire enfatiza a importância de compreender a relação entre o homem e o mundo. Para ele, ao confrontar o mundo natural, o homem se coloca como um ser cultural. Freire afirma:

(...) Tanto é assim que o puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa forma, já o faz cultural. E, porque são culturais as respostas que os camponeses estão dando a desafios naturais, não podem ser substituídas pela superposição de respostas, também culturais (as nossas), que nós estendemos até eles (Freire, 1983, p. 22).

Tais relações não são uma pura enunciação, uma simples frase. Envolvem um jogo dialético no qual um dos polos é o homem e o outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se. Se, por outro lado, este mundo histórico-cultural fosse um mundo criado, acabado, já não seria transformável. Mais ainda: se fosse um mundo acabado, não seria **mundo**, como tampouco o homem seria homem. O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade. Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo (ibidem, p. 52 – grifos do autor).

Nessa ótica, Freire destaca a dialética como um princípio educacional que envolve a interação entre o homem e o mundo. Assim, o ser humano é influenciado pelo que ele próprio realiza, ao passo que o ambiente externo influencia suas atitudes. Embora o marxismo enfatize o aspecto material, não ignora a existência do mundo ideológico; ao contrário, o vê como uma realidade determinada pelas condições materiais. Segundo essa visão, a infraestrutura econômica é fundamental na determinação da superestrutura, que é a forma de consciência. No entanto, essa relação é também dialética, pois o materialismo se opõe a essa ideia de que “as ideias criam as condições materiais”. Essa é uma posição dos idealistas alemães, contra quem Marx se posicionou de maneira contundente. Hegel e os neohegelianos defendiam justamente a primazia da ideia em relação ao mundo real. Marx, na “Ideologia Alemã”, se posiciona contra esse visão idealista e afirma. Não é a consciência que determina as condições materiais (realidade), mas o contrário: são as condições materiais que determinam a consciência (ideias).

Assim, a teoria marxista se caracteriza como um materialismo histórico, possibilitando uma reflexão da evolução histórica com base nas relações de produção material da sociedade. A partir disso, podemos inferir que “não é possível, portanto, entender as relações dos homens com a natureza, sem estudar os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar” (Freire, 1983, p. 14). A realidade social é explicada como dialética, pois é uma construção humana que, ao mesmo tempo, condiciona a formação dos homens. Portanto, a compreensão da sociedade exige reconhecer essa interação contínua entre a ação humana e as

estruturas sociais que ela mesma cria.

Nessa conjuntura, cabe dizer que, o marxismo se opunha ao materialismo mecanicista, que subestimava o aspecto criativo e consciente do ser humano ao considerá-lo uma “tábula rasa” na qual as expectativas imprimiam suas marcas. Esse tipo de materialismo, desenvolvido no século XVIII, difere do materialismo marxista, que argumenta que o homem não é apenas um reflexo da estrutura social, mas um produto social forjado por meio da prática histórica contraditória. Nessa linha de pensamento, entende-se que, a crítica ao materialismo mecanicista, característica do marxismo, também é evidente nos pensamentos de Freire.

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 1987, p. 33).

Sob o ponto de vista de Freire (1987), o homem não pode ser concebido como uma tábula rasa, folha em branco, ou um animal que deve ser treinado, adestrado e mecanizado. Além disso, ele critica a ideia de educandos tratados como vasilhas ou objetos a serem preenchidos, e o ato de educar por meio da memorização mecânica. Nesse sentido, para Freire, a educação tradicional é caracterizada por uma relação narrativa, na qual o educador expõe conteúdos lidos ou narrados para os educandos, baseando-se em “(...) conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (Freire, 1987, 33). Portanto, o pensamento freiriano ou universo conceitual freiriano possui pressupostos que vão além da simples teorização acadêmica, estando sempre conectado à realidade do ser humano. Assim, no universo conceitual freiriano, a educação pode se manifestar em duas correntes distintas e dicotômicas: a educação tradicional - também chamada de bancária ou depositária, e a educação libertadora, que é crítico-reflexiva, problematizadora e humanizadora.

A partir disso, podemos inferir que Freire entendia que projetos de alfabetização isolados da realidade não seriam suficientes para transformar a sociedade capitalista. Reformas educacionais ou sociais, por si só, não derrubariam as leis opressivas deste sistema. Assim, em vez de pequenas reformas políticas, ele acreditava que o povo precisava se unir aos seus líderes

políticos de esquerda para realizar mudanças políticas significativas nos países latino-americanos e em outras partes do mundo em desenvolvimento, visando destruir o capitalismo. Nesse sentido, como um verdadeiro revolucionário que desejava abolir o sistema capitalista, Freire defendia que a política deveria garantir os direitos de toda a população ao pleno desenvolvimento pessoal e sociocultural, assim como ao bem-estar econômico.

De acordo com Adriano Codato (2011), o ambiente da política pode ser considerado como: (i) o lugar de expressão refratada dos interesses sociais; (ii) o lugar de constituição de tal ou qual grupo socioeconômico (classes, frações, camadas) enquanto grupo especificamente político; (iii) o lugar de recombinação de tais ou quais grupos políticos em função da dinâmica própria do processo político; (iv) o lugar de tradução dos interesses sociais numa linguagem política e (v) o lugar de expressão/ocultação dos interesses sociais. Como argumenta João Emanuel Evangelista (1997, pp. 51-52) “a política é toda forma de práxis social que supera a recepção passiva ou manipulatória de dados imediatos da realidade e se orienta, conscientemente, para a totalidade de suas relações objetivas e subjetivas”.

Em outras palavras, a política é uma *práxis* criativa acerca da realidade objetiva, que visa desvelar, por meio da problematização, a vida cotidiana que inicialmente se apresenta como posta e acabada. Nesse contexto, para o pensamento marxista, política e educação se entrelaçam, pois não existe educação que não seja política, já que a política é um elemento indissociado da realidade. Portanto, cabe aos pensadores na área da educação identificar os interesses sociais que orientam a política como ato educativo, entendendo-a como um amplo espaço de ação, conforme mencionado por Codato (2011), isto é, ela é a ampliação para além da esfera do Estado.

Não obstante, é pertinente lembrar que Karl Marx e Engels, na obra “O Manifesto do Partido Comunista”, já chamavam a atenção para a questão da educação política da classe trabalhadora. Na percepção dos autores “ (...) a burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, as armas contra ela própria” (Marx e Engels, 1998, p. 48), portanto, é importante restabelecer o cerne dessa abordagem radical da educação política na obra de Freire, não apenas como uma forma de mediação para a realidade brasileira no uso da formação política, mas também como uma tática fundamental para os trabalhadores na sua luta de classe.

Nesse sentido, dado que a burguesia continua sua luta ideológica por meio da educação política conservadora, é importante compreender sua adaptação contínua na atual história política do país. Some-se a isto que, nesse aspecto, algumas barreiras políticas ideológicas tentaram e, muitas vezes, conseguiram impor seus vieses autoritários e hemônicos nos últimos

anos no Brasil, mesmo em governos de esquerda, e com grande clamor das classes populares.

Os estudos de Luiz Carlos de Freitas (2002, 2007 e 2014 a) e Claudivan Santos Guimarães (2015), demonstram que o período de redemocratização do Brasil, após a ditadura empresarial-militar, teve impactos significativos na educação, influenciados por discursos internacionais e agendas globais, envolvendo organizações externas como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), além das agências de desenvolvimento educacional da Organização das Nações Unidas (ONU) (UNESCO e UNICEF). Também se destacou a influência do “Todos Pela Educação”, uma rede de institutos e fundações privadas que se desenvolveu no país, representando os interesses da lógica neoliberal na educação (Freitas, 2012). Esta rede conta com a participação de grupos como o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo, entre outros. Essas entidades atuaram principalmente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei nº 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes documentos exemplificam como o conceito de educação de qualidade³⁷ foi moldado pelos modos de produção capitalista, limitando-se “[...] à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício” (Freitas, 2002, p. 302).

A visão de Freitas (2007); Guimarães (2015), corroboram os estudos de Silmara Cássia Barbosa Mélo e Wilson Honorato Aragão (2017) ao considerarem que os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e, também os mandatos iniciais de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), especificamente quanto a avaliação da Educação Básica³⁸, não se restringindo a um governo específico, implementaram e aprofundaram as políticas neoliberais na educação. Essas políticas diferem de uma concepção emancipatória de educação fundamentada na participação de toda a comunidade escolar e também de responsabilidade do poder público (Freitas et al., 2014 b).

Na percepção de Romualdo Portela de Oliveira (2007), com a promulgação da Constituição de 1988 (CF/1988), o ensino fundamental público se tornou prioridade na política educacional brasileira. Oliveira (2007) resume a qualidade da educação em três aspectos

³⁷ Compreendemos por educação de qualidade como sendo “a insistência de um projeto social e de educação pautado na humanização, no direito humano a educação, carece de emergência e premência no horizonte da educação pública, se constituído proposta contra hegemônica aos ditames e preceitos da qualidade empresarial e da educação-mercadoria” (Bertana e Pereira, 2023, p. 2). Porquanto a lógica neoliberal tenha desvirtuado seu sentido, por meio da privatização e a mercantilização dos serviços públicos, contribuindo para a criação de um mercado educacional baseado nos princípios da padronização, exclusão, mensuração e concorrência (Freitas, 2014).

³⁸ Recomendamos a leitura FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

principais: acesso universal à escola, regularização do fluxo escolar através de políticas como a progressão continuada, e avaliação de desempenho por testes em larga escala. Não obstante, a ênfase no aumento das taxas de matrícula nem sempre foi acompanhada de planejamento, resultando em ensino precário e desafios como repetência e evasão; a progressão continuada buscou manter os educandos na escola, mas negligenciou padrões mínimos de qualidade educativa necessários para alcançar as expectativas de aprendizagem, embora estes estejam assegurados pela CF/1988, foram atrelados principalmente ao acesso e à permanência dos alunos na escola.

Todavia, destacamos a necessidade de ratificar um padrão educativo que transcenda a mera compreensão de acesso e permanência. Por fim, o terceiro aspecto foca na garantia de um ensino de qualidade, medido por testes em larga escala, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, influenciados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que é uma avaliação internacional realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com fins a “comparar” o desempenho escolar em nível mundial.

Em outra direção, pode-se dizer que, a despeito da CF/1988 ter garantido mudanças significativas nas políticas educacionais do país, as avaliações nacionais em larga escala, focadas no produto final e com o mau uso dos resultados, contradizem a LDB³⁹ - que visa aprimorar a qualidade do ensino por meio delas-, gerando incoerência na implementação das políticas de gestão democrática⁴⁰ (Cordeiro, 2015). Visto que, enquanto a propagandeada autonomia e a gestão democrática ganham força, observa-se um aumento na implementação de avaliações externas como mecanismos de controle e monitoramento das escolas e dos profissionais da educação.

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que, especialmente no período de 2016 a 2022, com a ascensão da direita à presidência, a educação tornou-se alvo de uma intensa guerra cultural que desacredita figuras importantes como Paulo Freire. Por conseguinte, isso é evidenciado quando o ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, publicamente chamou Freire de energúmeno⁴¹, e quando o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub,

³⁹ A proposta de avaliação externa está expressa na LDB (9394/96), no artigo No art. 9º “[...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996, n.p).

⁴⁰ A gestão democrática do ensino público na educação básica é definida no Art. XVI da LDB (9394/96, n.p).

⁴¹ Recomendamos a leitura da matéria “Bolsonaro chama Paulo Freire de ‘energúmeno’ e diz que TV Escola ‘deseduca’”. Por Guilherme Mazui, *Site G1 – Brasília* [Internet]. 16 dez. 2019 [citado em 17 jul. 2024]. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>.

ameaçou remover o mural de Paulo Freire do Ministério da Educação - MEC⁴².

Com base nisso, nosso entendimento é de que a necessidade de uma pedagogia libertadora, problematizadora, humanizadora e popular se faz presente no nosso dia a dia, pois nossos corpos, mentes e toda nossa prática social ainda refletem a pedagogia das classes dominantes e opressoras, que legitima sua prática de domesticação ao negar ao povo o direito de ser revolucionário e liberto. Nestes termos, a educação como um ato político, como afirmado por Freire (1987; 2001), significa pensar o ser humano em suas problematizações cotidianas e na sua relação com o mundo, seus condicionamentos e desafios, implicando a consciência de sua história e de sua desumanização.

Em seus elementos constitutivos, Freire identifica duas dimensões - a reflexão e a ação – desse modo, “(...) não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica” (Freire, 2001, p. 21). Para ele, o ato de educar é fundamentalmente um ato político, alinhado à compreensão marxista que pensa a educação como um ato radical, revolucionário e libertador, que conscientiza, instiga e desafia as massas populares a mobilizarem-se e organizarem-se na luta contra a exploração, e a se tornarem sujeitos da transformação política da sociedade (Freire, 2001). Para Marx, a formação educacional do proletariado é o caminho para o conhecimento e a emancipação, sendo ainda a passagem para a revolução e mudanças na sociedade. Destarte, no pensamento freiriano, não há espaço para a falsa neutralidade política do educador, pois a formação política é dialética e visa a transformação. Em vista disso, encontramos algumas diferenças que sustentam a ideia de práxis transformadora, sendo que, para Freire, a transformação se dá pela mediação dialógica, enquanto, em Marx, a transformação ocorre predominantemente pela luta de classes.

Consoante o pensamento marxista, o ser humano é o agente de sua própria libertação, e a luta de classes representa a possibilidade para estes transcenderem sua condição de opressão e dominação. Nesse sentido, eliminar as estruturas que perpetuam a dominação é necessário para alcançar uma condição de dignidade humana. Nessa ótica, é importante compreender a relação dialética da história e reconhecer a *práxis* humana como motivadora da revolução libertadora, transformando a trajetória histórica. Desse modo, para Freire (1978), ser revolucionário “significa opôr-se à opressão e à exploração e estar a favor da liberação das classes oprimidas em termos concretos e não em termos idealistas” (Freire, 1978, p. 23).

⁴² Recomendamos a leitura da matéria “Weintraub ameaça tirar mural de Paulo Freire do MEC: ‘Fracasso da educação’”. Por *Site UOL – São Paulo* [Internet]. 07 mai. 2020 [citado em 17 jul. 2024]. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/07/weintraub-ameaca-tirar-mural-de-paulo-freire-do-mec-fracasso-da-educacao.htm>.

Por conseguinte, esse processo de transformação ocorre efetivamente na sociedade, considerando a humanização como um fato histórico e não apenas um ideal abstrato de humanidade.

Segundo Freire (2001, p. 9) “(...) se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando”. Nessa perspectiva, compreendemos que a educação política é uma possibilidade das pessoas entenderem seu papel na sociedade, e por intermédio da capacidade crítica, compreender como que no campo do pensamento educacional capitalista, a ideologia de manutenção e conservação da ordem político-econômica é perpetuada por um vocabulário específico, utilizando termos como competência, meritocracia, resiliência, entre outros, que podem ser vistos como palavras-chave da educação política da burguesia. Ante o exposto, a construção de uma educação do trabalhador e para o trabalhador tem tido pouco espaço para se estabelecer como um contraponto necessário para que esta classe possa se emancipar da opressão ideológica, ou seja, da educação política catequizante da burguesia.

A educação política nunca deixou de ser empregada pelos grupos dominantes, mesmo que de maneira escamoteada e tácita. Portanto, é importante compreender como a educação política crítica se estabelece como força contra-hegemônica, capaz de contribuir para a emancipação da classe trabalhadora. Esta classe está na base produtiva do sistema capitalista, que opera sob a lei da reprodução, perpetuando o sistema econômico e político vigente. Por isso, os educadores revolucionários devem desafiar o capitalismo e sua ideologia neoliberal, caracterizada por valores de individualismo, competição e ganância corporativa, e devem trabalhar para construir uma nova sociedade e instituições sociais, incluindo um sistema educacional que atenda às necessidades de toda a população. Isto posto, a pedagogia marxista questiona o conhecimento objetivo presente na vida material dos trabalhadores, visto como estratégico para a emancipação da classe trabalhadora, e desenvolve, capacita e contribui para suas condições na luta pela superação do modo de produção capitalista. É nesse contexto que a educação política crítica parece verdadeiramente emancipatória e encontramos um diálogo entre Marx e Freire.

As concepções freirianas, apoiadas no filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel [1770-1831], desenvolveram o conceito da relação opressor-oprimido em sua pedagogia, tomando como referência a dialética de senhor e servo na qual os indivíduos se encontram. Segundo pressupõe Hegel, a superação de uma determinada condição objetivada ocorre na própria consciência, como autoconsciência, por meio de um processo de abstração indelével e lógico de síntese. Esse movimento ocorre no âmbito do transcendente, em que o ser humano

não tem possibilidade de interferência.

A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si uma outra; quer dizer, só é como algo reconhecido. O conceito dessa unidade em sua duplicação, [ou] da sua infinitude que se realiza na consciência-de-si, é um entrelaçamento multilateral e polissêmico (...).

O duplo sentido do diferente reside na [própria] essência da consciência-de-si: [pois tem a essência] de ser infinita, ou de ser imediatamente o contrário da determinidade na qual foi posta. O desdobramento do conceito dessa unidade espiritual, em sua duplicação, nos apresenta o movimento do reconhecimento (...).

Mas esse movimento da consciência-de-si em relação a uma outra consciência-de-si se representa, desse modo, como o agir de uma delas. Porém esse agir de uma tem o duplo sentido de ser tanto o seu agir como o agir da outra; pois a outra é também independente, encerrada em si mesma, nada há nela que não seja mediante ela mesma (Hegel, 1992, p. 126, 127).

Em contraste a esse pensamento, Freire provoca pensar a conscientização⁴³ lado a lado com a emancipação, por ser um ato político e cultural que se concretiza historicamente no cotidiano. Assim, Freire supera a concepção hegeliana da positividade da negação natural ao discordar da ideia de que a simples negação ou rejeição de uma realidade específica automaticamente conduziria à reconciliação ou superação das contradições. Por outro lado, Freire situa o sentido crítico da consciência na realidade concreta e existencial, enraizado na cultura e na historicidade, profundamente influenciado pelas dimensões dialógicas e relacionais que são inerentes aos seres humanos. Freire incorpora em sua filosofia político-educacional a concepção de unidade dialética entre consciência e mundo. Essa unidade dialética é o que sustenta, em sua pedagogia, o sentido indissociável entre ação e reflexão, pensamento e existência, consciência e realidade, sujeito e mundo.

Freire (1983) assevera que não é possível separar o homem do mundo, pois um não existe sem o outro. Nessa instância pode-se dizer que, qualquer prática educativa que rompa com a concepção de unidade dialética, negando a relação entre teoria e ação, se torna um *quefazer*⁴⁴ educativo desinteressado, alienado e domesticado, e, por isso, alienante e

⁴³ Paulo Freire esclarece que “acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiro por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundir-la e traduzi-la para o inglês e para o francês” (Freire, 1980, p. 15).

⁴⁴ A contraposição de dois termos, típica da linguagem dialética de Paulo Freire, destaca o que, no pensamento do autor, é um elemento constitutivo da *práxis*: ação e reflexão. Para Freire, se os homens e as mulheres “são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É praxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...], ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo” (Freire, 1987, p. 70).

domesticador. O envolvimento no e com o mundo representa um comprometimento humano com a sua própria existência. Isso possibilita transformar o indivíduo isolado e desconectado da realidade em um sujeito coletivo, historicamente consciente, desalienado e engajado em seu cotidiano. Segundo Freire, essa transformação ocorre por meio da educação e da ação cultural, que desvelam a realidade e formam uma consciência coletiva crítica. Assim, a educação se torna uma prática libertadora e portanto, humanizadora.

A pedagogia de Freire, como apresentada em “Pedagogia do Oprimido”, se fundamenta numa educação problematizadora ou libertadora, em contraposição à educação bancária prevalente em contextos antidemocráticos, os quais perpetuam as desigualdades sociais. Seu objetivo era – ainda o é - promover uma educação capaz de combater a coisificação do ser humano, buscando humanizá-lo com o auxílio do processo educacional.

A educação problematizadora, que liberta, conscientiza e humaniza, se baseia na dialogicidade, na comunhão entre as pessoas para compreender e transformar o mundo, e depende necessariamente da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo “(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p.38). Nessa abordagem, a dicotomia entre educador e educando se dissolve, dando lugar às figuras do “educador-educando com educando-educador” (Freire, 1987, p. 38), pois ambos enxergam o mundo através da visão do mundo do outro, crescem juntos e tornam-se sujeitos do processo, e o argumento da autoridade caminha lado a lado com a promoção da liberdade, e não contra ela.

Segundo Paulo Freire, a aptidão natural dos seres humanos para transformações está estritamente ligada à educação escolar. Ele considera que a escola é um espaço privilegiado para promover essas mudanças, especialmente quando é marcado por críticas e questionamentos da realidade. Assim, a escola desempenha um papel essencial na sociedade, pois é capaz de proporcionar um ambiente transformador que desperta a conscientização do indivíduo acerca do seu papel político e vanguardista na sociedade, isto é, Paulo Freire defende que a escola deve ser um ambiente político, capaz de despertar no educando a conscientização de seu papel humanizante e transformador na sociedade. Para isso, a relação entre educador e educando precisa mudar do modelo tradicional e conservador para um estilo que ele identifica como prática da liberdade “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1987, p. 40).

Para que o ambiente escolar se torne um espaço transformador da realidade e promova

a conscientização no educando, Freire destaca que ele deve ser marcado por questionamentos e favorecer as interações sociais por meio do diálogo. A troca de experiências auxiliada pelo diálogo é, segundo Freire, um elemento fundamental e indispensável no modelo de educação que ele propõe.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 34; 38).

Para Paulo Freire, o processo pedagógico deve ser contínuo e dinâmico, sem espaço para ideologias e sistemas rígidos e definitivos. A educação transformadora deve orientar o educando a respeito do papel do ser humano na sociedade e em relação a si mesmo. Em relação à sociedade, a educação deve demonstrar a necessidade de dinamismo, em oposição às sistematizações que estigmatizam o corpo social. Em relação a si mesmo, a educação deve ser desafiadora, apontando continuamente para a necessidade de buscar a própria completude. Inicialmente, é necessário despertar a consciência de que o ser humano é inacabado e, portanto, tem o desafio constante de ser uma busca de sua completude inalcançável.

Nesse sentido, o que diferencia o processo de humanização da ação desumanizante no educando é, precisamente, a conscientização dessa necessidade constante de buscar a própria complementação. A educação alienante e não libertadora tenta incutir a desumanização, pois não desperta no indivíduo a consciência de sua condição de ser inconcluso e da necessidade contínua de aprimoramento humano. Em contraste, a educação humanizadora busca constantemente despertar e cultivar no educando a consciência de que ele é um ser inacabado, desafiado a buscar permanentemente sua completude.

Na perspectiva freiriana, a relação entre educador e educando vai além das relações de autoridade, segundo a qual o educador é o único responsável pelo processo educativo. Essa relação avança no sentido de estabelecer um ambiente em que o educando não se torne apenas um receptor passivo de conteúdos. Dessa maneira, a educação proposta por Freire, que visa a construção da liberdade, da subjetividade e da autonomia, pressupõe uma interação dialética e dialogal entre educador e educando, e para que a relação entre educador e educando ocorra conforme a concepção de Freire, ela deve estar pautada no conceito de autonomia. Isso implica uma relação dialética e respeitosa, em que o educando também se veja como sujeito do processo

educativo. Esse processo envolve interação, respeito e cooperação entre educador e educando. Freire enfatiza a importância da autonomia porque acredita que, somente por meio dela, é possível despertar no indivíduo a consciência de sua importância e significado na sociedade. A verdadeira emancipação de uma pessoa pressupõe o despertar da consciência a respeito de seu real significado e papel no corpo social. Freire, portanto, propõe um questionamento constante a todas as instâncias que promovem estigmas e alienações.

A respeito da relação entre educação e autonomia, Paulo Freire (2002) nos diz:

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, transgredindo os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2002, p. 31).

Paulo Freire observa a dificuldade das pessoas em se conscientizarem a respeito da necessidade de autonomia para construir suas próprias histórias. Nesse sentido, adverte com relação a discursos fatalistas e pessimistas, que desestimulam a busca pela liberdade e autonomia. Essa visão é especialmente prejudicial quando assimilada por educandos e educadores, pois introjeta um pensamento pessimista que desmotiva a transformação pessoal e social. Para combater esse perigo, Freire propõe cultivar constantemente o senso crítico e buscar a autonomia, permitindo ao indivíduo resistir a discursos desestimulantes e se empenhar na transformação e fortalecimento de sua subjetividade.

Pensando nisso, pode-se considerar que, o ato de educar pressupõe, em primeiro lugar, que o educador respeite a autonomia do educando, reconhecendo-o como um agente e sujeito ativo no processo de formação. A pedagogia educacional apresentada por Paulo Freire destaca a necessidade de coerência por parte do educador, estabelecendo uma estreita relação entre o que é ensinado e o que é vivido. Nesse contexto, Freire enfatiza a importância do comprometimento ético que o educador deve ter no desempenho de sua função.

Conforme o pensamento freiriano a educação não deve ocorrer no sentido de domesticar o indivíduo, tornando-o um simples espectador dos acontecimentos e aceitando tudo o que lhe é apresentado. Ele chama essa abordagem de educação bancária, que visa apenas a adaptação e

ajustamento do sujeito à realidade, sem conscientizá-lo de seu papel ativo na história. Consoante Freire (1987), essa forma de educar se preocupa apenas em preencher o educando com informações, transformando-o em um mero depositário de conteúdos desprovidos de senso crítico. Nessa abordagem, há um foco na narração de fatos e na assimilação ingênua do que é apresentado como verdade incontestável. A educação bancária destaca a memorização, considerada essencial para que o indivíduo absorva apenas aquilo que lhe é passado como verdade.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Dai, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, me ros objetos.

Por ser um tipo de educação em que o educador autoritário é visto como o único detentor do conhecimento e o educando como alguém que nada sabe e, portanto, precisa ser informado, Paulo Freire critica severamente essa abordagem. Segundo ele, esse modelo se limita a reproduzir conhecimentos e valores com o objetivo de manter o sistema ideológico vigente. Nesse contexto, a educação não se torna um processo de busca por liberdade, subjetividade, conhecimento, cultura, senso crítico, conscientização e autoconhecimento. Dessa maneira, Freire explora amplamente o conceito de educação bancária para esclarecer sua proposta de uma educação libertadora e conscientizadora, capaz de despertar no indivíduo a percepção clara de que ele é responsável pela criação da história.

Na concepção freiriana, os indivíduos inseridos na educação bancária, ao invés de desenvolverem uma visão transformadora da realidade, tendem a se adaptar a ela, tornando-se homens e mulheres submissos. Segundo Freire (1987)

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o

minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas voes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outra (Freire, 1987, p. 34).

Para Paulo Freire (1987), o objetivo dos opressores com a educação “bancária” é transformar a mentalidade dos oprimidos, e não a situação que os oprime, com o objetivo de melhor dominá-los ao adaptá-los a essa situação. Esse tipo de educação tem um caráter paternalista, onde os oprimidos são tratados como assistidos, vistos como meros marginalizados, discrepantes da fisionomia geral da sociedade. Os oprimidos são identificados como casos individuais, patologias da sociedade dita normal que precisam ser ajustadas a ela, conseqüentemente, “como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz (...)” (Freire, 1987, p. 35).

Não obstante, na visão de Freire (1987) os chamados marginalizados, que são os oprimidos, nunca estiveram fora da estrutura que os transforma em “seres para o outro”; sempre estiveram dentro dela. A solução não está em “integrar-se” ou “incorporar-se” a essa estrutura opressora, mas em transformá-la para que possam se tornar “seres para si”. Esse objetivo nunca será o dos opressores. Ante o exposto, a educação bancária nunca poderá orientar os educandos no sentido da conscientização, visto que, segundo Freire (1987), na educação “bancária”, pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo dessa concepção reduz os homens ao seu contrário: o autômato, que é justamente a negação da ontológica vocação de “ser mais”. A educação bancária sugere:

(...) uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe fez, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador, daqueles, que tivessem por distração ‘enchê-los’ de pedaços seus (Freire, 1987, p. 36).

Conforme, Freire (1987), neste modelo de educação, o educador assume que seu único papel é disciplinar os educandos, seu trabalho consiste em ordenar, hierarquizar, separar e encher os educandos de conteúdos. Essa prática interessa apenas aos opressores, pois quanto mais as pessoas se adaptam ao mundo, menos resistentes se tornam à opressão. Nessa situação,

a educação “bancária” impede o pensamento autêntico, e as aulas verbalistas, a distância entre educador e educandos, e a conotação digestiva inibem o ato de pensar. Em conformidade com Freire (1987), o educador “bancário” não percebe que:

(...) somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas e pela comunicação, em torno, repetimos de uma realidade (Freire, 1987, p. 37).

Por conseguinte, os seres humanos, nesse modelo de educação, são reduzidos a meros objetos. Nessa lógica, os educandos são tratados como recipientes, nunca incentivados a recriar o mundo ou a realidade, sendo induzidos a perceber a vida como estática, sem movimento ou beleza. Logo, a educação “bancária” é uma prática que domestica a realidade opressora, produzindo uma ação determinista que em seus canones afirma e reafirma que nada pode ser feito. Nesse cenário, Freire (1997, p. 14) põe em questão: “como esperar de autoritários e autoritárias a aceitação do desafio de aprender com os outros, de tolerar os diferentes, de viver a tensão permanente entre a paciência e a impaciência como esperar do autoritário ou autoritária que não esteja demasiado certos de suas certezas? Pois o autoritário, que se estende ao sectário, vive em um ciclo fechado de sua verdade, onde não admite dúvidas e muito menos rejeições.

Vale destacar que, atualmente, essa opressão e violência não ocorrem apenas dos educadores em relação aos educandos. Não são raros os casos divulgados na mídia de violência entre alunos, assim como de alunos contra professores, onde chegam a agredir fisicamente os docentes. Na perspectiva freireana, nada é mais desumano do que um processo educativo permeado por violência, ódio, agressividade, rancor e morte.

O educador Paulo Freire critica veementemente uma educação autoritária e opressiva, que aprisiona o ser humano, transformando-o em objeto, fragmentando-o, desvinculando-o do todo, do mundo e da humanidade. Ele denuncia uma educação que desenvolve apenas uma habilidade, atrofiando outras, que não promove a reflexão e o questionamento, e que não problematiza a sociedade em que se está inserido. Para Freire, essa educação é extremamente nociva, abominável e alienante, e atualmente é conhecida como educação neoliberal, postulando-se nos preceitos da educação “bancária”.

Nessa lógica, compreende-se que, o neoliberalismo pode ser compreendido como uma reconfiguração ou ressignificação do liberalismo político e econômico dos séculos XIX e XX, onde suas bases estão sustentadas. Ainda, seus preceitos determinantes são o individualismo e a competitividade, sendo a competição derivada do individualismo percebida como positiva

para a sociedade. Em linhas gerais, isso implica que a noção de indivíduo se sobrepõe à de coletividade, sociedade ou comunidade. Vale dizer, nesse aspecto, que as principais características do neoliberalismo são: o predomínio do mercado, privatizações, cortes nos gastos públicos, políticas repressivas, a exigência de mínima intervenção estatal na economia, permitindo a ação livre dos mecanismos de mercado, a promoção da suposta eficiência da iniciativa privada, e a redefinição da cidadania, na qual o agente político é reduzido a agente econômico e o cidadão é rebaixado à categoria de consumidor. Com isso, esse projeto global se apropria da educação como um instrumento primordial para sua legitimidade e consolidação, redefinindo a educação em termos de mercado.

Em contraste ao modelo de educação freiriano, o projeto neoliberal leva à mercantilização da educação, pressionando escolas e universidades a se ajustarem estritamente às necessidades da indústria e do comércio. Com o argumento de que a educação privada é superior e a pública é ineficiente, inadequada e ultrapassada, pois não atende as exigências dos setores mencionados. Diante disso, põem-se em questão, até que ponto a educação privada é realmente de qualidade? Quais são os parâmetros utilizados para essa avaliação? Qual é a verdadeira eficiência da educação privada? Essas questões muitas vezes são silenciadas e tratadas como tabus. Em geral, a discussão se concentra em como tornar a educação pública “tão eficiente” quanto a privada. Nessa abordagem, pressupõem-se que medir a eficiência de uma escola apenas pela quantidade de aprovados em vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴⁵ é uma visão extremamente limitada de uma educação de qualidade.

Em relação ao parâmetro de eficiência utilizado no modelo educacional atual, o filósofo, poeta e educador Rubem Alves [1933-2014] nos diz que:

Não creio que a excelência funcional do formigueiro seja uma utopia desejável. Não existe evidência alguma de que homens formiga, notáveis pela sua capacidade de produzir, sejam mais felizes. Parece que o objetivo de produzir cada vez mais, adequado aos interesses de crescimento econômico, não é suficiente para dar um sentido à vida humana. É significativo que o Japão seja hoje um dos países com a mais alta taxa de suicídios no mundo, inclusive o suicídio de crianças. A miséria das escolas se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes. Não critico a máquina educacional por sua ineficiência. Critico a máquina educacional por aquilo em que ela pretende produzir, por aquilo em que ela deseja transformar nossos jovens. É precisamente quando a máquina é mais eficiente que a deformação que ela produz aparece de forma mais acabada (Alves, 1994, p. 18-19).

⁴⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica e se tornou a principal porta de entrada para a educação superior no Brasil, através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (Prouni). Instituições públicas e privadas utilizam o Enem para selecionar estudantes, e os resultados são usados como critério único ou complementar nos processos seletivos, além de servirem para acesso a auxílios governamentais como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem também são aceitos em processos seletivos de instituições portuguesas que possuem convênio com o Inep.

Segundo Jacques Delors [1925-2023] no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, descreveu que “ (...) a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Delors, 2010, p. 31). Com base no que foi visto a respeito do neoliberalismo, pode-se inferir que esse modelo de educação prioriza principalmente, ou exclusivamente, o aprender a fazer. Mediante o exposto, quando uma educação abre mão dos outros pilares, ela se torna limitada, resultando em um ser humano com potencialidades restritas.

À vista disso, a questão não é a de divergir à preparação para o trabalho, mas lembrar que a educação não pode se resumir a isso, pois homens e mulheres não são apenas trabalhadores (as), ou futuros trabalhadores (as). Assim sendo, a crise que a educação e a humanidade enfrentam não está ligada ao aprender a fazer, mas ao porquê fazer e às consequências desse fazer. O principal problema, tanto educacional quanto humano, como aponta a visão freiriana, é o aprender a conviver. Observando o desenvolvimento científico e tecnológico alcançado nos últimos anos (o aprender a conhecer e o aprender a fazer), percebe-se que isso não representou avanços nas relações humanas e na relação com o mundo. Em sentido contrário, significou um aumento da opressão, degradação e degeneração. A crise ou mal-estar dos dias atuais tem como ponto central a convivência humana. Nesse contexto, entram as dimensões da educação freiriana: a educação deve ser gnosiológica, ética, política e estética.

Segundo Paulo Freire (2015, p. 41), as críticas que faz a educação neoliberal, “(...) pragmática, segundo a qual a prática educativa hoje eficaz é a que, despreocupada de qualquer esforço no sentido da desocultação de verdades se centre no puro treinamento técnico ou no puro depósito de conteúdos nos educandos”. Ela busca desenvolver a prática educativa como algo neutro, reduzindo-a a transferências de conteúdos e simples treinamento, e não à formação. Essa abordagem dicotomiza a leitura de mundo da leitura da palavra, resultando em uma educação despolitizada e sem responsabilidade com as desigualdades sociais ou problemas globais. Na perspectiva neoliberal, a educação se preocupa apenas em resolver problemas técnicos ou burocráticos, evitando discutir questões sociais e políticas. Freire (ibidem, p. 31) destaca que “no fundo, a perspectiva neoliberal, pragmática, reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a à mera transferência de conteúdos aos educandos a quem não se exige que os apreendam para que os aprendam”. Portanto, essa pseudoneutralidade reduz a prática educativa à transferência de conteúdo, focando no treinamento técnico e mecânico sem desenvolver a potencialidade humana ou fomentar a reflexão a respeito da condição humana. A pedagogia freiriana defende que toda prática educativa deve vincular a leitura de mundo com

a leitura da palavra.

Paulo Freire (2015) reflete, sobretudo, acerca do sonho possível, embora desafiador, da **“invenção democrática de nossa sociedade”** (ibidem, p. 41 – grifos do autor). O educador Paulo Freire critica a posição neoliberal e pragmática, que defende que a prática educativa eficaz é aquela centrada no treinamento técnico ou no depósito de conteúdos nos educandos. Trata-se de uma educação para a conformação, uma educação do fatalismo, que afirma o fim da utopia e do sonho e que “exigem, no momento, dos outros, o que não fizeram consigo mesmas. Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas seguir a ordem natural dos fatos” (Freire, 2002, p. 65). Essa abordagem busca principalmente, “(...) treinar os educando no uso de técnicas e princípios científicos. Treiná-los, nada mais. O pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação” (Freire, 2000, p. 123).

O principal apelo sedutor do modelo neoliberal é o sucesso econômico, conhecido popularmente como “alcance do sucesso”, “se dar bem”, “vencer na vida”. Para alcançar isso, promove uma ética pouco construtiva para o mundo e as relações sociais, na verdade, uma ética bastante prejudicial: a ética do mercado. Como afirma Freire (2002)

Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica. O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

A ética em Paulo é a ética da vida, a ética universal do ser humano, em contrapartida, a educação hegemônica reflete a postura do neoliberalismo globalizante, que ignora os que possuem pouco ou nada tem. Segundo Freire (2007), a negação do sonho e da utopia é uma característica do discurso neoliberal, comprometendo a esperança e despolitizando a prática educativa. Desse modo, este discurso fatalista, ao propagar o fim do sonho e da utopia, sugere a estagnação da história e promove uma aceitação resignada da situação atual, além disso, essa perspectiva gera e reforça expressões populares como “é assim mesmo”, “não há nada a ser feito”, “é a vontade de Deus”, “a educação é assim mesmo; não há como mudar o sistema”, “os alunos de comunidades pobres nunca terão sucesso acadêmico”, “algumas escolas sempre serão melhores do que outras; é uma questão de sorte”, Freire critica essa visão fatalista que

paralisa e imobiliza os indivíduos, tornando-os passivos e impotentes. Para ele, mesmo que seja possível viver sem sonhos, a existência humana não pode ser sem eles.

A falta de esperança e o desânimo pela mudança são ilustrados por Paulo Freire (2015, p. 37) por meio da declaração de um camponês da Zona da Mata de Pernambuco, que, influenciado pelo cansaço existencial e por uma visão fatalista de sua situação, afirma “Eu sou um camponês, doutor, não tenho amanhã diferente de hoje, que também não é diferente de ontem”. O ser humano desprovido de esperança perde sua vocação ontológica e sua essência, pois a existência requer esperança, em outros termos, sem esperança e sem sonho, não há existência verdadeira. Freire (2000) argumenta que, se o sonho morreu, a prática educativa se desconecta da denúncia das realidades perversas e da busca por uma realidade mais humana. Defendem que a pedagogia crítica não tem mais espaço ou está ultrapassada.

É neste sentido que se tem apregoado, ideologicamente também, que a pedagogia crítica já era: que o esforço da conscientização é uma velharia suburbana. Sem sonho e sem utopia, sem dúvida e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida. Em nome da natureza humana, de que tanto falei, me rebelo contra esse ‘pragmatismo’ amesquinizador e afirmo a prática educativa que, coerente com o ser que estamos sendo, desafia a nossa curiosidade crítica e estimula o nosso papel de sujeito do conhecimento e da reinvenção do mundo. Esta, no meu entender, é a prática educativa que vem sendo exigida pelos avanços tecnológicos que caracterizam o nosso tempo (Freire, 2000, p. 57)

Consoante, Freire (2000), a ideologia e a política neoliberais, ao despolitizar a educação e reduzi-la a um simples treinamento de habilidades, resultam em uma prática educativa que contraria ou impede uma das exigências essenciais do progresso tecnológico a formação de indivíduos críticos, capazes de enfrentar desafios diversos e inesperados. Além disso, Freire (2015) destaca que reconhecer a quase tragicidade de nosso tempo não implica rendição ou resignação, mas sim conscientização, por conseguinte, embora “a luta de mulheres e de homens pode ser obstaculizada, a vitória pode ser retardada, mas não supressa” (Freire, 2015, p. 55).

Ao criticar fortemente esse tipo de educação, Freire destaca sua concepção acerca da necessidade de uma educação humanista e conscientizadora, que capacite os indivíduos a se encontrarem por meio do diálogo e das interações. Para Freire, a troca de informações com o auxílio do diálogo é de grande importância, pois possibilita a criação e o desenvolvimento da humanização. Segundo ele, sem a preocupação com a humanização, não há a menor chance de criar subjetividade e liberdade entre as pessoas. O conceito de conscientização freiriano está vinculado à ação do ser humano na luta contra os obstáculos à sua humanização. Por intermédio da conscientização, torna-se possível inserir-se no processo histórico como sujeito ativo.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da

radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (Freire, 1979, pp. 16-17)

Segundo Paulo Freire, por sua própria essência, o ser humano é naturalmente inclinado ao diálogo e às interações. Esse é um dos principais atributos que o caracterizam como ser humano. Privá-lo do exercício dessa faculdade de interagir e comunicar é, de certa forma, desumanizá-lo. Nessa instância, a comunicação permite que o indivíduo se insira na vida em sociedade, fazendo-o sentir-se integrado entre seus semelhantes. Nessa sociedade, ele se depara com obstáculos naturais a serem superados, visando à viabilidade de sua existência, ao seu bem-estar e ao bem-estar da coletividade. Por isso, Paulo Freire considera a comunicação o instrumento desencadeador da conscientização. Conscientizar-se mediante a interação, do diálogo e da inserção na sociedade é um desafio social e político. A ação do homem sobre o mundo, assim como sua interação consciente com a natureza, requer, antes de tudo, a comunicação, que gera a conscientização de seu atributo transformador.

Na obra *Pedagogia como prática da liberdade*, Paulo Freire afirma que “sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória” (Freire, 1967, p. 63). Contudo, para chegar-se a esta consciência cada vez mais crítica, é fundamental passar por fases para que isso ocorra. Essas fases não são necessariamente sequenciais, e alguns nunca saem da primeira ou da segunda. No entanto, Paulo Freire (1967) nos alerta para o fato de que essa passagem

Não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel [...] Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (Freire, 1967, p. 57).

Freire aborda os níveis de consciência na relação entre o homem e o mundo. A partir de uma compreensão fenomenológica, para Freire, a consciência é intencionalidade, relacionando-se com objetos externos a ela. A intencionalidade da consciência determina seu movimento para fora, sendo sempre consciência de algo externo, sem conter nada em seu interior. Esse princípio, compartilhado por Sartre, implica uma visão de homem transcendente. Dessa forma, Freire

entende que a vocação ontológica do homem é “ser mais”, no sentido de transcender a si mesmo.

Os níveis de consciência identificados por Paulo Freire (1967) - intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica - são fundamentais para compreender sua construção pedagógica, que se baseia na ideia de uma educação problematizadora, conscientizadora, transformadora e humanizadora. Em 1959, ao apresentar sua tese de concurso intitulada *Educação e atualidade Brasileira* para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Universidade de Belas Artes de Pernambuco, o educador inicia seus estudos e escritos sobre a temática da consciência e seus estágios.

As primeiras orientações de Paulo Freire em seus estudos sobre as relações entre o homem, a educação e a sociedade podem ser encontradas em sua tese. Nela, Freire destaca a importância de estudar a consciência do homem brasileiro em seus diversos níveis, bem como apresenta um primeiro esboço dos níveis de consciência, que seriam posteriormente aprofundados e esclarecidos em *Educação como Prática da Liberdade*. Neste sentido, o educador argumenta que as possibilidades do homem são definidas e limitadas por uma realidade histórica e social determinada. Assim, descreve que a formação e o desenvolvimento da consciência dependem do mergulho do homem em sua própria realidade e do comprometimento com sua circunstância. Diante disso, para que o homem seja plenamente humanizado e possa determinar suas condições de existência, é necessário o refinamento da consciência, que ocorre por meio de um crescente comprometimento com a própria realidade. É nesse contexto que Paulo Freire situa a educação como um processo de conscientização.

O pensamento freiriano acreditava que superar a cultura atrasada, colonialista, a inexperiência democrática e a falta de participação do povo brasileiro nos problemas nacionais dependia do desenvolvimento da consciência crítica, em vez da consciência ingênua. No entanto, para que isso acontecesse, era necessário primeiro superar a condição de quase vegetatividade das massas, que favorecia uma consciência intransitiva. A educação desempenharia um papel importante nesse processo, sendo o meio pelo qual o povo poderia desenvolver uma percepção mais crítica da realidade, permitindo à população excluída participar ativamente no desenvolvimento do país.

Ao considerar a educação como o principal possibilidade para elevar a consciência das classes populares, especialmente dos não alfabetizados, Freire vê a conscientização como um processo contínuo de aquisição de conhecimentos. Esse processo visa promover uma percepção mais profunda, reveladora e dominadora da realidade, permitindo que as pessoas não apenas compreendam, mas também intervenham e transformem sua realidade. Baseado nessa visão,

ele classifica a consciência em três níveis distintos.

Para Freire, a intransitividade da consciência pode ser assim denominada, como “(...) uma consciência que não percebe nem pode perceber, claramente pelo menos, o que há nas ações humanas de respostas a desafios e questões que a vida apresenta ao homem” (Freire, 1959, p. 30), em outras palavras, ela é a condição do ser humano que está imerso em sua realidade, mas ainda não possui a capacidade de objetivá-la. Freire afirma que, no estágio de intransitividade, o homem se concentra apenas em preocupações vitais, tendo uma compreensão limitada de sua vida e sociedade e estando preso a interesses estritos. Essa postura é caracterizada pela quase centralização dos interesses do homem no que o circunda, girando em torno de modos mais vegetativos de vida. É a postura mais comum entre os habitantes de áreas pouco ou nada desenvolvidas do país (Freire, 1959).

A consciência intransitiva é o nível de consciência característico de sociedades fechadas, onde os indivíduos não ultrapassam o horizonte biológico. de sua forma de vida. Suas preocupações estão restritas ao essencialmente biológico. Trata-se da consciência de seres humanos cuja vida é mera biologia e que ainda não se tornou biografia. Eles não conseguem perceber problemas que vão além de sua esfera vital biológica e, por isso, ainda não estão capacitados para o compromisso histórico (Freire, 1978, p. 60).

Para o homem com consciência intransitiva, a percepção de problemas que ocorrem além de seu espaço vital é quase nula. No entanto, Paulo Freire esclarece que esse conceito não implica um fechamento do homem dentro de si mesmo, pois “o [...] o homem, qualquer que seja seu estado, é um ser aberto” (Freire, 1967, p. 59). Ao definir a consciência intransitiva, Freire busca mostrar que a limitação desse homem reside em sua capacidade de compreensão além de seu próprio espaço e em sua dificuldade em reconhecer os desafios que se situam fora desse contexto, portanto, “neste sentido, e só nesse sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com sua existência” (Freire, 1967, p. 58). Posto isto, essa visão limitada e restrita faz com que o indivíduo acredite em causalidades míticas, em vez de reconhecer a causalidade verdadeira dos fatos e da realidade.

No entanto, potencialmente, enquanto dotada de sua força intencional e tendência para transcender, a consciência humana permanece aberta, podendo gradualmente superar a intransitividade e expandir seu campo de percepção. Ela pode aumentar seu poder de compreensão e resposta às questões do seu mundo, assim como sua capacidade de diálogo com os outros, para além do seu antigo espaço, até alcançar outro nível, o da consciência transitiva, ou seja, “(...) seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital” (Freire, 1967, p. 59).

Essa transitividade, no entanto, ocorre em dois níveis: inicialmente de forma predominantemente ingênua e, somente após um processo de conscientização, que será detalhado ao longo do texto, alcança a transitividade crítica da consciência. Paulo Freire (1967) define a transitividade ingênua da seguinte maneira:

A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica (Freire, 1967, p. 59)

Segundo Freire (1967) a transitividade ingênua se caracteriza

Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce (Freire, 1967, p. 66).

Nessa abordagem, percebe-se uma evolução do nível de consciência intransitiva para a transitiva ingênua, que ainda tende à massificação, não prioriza o diálogo e a investigação, e não se manifesta como uma inquietação crítica. Nessa instância, pode-se dizer que a consciência transitiva ingênua já reconhece a contradição social, mas ainda se limita ao conformismo, adotando explicações simplistas e mágicas para os fenômenos que vivencia. Ainda, ela não consegue pensar de forma autônoma porque evita investigar as verdadeiras causas e, portanto, não se aventura na direção da mudança. Trata-se de uma consciência dependente, que delega a responsabilidade pela solução dos problemas aos outros e às instituições.

Em vista disso, Freire (1967), destaca a massificação como um elemento de desumanização, resultante da ausência de relações humanas autênticas e da falta de integração do ser humano. A respeito dessa capacidade humana, Freire (1967, p. 49) afirma que “a sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento”. Para Freire, a massificação resulta de um desenvolvimento inautêntico e opressor, junto com uma educação ingênua e alienante, que forma uma população oprimida, despreparada e alienada. Influenciado pelo personalismo mounieriano, Freire argumenta que a desumanização ocorre quando estruturas sociais e coletivas não valorizam a individualidade. Mounier afirma que a universalidade não pode ser alcançada sem considerar a pessoa, criticando assim a falta de personalização nas estruturas sociais.

A forma mais baixa que podemos conceber de um universo de homens é aquela (...) em que nos deixamos aglomerar quando renunciamos a ser pessoas lúcidas e responsáveis; mundo da consciência sonolenta, dos instintos anônimos, das opiniões vagas, dos respeitos humanos, das relações mundanas, do 'diz-que-diz-que' cotidiano, do conformismo social ou político, da mediocridade moral, da multidão, das massas anônimas, das organizações irresponsáveis. Mundo sem vitalidade e desolado, onde cada pessoa renunciou provisoriamente a sê-lo, para se transformar num qualquer, não interessa quem, de qualquer forma (Mounier, 2004, p. 52).

Em Freire (1967), temos que, para superar essa condição, é necessária uma transformação da realidade nacional baseada no desenvolvimento econômico e apoiada na democracia. Isso serviria como um meio de transição de uma mentalidade conservadora e reacionária, fruto de uma consciência intransitiva e transitiva ingênua, para uma mentalidade fundamentada na consciência crítica, capaz de captar e ampliar as necessidades do contexto e criar um novo projeto de autonomia nacional. A respeito dessa problemática vivenciada no país, Freire (1967, p. 87) afirma que uma das questões fundamentais era a “(...) de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira”.

Freire (1959), ao refletir a respeito da conjuntura brasileira da época, expôs as estruturas desumanizantes, incluindo a educação inautêntica que predominava no país. Em sua tese, Freire aborda a massificação como um instrumento de domesticação, destacando que a inexperiência democrática da sociedade brasileira contribuía para essa situação. Ainda, argumenta que essa falta de experiência democrática pode sufocar a democratização e acentuar tendências desumanizantes, como a massificação do ser humano. Nessa perspectiva, a massificação é vista como uma característica da desumanização, ligada à questão da consciência, podendo transformar uma consciência ingênua em uma consciência fanatizada, que adota visões mágicas e míticas da realidade.

Com base em Freire (1967), dois aspectos principais da massificação são destacados: primeiro, como resultado de um irracionalismo crescente, e segundo, como consequência das posições sectárias e manipuladoras que exploravam a alienação do povo, em grande parte “(...) emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, passava a joguete dos irracionalismos” (Freire, 1967, pp. 87-88). Por outro lado, Freire observa que o medo da classe média de que a ascensão das classes populares pudesse ameaçar seus interesses levava as elites a impedir esse progresso, seja com atitudes paternalistas ou pela força. Para enfrentar e superar a massificação do povo, Freire (1967)

propõe uma educação crítica e questionadora, que eleve as pessoas a um nível de conscientização capaz de conduzi-las à sua libertação.

Em leitura a Freire (1987), vê-se que o filósofo e educador retoma a discussão a respeito da massificação como instrumento de desumanização e expande o conceito para incluir a manipulação. Ele relaciona essa manipulação à teoria da ação antidialógica e à dimensão política da luta de classes. Desse modo, a filosofia freiriana apresenta o ato de manipular como uma estratégia usada pelas elites para manter as estruturas de dominação e opressão das classes populares, exemplificada pela invasão cultural.

Nesse sentido, é relevante salientar que a ação antidialógica imposta pelos opressores tem na invasão cultural uma de suas principais características instauradoras de subordinação. O ato de invadir, em si mesmo, implica conquista e dominação. A conquista é uma necessidade da dominação e, à medida que esta se estabelece em uma relação entre seres humanos, não se pode mais falar em relação entre pessoas, mas entre pessoas e objetos. Isso porque o ato de dominação pressupõe alguém que, ao dominar, passa a ter posse de algo. Nesse caso, o dominador, que oprime, é o ser ativo, enquanto o dominado é a coisa, o objeto que passa a pertencer ao outro.

Nessa linha de pensamento, entende-se que, a invasão cultural é, portanto, uma das formas mais desumanizantes de violência contra uma pessoa ou um povo, pois atua tanto no aspecto social, enquanto realidade concreta, quanto na consciência das pessoas, alienando-as e impedindo o desenvolvimento de sua subjetividade. Isso as impede existencialmente de exercerem sua condição de ser mais, levando-as a uma situação de pura inautenticidade.

Uma condição biónica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (Freire, 1987, p. 87).

Desse modo, em uma estrutura social onde se desenvolvem relações de dominação e invasão cultural, as instituições formativas tendem a atuar de forma antidialógica. Conforme Freire (1987, p. 87), em uma “ (...) estrutura social (...) rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura”, e acrescenta que “ os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais.

Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuras “invasores” (*ibidem*, p. 87). Por isso, as práticas educativas, nesse contexto, tornam-se majoritariamente tecnicistas, cientificistas e mecanicistas. Dessa maneira, tais práticas não ocorrem em contextos relacionais entre sujeitos, pois o conhecimento passa a ser um objeto de depósito para preencher as mentes vazias do povo simples, que, nesse caso, nada tem de conhecimento além de sua suposta ignorância absoluta. Nesses processos, o ato educativo acontece por meio de comunicados, em que os especialistas falam para os aprendizes, e não com eles.

Assim, o poder dominante utiliza distintos recursos de alienação, como a propaganda, a persuasão, a mitificação do mundo e explicações mágicas da realidade, para manter as classes sociais desfavorecidas como meras espectadoras desse mundo e realidade. Este mundo e esta realidade lhes parecem algo estático e desproblematizado (Freire, 2015). Dessa forma, o mundo deixa de ser mundo e se torna apenas um suporte, já que não é mais historicizado ou contextualizado, mas apenas um plano atemporal e estático.

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor, Na “inferioridade” do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo (Freire, 1987, p. 91).

A utilização desses recursos e estratégias de dominação para manter o *status quo* explica a associação entre a invasão cultural e outros instrumentos de desumanização (Freire, 1987, 1992), dominação (Freire, 1987), manipulação (Freire, 1979; 1981 e 1987) e o assistencialismo (1967). Na verdade, pode-se afirmar que a existência de uma dessas ações pressupõe a concretização de outra, uma vez que todas têm sua origem na concepção antidialógica. Nessa ótica, a ideia de pacto entre classes sociais, supostamente para defender a economia nacional, é, na verdade, uma forma disfarçada de esmagamento das classes populares ou uma estratégia para impedir sua ascensão. Nesse contexto, Freire introduz a ideia de consciência de classe, resultante de um pensamento crítico, como essencial para superar a opressão social e a inautenticidade humana. Ele ressalta que a ideia de pacto, que deveria pressupor um diálogo entre as partes, não ocorre nesse caso, pois está associada à dominação, impedindo o verdadeiro diálogo e qualquer forma efetiva de relação pactuada.

No pensamento freiriano, a manipulação acontece quando as camadas populares saem de uma condição quase vegetativa de existência e começam a se mobilizar, o que pode ameaçar o *status quo*. Nesse contexto, as elites dominantes empregam diversos artifícios para manter

sua estratégia de manipulação: utilizando coerção e violência física, paternalismo, ou cooptando líderes populistas. Essas ações são respostas das classes opressoras para impedir o verdadeiro processo de organização das classes populares. No que concerne a isso, o autor afirma:

Enquanto, na ação antidialógica, a manipulação, “anestesiando” as massas populares, facilita sua dominação, na ação dialógica, a manipulação cede seu lugar à verdadeira organização. Assim como, na ação antidialógica, a manipulação serve à conquista, na dialógica, o testemunho, ousado e amoroso, serve à organização. Esta, por sua vez, não apenas está ligada à união das massas populares como é um desdobramento natural desta união (Freire, 1987, p. 102).

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que a manipulação se instala quando as massas começam a transitar de uma sociedade fechada para uma sociedade em que assumem uma posição emergente no processo social. Diante disso, Freire (1983, p. 27) compreende por massificação “(...) não o processo de emersão [...] do qual resulta sua presença em busca de afirmação e de participação histórica (sociedade de massas), mas um estado no qual o homem, ainda que pense o contrário, não decide. Massificação é desumanização, é alienação”. Nestes termos, temos que a alienação e a massificação são métodos constantemente utilizados pelos opressores para manter o controle social e o poder que exercem. Para que esses métodos sejam eficazes, são aplicados diversos meios de “domesticação” (Freire, 1987) das massas, incluindo a própria educação, que é colocada a serviço da alienação. Disfarçada de uma educação conteudista e utilizando tecnologias modernas, essa forma de ensino, na verdade, aliena, transformando homens e mulheres em meros objetos.

Segundo Freire (1987), a domesticação priva homens e mulheres da reflexão crítica, limitando sua vocação de ser mais e forçando-os à acomodação. Esse processo reduz ou até abole sua capacidade de transformar o mundo, levando-os à passividade e à incapacidade de criticar o que ocorre ao seu redor, impedindo-os de despertar como sujeitos. A domesticação se torna igualmente efetiva através de uma educação instrumentalizada, que conduz o ser humano à condição de objeto. Isto posto, o desafio, então, é compreender como essa educação é aplicada e qual é seu impacto na formação de homens e mulheres.

Neste sentido, Freire esclarece que a educação bancária é, em sua visão, um método alienador, onde os educandos são preenchidos de conteúdos por meio de narrativas (Freire, 2016) que apresentam a realidade como estática ou com discursos alheios à experiência existencial das pessoas. Assim sendo, isso contribui para uma educação conformista e não transformadora, pois o educador, ao adotar a concepção bancária, influencia o educando a apenas memorizar conteúdos transmitidos sem compreender sua real importância e significado, sem problematizá-los. Dessa maneira, o educando não reflete a respeito da sua vida ou do

mundo, ficando incapaz de se engajar na *práxis*, de refletir e agir sobre seu lugar e papel no mundo. Assim, ele não compartilha sua vida com os outros, ficando confinado e isolado do mundo e dos demais.

Freire (1979) em busca de compreender a realidade latino-americana sob a ótica da dependência das regiões do Terceiro Mundo em relação às metrópoles, afirma que em uma sociedade dependente, a manipulação pela classe dominante leva os dominados a absorver os mitos culturais do opressor, tornando-os sem voz e silenciados. Essa manipulação está fortemente ligada à invasão cultural, que utiliza a manipulação como estratégia. Em razão disso, transforma-se, dessa maneira, numa sociedade silenciosa.

Na mesma obra, o educador discute como a manipulação populista age sobre camadas populares silenciosas e ingênuas, que são controladas por lideranças populistas, que no fim e acabo, servem como intermediárias entre as classes dominantes e dominadas. Essas lideranças têm um caráter manipulador, por serem “manipuladora de massas por não poder manipular elites” conforme destacado por Freire (1979, p. 37). O autor, no entanto, ressalta a dimensão paradoxal do populismo: embora seja manipulador e funcione como um instrumento de massificação e alienação política, também atua como um fator de mobilização democrática. Por um lado, promove a massificação e a alienação das pessoas; por outro, seu caráter participativo contribui para a emergência política da população.

Em *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (1981), *Conscientização* (1979) e *Pedagogia do Oprimido* (1987) Freire retoma o conceito de manipulação atribuindo-lhe uma dimensão política, ideológica e de luta de classes. Dessa forma, ele reafirma a influência marxista em seu pensamento e afirma que

Nas sociedades massificadas os indivíduos “pensam” e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos chamados meios de comunicação. Nestas sociedades, em que tudo ou quase tudo é pré-fabricado e o comportamento é quase automatizado, os indivíduos “se perdem” porque não têm de “arriscar-se”. Não têm de pensar em torno das coisas mais insignificantes; há sempre um manual que diz o que deve ser feito na situação “A” ou na situação “B”. Raramente se faz necessário parar na esquina de uma rua para pensar em que direção seguir. Há sempre uma flecha que desproblematiza a situação (1981, p. 68).

Para a filosofia freiriana, esse é o grande perigo, pois a busca por explicações de teor mágico, essa distorção que, se não evolui para a fase de transitividade crítica, leva o indivíduo ao fanatismo e ao irracionalismo, reduzindo ou eliminando o diálogo. Portanto, isso faz com que as pessoas, mesmo acreditando ser livres, deixem de ser verdadeiramente livres, pois “(...) seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder

criador. É objeto e não sujeito (Freire, 1967, p. 69). Desse modo, em outros termos, o sujeito passa a condição de indivíduo que nada mais é do que um objeto, manipulado e condicionado, mesmo que acredite ser o sujeito de sua própria vida. Assim sendo, a pessoa fanática carece da criticidade necessária para ver além das explicações mágicas e encontrar a verdadeira causalidade dos fatos.

Vale enfatizar, nesse aspecto que, as elites responsáveis pela estagnação histórico-social do homem e da mulher desempenham o papel de massificar esses indivíduos, restringindo sua capacidade de emergir da situação de exclusão social. Para isso, utilizam-se de políticas assistencialistas, métodos educacionais e trabalhos puramente tecnicistas. Essas práticas fazem com que homens e mulheres sejam treinados para realizar tarefas ou funções muito restritas no seu dia a dia, sem participar do processo como um todo, tornando-os incapazes de desenvolver um olhar crítico, livre e abrangente. Assim, essas práticas colocam uma espécie de venda que impede a visão do mundo, privando-os do que há de mais valioso enquanto seres humanos: a liberdade e a humanização.

Nessa lógica, compreende-se que as elites tendem a incutir nas classes populares um sentimento de inferioridade, à medida que essas classes são humilhadas por suas posições sociais, tendo suas possibilidades de ascensão suprimidas. Quando as classes populares não se resignam com suas condições socioeconômicas e políticas, isso gera uma reação por parte das elites que, “(...) assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas consequências” (Freire, 1987, p. 86). Portanto, isso é o que acontece com a massificação por meio de políticas assistencialistas, que revela uma sociedade sectária e excludente.

Partindo desse pressuposto, considera-se que todas as formas de assistencialismo retiram do povo a possibilidade de participar ativamente de sua própria história como sujeitos, relegando-os a meros objetos. Dessa maneira, “ (...) no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes (Freire, 1967, p. 64), assim, sem a participação ativa no processo pedagógico, que visa proporcionar ao ser humano a oportunidade de se descobrir por meio da reflexão sobre sua existência, não há possibilidade de emersão, autonomia, libertação e humanização dos homens e das mulheres. Isto implica que, uma sociedade não pode evoluir enquanto a massificação continuar a prevalecer.

À luz do pensamento freiriano, compreende-se que, ao invés de soluções assistencialistas, o que realmente deve acontecer para que uma sociedade venha a se tornar

democrática e participativa é a implementação de uma educação problematizadora, que deve promover ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades, com fins a humanização. Segundo o entendimento de Freire (1967), é possível entender que a possibilidade para libertar homens e mulheres da massificação, do adestramento e da acomodação, frutos da opressão, reside em uma educação humanizadora e libertadora. Essa educação é capaz de abrir novos caminhos, percorridos lado a lado com o diálogo com outros indivíduos, mediado pelo mundo.

Consequentemente, ao continuar seu desenvolvimento na capacidade de diálogo, a consciência transitiva pode elevar-se à condição de consciência crítica, caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas e pelo engajamento sociopolítico. Assim, o homem fanático, que, por falta de criticidade, não consegue enxergar além das explicações mágicas e encontrar a verdadeira causalidade dos fatos, para transcender essa limitação, precisa se valer da transitividade crítica, cuja principal característica é a criticidade na interpretação e na busca de soluções para os problemas, como afirma Freire (1967).

Contudo, como exorta Freire (1967), que não se confunda certas posições, atitudes e gestos que ocorrem devido à promoção econômica - os quais podem ser chamados de tomada de consciência - com uma posição crítica. A criticidade, implica na crescente apropriação pelo homem de sua posição no contexto. Isso envolve sua inserção, integração e representação objetiva da realidade. Dessa forma, a conscientização é o desenvolvimento da tomada de consciência. Não se trata apenas de uma consequência das mudanças econômicas, por mais significativas e importantes que sejam. A criticidade, conforme a visão freiriana concebe, deve resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

Nesta fase, segundo Freire (1967), se substituem as explicações mágicas por explicações causais, realistas e racionais. Essa fase é assim caracterizada pelo educador,

Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia (Freire, 1967, p. 60).

Nessa direção, a consciência transitiva crítica é descrita pelo desprendimento ativo das coisas, pela aquisição de liberdade diante delas e pela historicidade. Essa forma de consciência se distingue pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico. Freire (1967) destaca que a transitividade crítica representa a etapa que retoma a

matriz da verdadeira democracia. Para ele, essa consciência é uma característica dos regimes democráticos autênticos e das formas de vida que são altamente interrogadoras, inquietas e dialogais, em contraste com as formas de vida e regimes autoritários.

Se a transição da intransitividade para a transitividade ingênua ocorre de forma quase natural e automática quando o indivíduo é colocado diante de uma situação que exige mais relações, a passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica, segundo a concepção freiriana, não acontece automaticamente, “(...) mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial” (Freire, 1967, p. 61). Somente por via da educação se consegue transpor a transitividade ingênua da consciência e chegar à transitividade crítica dela.

A consciência crítica se distingue pela superação da ingenuidade, adquirindo a capacidade de compreender a realidade e os problemas sociais de maneira profunda e argumentativa. Adota uma postura dialogal e ativa, com responsabilidade social e política. Vai além das explicações mágicas e das posições quietistas e preconceituosas. Rejeita a massificação e busca constantemente a humanização dos seres humanos, assim, “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (Freire, 1967, p. 56).

É relevante observar que essa educação deve ter como objetivo a transposição da ingenuidade, não a sua manutenção. A consciência transitiva crítica emerge quando o indivíduo, ao refletir, pode agir diante da realidade como sujeito ativo e participante. Segundo Paulo Freire (1959), essa educação deve permitir uma discussão corajosa de sua problemática e sua inserção nela, promovendo um diálogo constante com o outro, “que o predisponha a constantes revisões [...] a uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos” (*Ibidem*, p. 33).

Em suas obras, Freire afirma com afinco que não é possível conceber uma educação que leve o sujeito ao quietismo, que não o torne consciente de sua transitividade, que não acentue nele cada vez mais a racionalidade. Consciente de que a educação, não qualquer educação, mas uma educação crítica e problematizadora, seria fulcral para a transição da fase de transitividade ingênua para a fase de transitividade crítica da consciência, Freire (1967) escreve sobre a ascensão da transitividade ingênua para a transitividade crítica da consciência, afirmando que

Exatamente porque, significando esta ascensão uma inserção do homem na sua problemática e a sua capacidade de optar, as ameaças aos privilégios se fariam

maiores, como maior a sua capacidade de rejeitar prescrições. E para o irracionalismo sectário surgia a humanização do homem como se fosse o seu contrário - a sua desumanização. E qualquer esforço neste sentido, como ação subversiva (Freire, 1967, p. 62).

Nessa lógica, nega-se ao sujeito a oportunidade de, por meio do diálogo e da educação, transcender de fase, passando a compreender sua própria vida e a sociedade em que vive com um olhar mais crítico e problematizador. Isso impede o processo de transição que poderia transformar a sociedade. Freire utiliza o modelo da produção em série como um exemplo de como manter as pessoas na transitividade ingênua.

A produção em série, como organização do trabalho humano é, possivelmente, um dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. “Ingênuo”. [...] Toda prática, então, de que possa resultar a amenização da ruptura entre o homem e a sua obra, característica da produção em série, ajudará incontestavelmente a preservar a transitivação da consciência (Freire, 1959, p. 37).

Assim, ao diminuir a responsabilidade dos seres humanos pelo todo e confiná-los a uma atividade específica em seu trabalho, ele é desumanizado e massificado. Isso dificulta, ou até mesmo impede, a transição para a fase crítica de sua consciência. Sendo assim, junto a uma educação que Paulo Freire (1959) descreve como *palavrosa*, a produção em massa e essa educação *palavrosa* formam a combinação perfeita para emperrar ou anular o processo de passagem para a transitividade crítica. Portanto, há por parte dos dominantes a insistência em uma “(...) educação falsamente humanista. Acadêmicamente oca [...] verbalista, “palavrosa”, autoritariamente indiferente ao que nos cerca, e não teórica, erradamente às vezes assim chamada” (Freire, 1959, p. 42).

Destarte, como salienta Freire (1959, p. 42) “não será e não vem sendo, com uma educação quase exclusivamente centrada no verbo, no livro, no programa (...)” que iremos superar as barreiras que impedem os seres humanos de transcenderem para um consciência crítica. Em vista disso, é necessário uma educação que tenha outro sentido, que não o de aprisionar as pessoas.

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”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que *Whitehead* chama de *inert ideas* - “Idéias

inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações” (Freire, 1967, p. 93).

Ainda, uma educação que emerge e se sustenta na realidade das pessoas comuns, na sua própria vida e espaço. Uma educação que problematize, que seja crítica, que se transforme em ação. Nesse sentido, Paulo Freire (1967, p. 94) afirma que

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. Educação que se perca no estéril bacharelismo, ôco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra “fácil”. Do discurso verboso. [...] Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes.

O educador, enfatiza que não seria com uma educação desvinculada da vida, centrada em palavras desprovidas de realidade e pobre em atividades que permitam ao educando sentir-se sujeito e problematizar, que se alcançaria a transição da transitividade ingênua para a transitividade crítica de sua consciência. Daí a insistência de Freire por uma educação que insista “(...) tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (Freire, 2002, p. 28). E nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1967, p. 97) nos afirma que “nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” - o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica”, ao contrário, “ (...) a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua” (*ibidem*, 97). Afinal de contas, como afirmado por Freire, a própria postura da nossa escola, de modo geral “(...) acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua” (*ibidem*, 97).

Nesta conjuntura, Freire propõe uma educação capaz de auxiliar as pessoas em uma ação reflexiva a respeito da sua existência, seus problemas e seu espaço, uma “ (...) educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (Freire, 1967, p. 106), pois “se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação” (*ibidem*, 106). Somente a consciência transitiva crítica é capaz de proporcionar aos seres humanos o conhecimento necessário para que ele se transforme e transforme a sua realidade. Nesse sentido, a educação, conforme pensada por Freire, deve intencionar a libertação dos mecanismos opressores e alienadores que visam à manutenção das

estruturas sociais. Para que isso se concretize, é imprescindível que os educadores e educadoras se comprometam com a problematização e criticização da construção do saber junto aos seus educandos e educandas, partindo do princípio de “(...) reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro [...] é problemático e não inexorável” (Freire, 2020, p. 11).

O educador Paulo Freire propôs, possibilidades que acreditava ser caminhos viáveis para ajudar homens e mulheres a superar a consciência transitivamente ingênua. Para isso, destacamos o papel fundamental dos educadores e educadoras revolucionários (as) nesse processo, que se alinhem e orientem para a libertação da sociedade oprimida, com a ajuda de uma educação que desafia o educando a desenvolver sua própria compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido* vê a educação como uma prática de liberdade, alcançada através da conscientização e do desenvolvimento crítico da consciência. Esta conscientização vai além da simples crença de que se compreende ou percebe a realidade, ela envolve a reflexão profunda e, conseqüentemente, corporeificação na práxis. Trata-se de uma unidade dialética continuamente formada para promover a transformação do ser humano.

Isto posto, vê-se que a concepção bancária de educação, profundamente enraizada na educação brasileira, não promove o pensamento crítico. Nessa abordagem, o discurso e a prática enfatizam que o sujeito da educação é o professor, enquanto os educandos são receptáculos passivos de meras comunicações, que recebem, memorizam e repetem. Trata-se de uma prática informativa, puramente verbalista, voltada para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos. O saber é fornecido em uma hierarquia linear e autoritária, onde apenas o educador detém o conhecimento. Essa rigidez nega a educação e o conhecimento como processos de busca, levando o educando a adquirir uma falsa percepção de um mundo harmonioso, sem contradições.

Freire (1959) defende a necessidade de um sistema educacional completamente novo, que concentre suas maiores energias no desenvolvimento do intelecto dos educandos. Ele propõe uma educação descentralizada, voltada para a cultura local e regional, diversificada em seus meios e recursos, que promova o trabalho em grupo e prepare os educandos para a solidariedade social e política. Esse novo sistema educacional deve ser desprovido de qualquer marca de individualismo.

Dessa maneira, Freire (1959) salienta que, somente uma escola democraticamente centrada em seu educando e em sua comunidade local, vivendo suas circunstâncias e integrada aos seus problemas, pode levar os estudantes a uma nova postura diante das questões

contextuais, promovendo a reflexão desses problemas. Assim, o educador refulta a perigosa e enfadonha repetição de trechos e afirmações desconectadas das condições reais de vida dos educandos, e conduz a pensar que a educação libertadora, problematizadora e humanizadora requer “condições de verdadeira aprendizagem” em que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinar, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”, em que o “objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto”, verdadeiramente aprendido (Freire, 2020, p. 15).

Nessa direção, a educação humanizadora resulta de uma escola e de um sistema educacional fundamentados na experiência do diálogo, da inquirição, da investigação e da pesquisa, todos intimamente ligados à criticidade e voltados para uma educação crítica, “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer” (Freire, 2020, p. 21). Implica busca, descoberta e compreensão do que está oculto nas coisas e nos fatos observados e analisados. Envolve problematização, que por sua vez leva a descobertas, ação reflexiva e autoria da própria aprendizagem. Para isso, o processo educativo deve ser um ato e uma prática de interesse e curiosidade, onde o conhecimento se desenvolve internamente e pela ação. O objetivo deve sempre ter um propósito claro, com ideias adquiridas bem definidas e fatos devidamente compreendidos.

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (Freire, 2013, p. 29).

A problematização que conduz ao pensamento crítico é uma exigência do ciclo gnosiológico, que envolve a superação do estado ingênuo para um estado epistemológico. Embora tenha como ponto de partida o senso comum, vai além, tornando-se cada vez mais metodicamente rigoroso e transitando da ingenuidade para a “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 14). O conceito de ciclo gnosiológico na formulação de Freire compreende dois momentos: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”, assim, “a “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes

momentos do ciclo gnosiológico” (Freire, 2020, p. 16).

Nesse processo, o objeto cognoscível não é o fim do ato cognoscente do sujeito, mas um elemento mediador entre sujeitos cognoscentes. Requer uma educação problematizadora que exige a superação da contradição entre educador e educandos. Dessa forma, o caráter libertador da educação problematizadora se revela, onde educadores e educandos igualmente se educam através do diálogo que estabelecem. Ambos se tornam sujeitos e crescem juntos (Freire, 1987). O objeto cognoscível, do qual o educador se apropria, deixa de ser uma propriedade exclusiva sua, tornando-se o resultado da reflexão conjunta dele e dos educandos. Nesse sentido, o educador problematizador constantemente refaz seu ato cognoscente por meio da cognoscibilidade dos educandos, que assumem o papel de investigadores críticos, em constante diálogo com o educador, também um investigador crítico. À medida que o educador apresenta o conteúdo como objeto de sua admiração, ele redescobre sua admiração inicial através da admiração expressa pelos educandos (Freire, 1987).

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja (Freire, 1987, p. 40).

Assim, a rígida separação das atitudes perde seu sentido. Toda ação se transforma em investigação crítica, permeada pelo diálogo, visando a superação do conhecimento em nível de senso comum (*doxa*) para o nível do *logos* (verdadeiro conhecimento) e a emersão da consciência do educando e sua inserção crítica na realidade. Desse modo, a problematização permite que homens e mulheres reflitam sobre si mesmos e sobre as relações que estabelecem com o mundo, onde consciência e mundo ocorrem simultaneamente. Por isso, o ponto de partida é a história e a historicidade do ser humano, como seres situados em uma dada realidade, para compreenderem sua posição no aqui e agora, como fundamento para apreender a situação em que estão inseridos.

A educação problematizadora conduz ao pensamento crítico. O educando não se submete a um objeto pré-determinado e pré-estabelecido. Ele elabora seu próprio conhecimento, tornando-se um sujeito ativo, aprendendo a pensar em vez de apenas receber ideias prontas. Por ser produzido e alicerçado na e com liberdade, através da própria ação do educando, sua aprendizagem se torna significativa e, conseqüentemente, duradoura. A

problematização desenvolve o hábito e o desejo pelo saber: estudar, aprender, investigar, e ler tornam-se ações prazerosas realizadas por vocação e não por obrigação. Isso determina o agir inteligente e torna o indivíduo sujeito de si próprio.

A educação problematizadora-libertadora requer educadores democráticos que conduzam o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos, sua curiosidade e sua insubmissão. O exercício da rigorosidade metódica, que favorece a aproximação dos objetos cognoscíveis, envolve educadores e educandos críticos, desafiadores, comprometidos verdadeiramente com a realidade, e não intelectuais mecanicamente memorizadores. Segundo Freire (1996) daí a importância do papel do educador, cuja tarefa não é apenas ensinar/repassar conteúdos e conhecimentos acumulados, prontos e acabados, mas, sobretudo, ajudar o educando a organizar seu pensamento reflexivamente, a pensar de maneira crítica.

Portanto, o professor-educador deve estar consciente de que, assim como seus alunos e todo ser humano, ele é um ser imperfeito em busca de vir a ser, e a única diferença é que esses seres frequentemente se encontram em diferentes estágios dessa consciência (intransitivo, transitivo ingênuo e transitivo crítico). Além disso, o docente deve entender a vocação humana e seu próprio estado de consciência para reconhecer o estágio de consciência de seus alunos e atuar no sentido de promover a transição para a consciência crítica. Deve estar ciente de que todos somos programados para aprender e que “aprender precedeu ensinar” (Freire, 2002, p. 13).

Desse ponto de vista, a formação docente deve ir além das práticas já estabelecidas, cristalizadas e basear-se na ética, no respeito pela dignidade e na autonomia dos alunos, além de se comprometer com a *práxis* de forma humanista e cientificamente fundamentada. Em outras palavras, a formação do professor problematizador deve focar principalmente na consolidação do compromisso profissional por meio do:

(...) seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável (Freire, 2013, p. 17).

O humanismo mencionado por Freire (2013) deve estar presente em toda a prática docente problematizadora, e a intencionalidade política-pedagógica democrática deve ser o centro da identidade docente, sustentada pela ética.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante (Freire, 2002, pp. 61-62).

Na docência problematizadora, a ciência e a técnica devem estar alicerçadas em atitudes humanas e éticas, integradas à dimensão política, como amorosidade, compromisso e uma relação dialógica e horizontal entre educador e educando. A educação é um ato político que não pode ser neutro; não é possível separar educação e política. Para promover a cidadania, é fundamental o envolvimento emocional e afetivo, além de uma clara intencionalidade política. Além disso, teoria e prática estão interligadas. A prática de refletir a respeito da prática revela seus problemas e permite compreender a razão desses problemas e suas soluções. O avanço teórico possibilita a reflexão, programação e avaliação da prática.

Por isso, é essencial que o educador tenha uma sólida base teórica científica (Freire, 2001), pois o pensamento humanizador deve ser curioso, crítico e autônomo, livre das amarras da alienação e forjado por uma ação problematizadora ativa e participativa. Diante da crise atual e do modelo de educação vigente, que segundo Freire, conduzem à desumanização, é urgente pôr em questão: É possível pensar em um outro modelo de educação? Como concretizar a educação problematizadora, libertadora, portanto, humanizadora?

No pensamento freiriano, a educação problematizadora é um terreno fértil para discussões e debates, trocas de ideias e temas, estranhamento da realidade e estimulação do pensamento. Ela envolve uma prática ativa e reflexiva, provocação de perguntas, busca e procura de respostas, realização, criação, invenção, incorporação de resultados, sugestões e oportunidades. Essa educação é participativa, investigativa, sugestiva e rebelde, viabilizada e incentivada pelo professor por meio do diálogo, com o objetivo de promover a humanização.

Compreendendo a relação intrínseca entre educação e sociedade segundo Paulo Freire, e a perspectiva de uma educação humana e libertadora como caminho para uma outra sociedade e um outro mundo. O próximo capítulo demonstrará os princípios históricos, epistemológicos e filosóficos da educação humanizadora.

CAPÍTULO II

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, EPISTEMOLÓGICA E FISOSÓFICA DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

[...] a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem e a se realizarem como co-construtores do mundo em que vivem, o que significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades” (Brandão, 2002, p. 22).

Em sentido oposto ao pragmatismo que funda e orienta a sociedade capitalista, o presente capítulo não pretende elaborar respostas prontas e acabadas no que se refere a temática *Formação* de professoras e professores e *Educação*, antes, põe em questão esses conceitos com vistas a compreender as relações entre tais realidades em sua indissociabilidade com a formação humana. Essa busca supõe reconhecer as contradições presentes no real e o modo como são conservadas e reproduzidas na sociedade moderna. Esse reconhecimento exige uma formação em sentido amplo, que vá além de uma mera capacitação técnica de caráter operacional e instrumental. Como afirma a Professora Liliane Barros de Almeida (2017)

A formação não deve se comprometer estritamente com a racionalidade, apresentando caráter instrumental [...]. Deve sim considerar o conhecimento universal e ético voltado para a formação do Homem⁴⁶ e a constituição da cultura de defesa, de construção e de fortalecimento da democracia e dos direitos humanos (Almeida, 2017, p. 239).

Para tanto, é preciso compreender a educação como essencial na construção da identidade dos seres humanos, pois por meio da abordagem crítica, nela se encontram as fissuras para romper com ideologias e discursos, e promover a formação humana emancipatória e autônoma. Nesse sentido, a conscientização a respeito da manipulação da linguagem⁴⁷ possibilita aos sujeitos questionar as conjunturas instituídas e canonizadas, refletir e valorizar a diversidade de saberes.

Nesse contexto, é preciso compreender a linguagem como um elemento constituinte da condição humana que possibilita a comunicação e as interações sociais, permitindo assim a

⁴⁶ O termo homem empregue na citação faz referência ao “sentido do substantivo grego *ánthropos*, *ἄνθρωπος*, homem, em sentido genérico, incluindo homem e mulher; ser humano, em oposição a varão, aos deuses e aos animais” (Coelho, 2016, p. 92). Como afirma a Professora Simone de Magalhães Viera Barcelos (2017, p. 11) “o termo homem é usado no sentido amplo, transcendendo as diversidades de gênero e significando os seres humanos em geral”.

⁴⁷ “Em geral, o uso de signos intersubjetivos, que são os que possibilitam a comunicação” (Abagnano, 2007, p. 615).

construção do conhecimento. A manipulação da linguagem por meio de discursos⁴⁸ ideologicamente forjados busca perpetuar as estruturas de poder existentes e inibir o questionamento e a transformação da sociedade. Por conseguinte, a sociedade produz discursos de ordem do saber que estão engendrados às dinâmicas sociais e passam a ser aceitos como verdades. Esses discursos, tradicionalmente, consistem em conhecimentos que aparentam transmitir verdade e liberdade, mas, na realidade, escondem um engodo que suprime qualquer dimensão crítica ou emancipatória do pensamento em um sentido mais amplo (Almeida e Barcelos, 2021).

Para Chauí (2014) o discurso é uma construção social e política que reproduz relações de poder e domínio presentes na sociedade, ele é moldado e preservado por meio da manipulação, tornando-se estratégia fundamental para o controle social e para a manutenção das estruturas de poder. A imposição de certas ideias como comuns pelo discurso oculta outras perspectivas e gera uma falsa ilusão de consenso e naturalidade.

Esse processo fortalece a ideologia dominante e impede a manifestação de vozes e narrativas dissidentes, resultando na perpetuação de desigualdades e opressões, “[...] Em suma: as ideias deveriam estar nos sujeitos sociais e em suas relações, mas, na ideologia, os sujeitos sociais e suas relações é que parecem estar nas ideologias” (Chauí, 2014, p.16). Tal como Chauí (2014), Freire (2001, p. 18) já discutia a disseminação de determinadas ideologias, destacando que “não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência”. Nesse contexto, é possível destacar a exclusão como um exemplo desse diálogo, resultante de uma ideologia dominante e segregacionista, em que a ausência de conhecimento a respeito das deficiências, aliada à construção de determinados discursos, contribui de forma significativa para a marginalização das pessoas com deficiência, desde os tempos remotos até os dias atuais.

Em sua obra a autora descreve três tipos de discursos: o discurso ideológico, o institucional e o competente. O discurso ideológico:

[...] é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante (Chauí, 2014, p. 15).

⁴⁸ “o discurso — a psicanálise mostrou-o —, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; e porque — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos’ (Foucault, 1970, p. 2).

Nele não há neutralidade, mas sim influências ideológicas e interesses específicos com fins a preservação das relações de “[...] dominação de uma classe social historicamente determinada” (Chauí, 2014, p. 16) e “fundada na luta de classes” (*Ibidem*, p. 15). A autora o considera como um tipo de discurso que aparenta ser neutro, objetivo e universal, mas, na verdade, está incrustado de valores, interesses e visões de mundo frequentemente vinculados a certas classes sociais ou grupos dominantes.

O discurso ideológico objetiva legitimar e universalizar o pensamento de uma específica ordem social e política dominante, camuflando suas intenções e fomentando a aceitação passiva de determinadas ideias e valores como se fossem inerentes e incontestáveis, assim “[...] por meio da ideologia, a classe dominante procura escamotear [...] produzir uma certa imagem do tempo como progresso e desenvolvimento de maneira a exorcizar o risco de enfrentar efetivamente a história” (Chauí, 2014, p.16). Por trás dele, se escondem as reais intenções das classes dominantes que é a de se manterem no poder, por meio da perpetuação das desigualdades sociais, anulação das diferenças e contradições, e a legitimação das suas benesses.

O discurso institucional é considerado parte do discurso competente, e também é utilizado para sustentar as ideologias e interesses das classes sociais ou grupos dominantes que detêm o poder. Ele tende a limitar o acesso ao conhecimento e à participação pública, fazendo com que aqueles que não dominam a linguagem técnica e a norma culta sejam frequentemente excluídos dos debates, portanto o discurso institucional é o

[...] discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (Chauí, 2014, p. 16).

Esse tipo de discurso é o privilegiado nas instituições de poder, como o governo, a mídia e os espaços de debate público. Chauí (2014) o considera como uma possibilidade poderosa de controle social, porque molda as mentalidades e comportamentos. Nesse sentido, aqueles que dominam a linguagem institucional, e são dotados de argumentos convincentes e articulados, estabelecem uma perspectiva específica da realidade, impondo-a como única e verdadeira, ao mesmo tempo em que silencia vozes discordantes.

O discurso competente é “[...] o instituído. [...] é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado” (Chauí, 2014, p.19), pode ser considerado também como “[...] discurso neutro da cientificidade ou do conhecimento” (*Ibidem*, p. 22). Esse discurso na maioria das vezes é acompanhado do uso de terminologias técnicas e especializadas, criando

barreiras de acesso para os que não estão familiarizados com esse vocabulário específico, terminando por reforçar as desigualdades do ordenamento social posto. Em suma, fundamenta-se na distinção dos que sabem e dos que não sabem, e “[...] exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo [...]” (*Ibidem*, p.25).

Para que esse discurso seja proferido e mantido “[...] depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos. [...] É imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos sociais” (Chauí, 2014, p.23). O discurso competente é um instrumento que está a serviço da consolidação das elites dominantes, e essa circunstância acaba por inibir a participação cidadã e prejudicar a tomada de uma consciência crítica, restringindo, assim, a capacidade de transformação e resistência dos sujeitos. Portanto, desafiar o discurso competente é essencial para enfrentar as relações de dominação social, que marginalizam e oprimem grupos sociais vulneráveis, buscando sempre a perpetuação das desigualdades sociais.

É por meio da linguagem, que construímos significados, criamos relações e percebemos a nossa realidade. Ela cumpre papel decisivo no processo de desenvolvimento da instrumentalização da razão. Todavia, Max Horkheimer [1895-1973] (2002) cita que a linguagem ao mesmo tempo que é um mecanismo de comunicação, também é uma possibilidade de controle social.

A verdade e as ideias foram radicalmente funcionalizadas e a linguagem é considerada como um mero instrumento, seja para a estocagem e comunicação dos elementos intelectuais da produção, seja para a orientação das massas. Ao mesmo tempo a linguagem tira a sua vingança, revertendo ao seu estágio mágico. Como nos tempos da magia, cada palavra é considerada uma força poderosa que pode destruir a sociedade e pela qual aquele que fala deve ser responsabilizado. De acordo com isso, a busca da verdade, sob controle social, é cerceada. A diferença entre pensamento e ação é anulada (Horkheimer, 2002, p. 27).

Na sociedade atual, a linguagem é manipulada e empregue na manipulação das massas, potencializando a dominação e alienação dos indivíduos. Por meio do uso da persuasão⁴⁹, as classes dominantes delineiam a opinião pública, limitam o pensamento crítico e reproduzem ideologias que mantêm o *status*⁵⁰ de seus membros. Portanto, pensar a educação e a formação humana, a partir desses pressupostos, é compreendê-las num movimento ininterrupto de

⁴⁹ “1. Crença cuja certeza se apoia em bases principalmente subjetivas, ou seja, pessoais e incomunicáveis.” (Abagnano, 2007, p. 759).

⁵⁰ “Condição ou modo de ser. especialmente em sentido sociológico, como pertencente a determinado estrato social.” (*ibidem*, p. 921).

transformação no qual se questiona e problematiza as práticas e concepções educativas postas, considerando-as como produtos de um contexto e influências específicas.

É preciso reconhecer que existem obstáculos e dificuldades, mas a história da humanidade demonstra que é possível avançar no sentido de construir sociedades mais justas, onde todos sejam livres e iguais em dignidade e direitos. Mas só ocorrerão novos avanços se houver um trabalho constante, despertando a consciência das pessoas para as exigências da justiça, democratizando a organização social, valorizando a pessoa humana (Dallari, 1984, p. 76).

Dalmo de Abreu Dallari [1931-2022] (1984) corrobora o pensamento do Professor Paulo Henrique da Costa Moraes (2023), para quem pensar a cerca da educação e da formação é questionar a necessidade de reconhecer a totalidade das coisas como um elemento fundamental para ampliar a compreensão a respeito do ser humano, da sociedade e da humanidade. Portanto, não faz sentido discutir a formação de educadoras e educadores de matemática numa perspectiva humanizadora sem considerar as concepções de educação e formação.

Franco Cambi (1999) é uma referência importante para compreender o desenvolvimento da educação ao longo dos séculos. No que diz respeito a historicidade da educação, destaca a importância de interpretarmos o contexto histórico, social e cultural para, então, entendermos as práticas pedagógicas adotadas em diferentes períodos. Dessa maneira, para compreendermos o momento atual devemos voltar ao passado em busca de entender a história:

Por trás do nosso presente, como infra-estrutura condicionante unitária e dotada de sentido orgânico e permanente no tempo, opera a Modernidade. Por trás da Modernidade, coloca-se a Idade Média, e por trás desta a Idade Antiga; e, antes ainda, o Mediterrâneo como encruzilhada de culturas, o Oriente como matriz de muitas formas culturais do Ocidente, a grande revolução do Neolítico e o advento das sociedades hidráulicas. A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se retomar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não-maturadas e expectativas não realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos “fatos”, mas sempre construído nos e por meio dos “fatos”, precário e *sub judice*” (Cambi, 1999, p. 21).

Sob essa ótica, a história da educação não deve ser vista tão somente como uma cronologia de fatos e teorias básicas, mas sobretudo, como uma possibilidade de reflexão crítica. A historização da educação contém em si as bases para a compreensão das raízes, do desenvolvimento e das transformações do pensamento pedagógico ao longo dos tempos. Além

de possibilitar uma abrangência mais ampla e crítica do campo educacional, incentivando a busca por abordagens pedagógicas mais contextualizadas e relevantes.

Para o autor, a historicização da educação favorece o entendimento dos atuais e cada vez mais questionados desafios da prática educacional. Segundo Cambi (1999), a educação

(...) desenvolveu-se (...) como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupados, portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as idéias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico. [...]” (Cambi, 1999, p. 21).

Nesse sentido, ao historicizar a educação, Cambi (1999) nos propõe um movimento do pensamento no sentido de entender como distintas concepções de educação, modelos pedagógicos e práticas educativas foram se configurando em resposta às demandas e desafios das sociedades em diferentes épocas. Além disso, como as influências políticas, sociais, culturais e religiosas que vêm moldando a educação ao longo dos anos, fizeram com que o processo educativo se distanciasse da realidade social, e se aproximasse mais das teorias e ideias. Isto posto, para desvelar esse distanciamento histórico, o autor argumenta que a história da educação

tratava-se de uma história persuasiva, por um lado, e teoreticista, por outro, sempre muito distante dos processos educativos reais, referentes às diversas sociedades, diferenciados por classes sociais, sexo e idade; distante das instituições em que se desenvolviam (a família, a escola, a oficina artesanal e, em seguida, a fábrica, mas também o seminário ou o exército etc.); distante das práticas de educação ou de instrução, das contribuições das ciências, sobretudo humanas, para o conhecimento dos processos formativos (em primeiro lugar, psicologia e sociologia) (Cambi, 1999, p. 22).

A sociedade, independente do período histórico, é composta de valores, crenças e ideologias. Portanto, para o autor, a educação, desde a Grécia Antiga, passando pela educação dogmática cristã na Idade Média, até as interpelações pedagógicas modernas, sofreu as influências filosóficas, religiosas e políticas que ditaram/ditam as práticas educativas em cada período. Portanto, as mudanças sociais e os avanços científicos e tecnológicos influenciaram as práticas educativas, adaptando-as às necessidades e demandas da época.

Para Chauí (2014, p. 17) “na ideologia as ideias estão fora do tempo, embora a serviço da dominação presente”. Embora a educação seja força motriz na formação das identidades individuais e coletivas, a autora esclarece que ela está atravessada de discursos ideológicos que historicamente vem moldando nossa sociedade no sentido de transformá-la como um privilégio das elites, destinada a dominar as mentes dos que são governados.

Ante o exposto, Cambi (1999) traz exemplos de como a educação no percurso histórico

serviu/serve a essa dominância. Para ele, “(...) a educação na Alta Idade Média é, portanto, dividida entre nobreza e povo” (Cambi, 1999, p. 157). Nesse período histórico os mosteiros e escolas católicas transmitiam os ensinamentos religiosos e afixavam a manutenção da ordem posta. Assim, o conhecimento era tido como algo divino e restrito a uma minoria.

Vale dizer, nesse aspecto, que a Idade Moderna, caracterizou-se por inúmeras transformações sociais, políticas, culturais e religiosas que implicaram significativamente na educação. Uma particularidade desse momento histórico, segundo o autor, foi o humanismo, movimento intelectual que apreciava o estudo das obras clássicas greco-romanas e ressaltava o desenvolvimento integral do humano. Somou-se a isso o Renascimento e a Reforma Protestante questionando o modelo de educação vigente, fazendo surgir as primeiras universidades com o objetivo de popularizar gradualmente a educação.

Porém, mesmo que tenham sido amplos os avanços no campo educacional, nesse período surge o capitalismo, modo de produção que “[...] nasce independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, [...] pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano, técnico) (Cambi, 1999, p. 197). Isso fez com que, ao contrário do que se propunha inicialmente, a educação acentuasse as desigualdades entre as classes mais pobres da população, limitando-se a poucos grupos sociais, dentre eles a aristocracia e a burguesia, assim, “[...] tendeu a refletir as ideias, interesses e necessidades dessa classe” (Andery 2012, p. 282). Em vista disso, a educação assumiu uma função meramente funcionalista e utilitarista valorizando a qualificação de indivíduos para executarem funções econômicas dentro do sistema de produção capitalista. O filósofo e sociólogo alemão Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1995) argumenta que, na sociedade capitalista, o autoritarismo, a dominação e a violência são vistos como necessários, promovendo uma sensação de normalidade que pode culminar em situações de barbárie.

Chauí (2016) considera que percebamos a educação dentro de um contexto histórico e social específico, e que este não é um fenômeno isolado, ao contrário, é uma prática permeada por ideologias, relações de poder e condições sociais. Ao conceituar a educação, se torna possível conceber como determinadas práticas educacionais surgiram e se desenvolveram, e como estas conjecturam e reproduzem as estruturas dominantes existentes.

Assim, por exemplo, nos primórdios da ideologia burguesa, a gênese da sociedade era explicada por um pacto social como um “progresso” humano em face da Natureza, enquanto, na ideologia burguesa contemporânea, a origem e a finalidade da sociedade são dadas pelas ideias de racionalidade, organização e planificação, entendidas como um “progresso” no conhecimento “objetivo” das relações sociais (Chauí, 2016, p. 242).

Para a autora, a educação deve ser vista como uma prática social realizada no tempo e no espaço, que sofre e reflete as relações de dominação, valores e ideologias presentes em determinados contextos históricos. Pensar a educação nos leva a compreender como que “justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes são excluídos do discurso educacional, e que as práticas atuais devem ser repensadas” (Chauí, 2016, p. 249).

Portanto, é partindo da reflexão crítica da história da educação, que será possível identificarmos os períodos em que ela foi empregue como forma de dominação social, e encontrarmos alternativas de práticas educacionais mais inclusivas, igualitárias, emancipatórias e eficazes, que nos permitirá sermos capazes de questionar e problematizar as práticas e concepções educativas postas, considerando-as como produtos de um contexto e influências específicas.

Para pensar a relação entre educação e formação humana, devemos inicialmente compreender o que é o homem, sujeito e o indivíduo. Para Antônio Joaquim Severino (2006, p. 311) “[...] o homem é um ser em permanente processo de construção, em ininterrupto devir. Nunca está pronto e acabado, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie.”, compreendemos, então [...] que o homem é o ser “capaz de conhecimento científico” [...] “capaz de conduta moral” (Wolff, 2012, p. 310), contudo, para que possa agir moralmente ele precisa “[...] também ser sujeito [...] E essa capacidade de ser o sujeito de suas ações e de se reconhecer como tal sujeito, faz de cada homem um ser livre, isto é, um ser que pode agir como quer [...]” (Wolff, 2012, p.314-315), dotado “ de uma capacidade de pensar o próprio pensamento, de refletir sobre os próprios desejos” (Wolff, 2012, p.314-315).

O indivíduo é o oposto do sujeito, e Horkheimer (2002, p. 140) compara-o a um átomo, ou seja, uma mínima partícula do homem, da sua condição de ser-humano. Nestes termos, indivíduo é aquele que renuncia sua condição de liberdade para submeter-se “à tirania”, ele é o “[...] próprio coração da teoria e prática do liberalismo português, que vê a sociedade como um todo que progride através da interação automática de interesses divergentes num mercado livre [...]” (*ibidem*, p. 143). Em suma, à proporção que “[...] cada homem decide cuidar de si mesmo [...] a sociedade tende a regredir à lei da selva, que esmaga todos os vestígios da individualidade” (*ibidem*, p. 140), uma possibilidade de transformação dessa realidade é “[...] mudar o indivíduo, o que seria feito mediante uma educação crítica” (Andery, 2012, p. 337).

Nesse contexto, Horkheimer (2002) põe em questão se a ascensão dos conhecimentos técnicos e a racionalização instrumental não desencadearam um processo de desumanização,

com o fim de trazer ameaças e/ou anular sua própria gênese.

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a idéia de homem (Horkheimer, 2002, p. 7).

A concepção de homem encontra-se escamoteada, ou seja, segundo o autor, a humanidade, ao contrário de progredir e tornar-se mais humana, parece estar regredindo aos tempos de ignorância e barbárie. A pujante atuação da racionalidade instrumental, “[...] ‘baseada na ação que coordena meios para a obtenção ótima de fins’, por sua vez, é sobrevalorizada e posta como critério determinante para a escolha de todos os demais valores” (Lima, 2021, p. 36). Na sociedade moderna, isso fez com que a razão se tornasse um poderoso meio de dominação e manipulação. Essa instrumentalização da razão culmina por influenciar a educação, que passa a ser modelada conforme as necessidades dos modos de produção capitalista, reduzindo os indivíduos a meros instrumentos fabris.

Sob o ponto de vista de Morais (2023), na modernidade, o entendimento a respeito da educação está cada vez mais vinculado à mercantilização e ao pensamento instrumentalizado, e refletir acerca dela nos leva a questionar o que ela é, a pensar o sentido das palavras, o significado das coisas e a compreender a gênese da existência humana. Por conseguinte, no contexto da sociedade capitalista, o trabalho reflexivo e a busca pela compreensão da realidade e do sentido das coisas têm se enfraquecido devido à predominância de um projeto formativo pautado pela instrumentalidade (Morais, 2023).

Segundo o autor, o individualismo⁵¹, a automatização e a padronização das ações humanas, juntamente com discursos permeados pela ideia de mercantilização da educação, têm gerado uma subserviência ao que é apresentado como imutável. A educação e a formação, tomadas pela técnica e pela instrumentalidade, têm como horizonte possível a preparação para o mercado de maneira pronta e acabada (Coelho, 2012) (Morais, 2023). Nesse contexto de instrumentalidade, onde a busca por atender às exigências do capital predomina, a educação e a formação se afastam do sentido de coletividade e da possibilidade de transformação da humanidade em direção a seu aprimoramento.

⁵¹ Segundo (Abbagnano, 2007, p. 554), individualismo é “toda doutrina moral ou política que atribua ao indivíduo humano um preponderante valor de fim em relação às comunidades de que faz parte. O extremo desta doutrina é, obviamente, a tese de que o indivíduo tem valor infinito, e a comunidade tem valor nulo”.

Em um sentido mais amplo, a educação não pode se limitar às técnicas, às burocracias nem à automatização das coisas, como se fosse algo imudável e instituído a ser utilizado pela lógica que orienta os diferentes modos de organização da sociedade capitalista, visto que a concepção de educação sob a ótica da instrumentalidade oculta as contradições da realidade e se orienta por uma perspectiva mercantilizada, que contraria os direitos humanos, inclusive o direito ontológico à humanização.

Nessa lógica, compreende-se a educação, como uma criação humana e parte essencial dos bens da humanidade e da vida em comum, que representa uma potencialidade para a transformação da sociedade. É nessa direção que ela deve se concretizar, por meio do pensamento e das ações humanas. Assim, a educação, segundo Freire (2002), tem o dever de contribuir para a afirmação da humanidade no ser humano, promovendo a autonomia e incentivando-o a pensar criticamente. Esse processo permite que ele se reconheça como um participante ativo da história, capaz de transformar o mundo, em vez de apenas adaptar-se a ele.

A educação é um dos elementos fundamentais da existência humana, realizando-se por intermédio da multiplicidade e singularidade, do particular e do universal, sempre com o objetivo de promover a humanização do ser humano. Brandão (1981, p. 3), de maneira inovadora utiliza o termo, colocando-o no plural “educações”. Isso reflete tanto a consideração das diversas experiências que os sujeitos, individual ou coletivamente, vivenciam no cotidiano quanto a rejeição da ideia de um único modo de educar. Sob essa perspectiva, não existe um modelo dominante e homogêneo de conhecimento, pois o autor reconhece que não há um único contexto ou cultura onde isso ocorra. Assim, Brandão (1981) propõe a educação como uma categoria polimórfica, rica em múltiplos sentidos.

Brandão (1981) aduz que ela é uma prática inerente à condição humana, e “ninguém escapa da educação” (Brandão, 1981, p. 7). Ela permeia o cotidiano das pessoas, em tudo o que se faça a educação está presente, ocorrendo em todos os grupos sociais e contextos “(...) em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (Brandão, 1981, p. 3).

Na introdução de sua obra “*O que é educação*”, Brandão (1981) reproduz um trecho da “carta dos índios” aos governantes dos Estados Unidos, onde um dos chefes da tribo afirma que sábio é aquele que reconhece que diferentes nações possuem percepções distintas em relação as coisas. Ou seja, na carta, os indígenas, um segmento oprimido, destacam que cada ‘tribo’ possui ensinamentos, culturas e hábitos próprios. Em vista disso, a educação do colonizador

não pode servir como a educação do colonizado, pois a primeira contribui para legitimar o domínio e perpetuar a opressão. As ideias de Brandão (1981) reforçam as conclusões do professor Ernani Maria Fiori [1914 – 1985], que, na introdução da obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), ponderou que, em sociedades autocráticas, regidas pela dominância dos intelectos, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (Freire, 1987, p. 5). Portanto, nessas sociedades, os subterfúgios que oprimem não toleram o paradoxo de contribuir com a autonomia do oprimido.

Chauí (2000), ao discutir a realidade brasileira, argumenta que

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e as simetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade (Chauí, 2000, p. 93).

A sociedade brasileira, ao longo de sua história, não se libertou da perspectiva colonial; ao contrário, foi absorvida pelo capitalismo. Esse modelo de organização social viola direitos, amplia desigualdades e marginaliza determinados grupos, negando suas experiências e modos de ser. Como destaca Chauí (2000), essas características estão profundamente enraizadas na história do Brasil e, para a maioria, são percebidas como algo natural. Segundo Paulo Freire (1987), o oprimido só se tornará sujeito por meio de uma ação política e cultural que o leve à liberdade. Isso exige uma transformação qualitativa na percepção do mundo, o que implica uma compreensão crítica da realidade.

De acordo com Brandão (1981), a educação é uma parte integrante do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, assim como outras invenções culturais. Trata-se de formas de saberes que permeiam as palavras da ‘tribo’, os códigos de conduta social, as regras do trabalho, os segredos das artes, da religião, do artesanato ou da tecnologia, elementos indispensáveis para que qualquer povo se reinvente diariamente. De maneira semelhante, Freire (2001) considera a prática educativa uma necessidade social, comparável ao trabalho, à cultura e à religião. Para ambos os autores, a prática educativa, assim como a vida, oferece diversas possibilidades de aprendizado. Contudo, um princípio fundamental dessa pedagogia é que ela não se sustenta em ideias abstratas; ela só faz sentido no contexto da história vivida pelas pessoas. Assim, na perspectiva da educação popular, portanto, humanizadora, o ponto de partida da prática pedagógica deve ser a realidade social concreta. É essencial sempre começar

com a realidade cotidiana das pessoas, respeitando suas diferenças e valores.

Para Brandão, uma das muitas formas de encontrar sentido na educação é o respeito pelo outro, tanto no nível coletivo quanto individual. De acordo com o autor, aprender é um ato coletivo “aprendemos uns com os outros” (Brandão, 1985, p. 74), o que representa uma abordagem educacional distinta da dominante. Além disso, é fundamental entender o processo educativo como um processo dialético, no qual ensinar e aprender são partes indissociadas de um mesmo trabalho de formação.

Ainda a respeito dessa questão, podemos trazer à baila Reis (2021), que compreende este processo no sentido da alteridade. Isto é, essa relação vai além da “[...] grandeza humana[...]”, pois é

“[...] um ato de experienciar e reconhecer no processo de inclusão a plenitude para avançarmos, de forma consciente e reflexiva, para outras possibilidades de enxergar que no outro eu me realizo, me identifico e me completo em um contínuo fazer e refazer, tecer e ser tecido em todas as dimensões que nos complementam e nos identificam como pertencentes a um mundo que, certamente, pode e deve constituir-se “na e para” a diversidade humana e não humana” (Reis, 2021, p. 24-25).

Da visão de Reis (2021), pode-se compreender que a relação dialógica entre educadora/educador e educanda/educando, fundamentada na alteridade e no reconhecimento mútuo, é de suma importância para o processo educativo inclusivo, libertador, crítico e humanizado. Nesse contexto, quando se pensa em inclusão, como um ato de experienciar e reconhecer, estamos nos referindo à abertura para a escuta e a interação que possibilita o crescimento de ambas as partes. Logo, “**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**” (Freire (2002, p. 13 – grifos nossos), portanto, a educadora e o educador, ao adotar uma postura dialógica, não apenas ensina, mas também aprende, reconhecendo na educanda e no educando uma fonte de saber, vivência e experiência.

Nessa mesma direção, é possível toma por base as pesquisas da Professora Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) que concebe a inclusão como sendo “[...] produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (Mantoan, 2003, p. 20). E ainda nessa perspectiva, Reis (2006), destaca que ela “ [...] é a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo [...]” (Reis, 2006, p. 41). E acrescenta

“[...] ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser

humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana” (Reis, 2013, p. 68).

É preciso notabilizar aqui, que tanto para Mantoan (2003) quanto para Reis (2006; 2013, 2021) que a relação dialética entre educadora/educador e educanda/educando, essa troca é um convite para que se possa avançar, de maneira consciente e reflexiva, para outras formas de ver e compreender o mundo. Nessa relação, a educadora e o educador se realizam e se identificam ao se abrir para o outro, compreendendo que a própria identidade se constrói no encontro com a diferença. Com isso, a educação, então, passa a ser um contínuo fazer e refazer, um processo de tecer e ser tecido, em que as experiências se entrelaçam e se constroem mutuamente.

A inclusão, nesse contexto, não é apenas a incorporação de diferentes vozes, mas o reconhecimento de que a diversidade - humana e não humana - é fundamental para o enriquecimento de nossa experiência no mundo. Nessa linha de raciocínio, percebe-se que a educação, ao abraçar essa diversidade, cria possibilidades de transformação, constituindo-se em um espaço “na e para” a pluralidade, onde o diálogo é o elemento essencial para o desenvolvimento de um mundo mais justo e equitativo. Destarte, a relação entre educador e educando se transforma em construção conjunta, em que ambos são simultaneamente sujeitos e objetos de uma prática que valoriza as múltiplas dimensões da existência.

Na visão de Brandão, a educação vai além de uma prática pedagógica de racionalidade instrumental, conforme também enfatiza Freire “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (Freire, 2002, p. 25). Para Brandão (2003), a essência da educação não se limita a capacitar instrumentalmente as pessoas por meio da transferência de conhecimentos. Em vez disso, a educação visa formar pessoas “(...) na inteireza de seu ser e de sua vocação” (Brandão, 2003, p. 11), permitindo que elas se desenvolvam plenamente e compartilhem a construção livre e responsável de seu próprio mundo social na vida cotidiana. O autor ainda argumenta que a educação não apenas gera habilidades, mas cria relações. Assim, o aspecto instrumental e utilitário presente na educação é apenas a sua dimensão mais básica; ela estabelece a base na qual se constrói toda a estrutura do saber, dos sentidos e dos significados.

Freire (1996) argumenta que ensinar exige uma reflexão crítica a respeito da prática, destacando que o ensino crítico envolve um dinamismo dialético entre a ação e a reflexão sobre essa ação. Assim, a prática deve gerar crítica, e a crítica deve transformar a prática. Em Freire (2001), o autor afirma que “(...) ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que,

epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, **aprendendo-o**, podem **aprendê-lo** (Freire, 2001, p. 36 – grifos do autor).

Brandão salienta que a educação também se baseia na troca e na partilha. Em suas obras, é evidente que tanto a ideia de trocar quanto a de compartilhar conhecimentos são princípios fundamentais para a prática educativa (Brandão, 2006). Dessa forma, a educação só é viável por meio da troca e da partilha de saberes, em um movimento aberto a diferentes esferas do conhecimento, gerando um novo saber por meio do reconhecimento do outro.

Nessa mesma direção, Brandão (2006); Mantoan (2003), e Reis (2006; 2013, 2021) dialogam com as concepções freirianas de que “[...] ninguém é superior a ninguém [...]” (Freire, 1996, p. 62), e como esclarecem Freire e Frei Betto (2000, p.73), “é fundamental respeitar o princípio de que o processo educativo é um processo coletivo”. Portanto, retomando o que já foi mencionado a cerca da inclusão, compreendemos que seu significado não deve se limitar apenas à presença de pessoas com deficiência nas salas de aula, mas deve envolver atitudes coletivas e ações governamentais pautadas pelo respeito a dignidade humana, que os possibilitem participarem das transformações culturais e atuarem proativamente na sociedade.

Sob o ponto de vista de Brandão (1986, p. 38), a educação é um “(...) acontecimento que se recria a cada dia” e, em qualquer contexto, deve aspirar a ser “(...) livre, criativa e inovadora” (*Ibidem* p. 38). Embora seja possível concordar com o autor, sabemos que frequentemente a educação acaba se tornando uma repetição de conteúdos, métodos arbitrários e formais, pouco parcimoniosos, substituindo o saber humanizador da comunidade pelo saber instrumental do sistema, sem a devida cautela ou equilíbrio. Por conseguinte, surgem mecanismos e instrumentos de controle, nos quais alguns seres humanos dominam o trabalho e a vida de outros. Em vista disso, segundo o autor, as práticas educativas precisam seguir outro caminho, focando em duas dimensões fundamentais do trabalho pedagógico: a criação autônoma de ideias, experiências, iniciativas e métodos participativos nas práticas educacionais, e a luta política dentro da educação.

Esta é a esperança que se pode ter na educação (...) acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola, quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. E é bem possível que até mesmo neste ‘outro mundo’ - um reino de liberdade e igualdade buscado pelo educador - a educação continue sendo movimento e ordem, sistema e contestação (...) e o direito de sacudir e questionar tudo o que está sendo consagrado (Brandão, 1981, p. 50).

Vale ressaltar, nesse aspecto, que tanto para Brandão (1981) quanto para Freire (1992), a esperança é um elemento fundamental na educação. Ambos afirmam que não pode haver

sonho sem esperança, e que o sonho é um dos impulsionadores da história e da utopia. O pensamento freiriano se refere ao sonho de uma verdadeira humanização, cuja realização está sempre em processo, é sempre devir, sempre em construção, exigindo a ruptura das amarras reais e concretas — sejam elas econômicas, políticas, sociais ou ideológicas — que nos condenam à desumanização. O sonho, portanto, torna-se uma exigência ou condição constante ao longo da história, a qual construímos e que, por sua vez, também nos constrói e reconstrói.

A educação deveria ser o motor de transformação dessa realidade, com a formação de pessoas capazes de, por meio de uma consciência crítica, questionar e transformar a realidade. Contudo, a educação que temos está longe de alcançar “uma *virada* do nosso ser-pensar, no nosso agir-fazer, na nossa experiência da linguagem, e, na tarefa da educação, *paideia*” (Fernandes, 2016, p. 48), pois ocupa-se mais em reproduzir as práticas e princípios do sistema capitalista, do que possibilitar a autonomia, o desenvolvimento crítico e a coletividade. Portanto “quanto mais as idéias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como coisas, máquinas. A linguagem torna-se mais um instrumento no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna” (Horkheimer, 2002, p. 27). Mediante o exposto, temos que, a educação é uma possibilidade impar de resistência, de luta contra a opressão, desumanização e maquinização do homem.

Nesse sentido, é necessário trabalhar a linguagem, a educação e a formação como emancipatórias, no sentido de que ambas produzam no humano habilidades de desvelar as controvérsias e manipulações existentes na sociedade. Assim, estes poderão portar-se de maneira antagônica à manipulação ideológica e a discursos que incentivam a indiferença e a desigualdade. Somente por intermédio do desenvolvimento desses conhecimentos poderemos vislumbrar o instante em que os seres humanos se desenvolverá ao ponto de perceber que o outro é ele também- ainda que estes sejam subjetivamente seres distintos-, constituindo-se humano, e capaz de conviver harmonicamente em sociedade.

Os estudos de José Adelson da Cruz (2012), ao fazer referência a educação desenvolvida no ambiente escolar, ressalta a necessidade de que ela seja crítica, pautada no diálogo e na reflexão da realidade, formando pessoas capazes de refletir sobre si mesmos e sobre o mundo, construindo uma identidade política, sentimento de pertencimento, conscientização e resistência frente ao sistema opressor capitalista, que preocupado com seu lucro busca reduzir o homem simplesmente ao ser biológico. Dessa forma, quando consciente, esse sujeito passa, por exemplo, a lutar “[...]por uma escola de qualidade; [...] por creches e depois educação infantil; por eleição direta para diretores das escolas públicas, naquele momento como ato

indispensável para a universalização do acesso a escola” (Cruz, 2012, p. 171). E continua afirmando que “[...] as escolas deveriam construir seu projeto pedagógico autônomo e articulado com as lutas políticas, como forma de romper com o autoritarismo do Estado, o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho, em resumo, com a fragmentação do conhecimento” (*ibidem*, p. 171).

Segundo Vera Maria Candau (2008) e Paulo Freire (1987; 2002), a escola não se apresenta neutra ou desprovida de cultura, também não pode ignorar a cultura e as realidades que os educandos carregam de suas vivências diárias. Nessa direção, Freire (1987; 2002) enfatiza o protagonismo da palavra, alertando que esta não deve ser reduzida a mero ativismo nem transformada em “(...) palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (Freire, 1987, p. 33). Ao contrário, ela deve engajar-se em debates das questões cotidianas, promovendo um movimento conscientizador entre educandas/educandos e educadoras/educadores para que estas e estes se conscientizem de suas realidades.

Partindo desse pressuposto, é importante considerar que toda palavra carrega consigo uma ideologia: ela comunica uma mensagem, seja ela estereotipada ou libertadora. Isto posto, é pertinente pôr em questão se os currículos e conteúdos escolares são realmente pertinentes às realidades das educandas e dos educandos ou apenas (re) produzem ideias acríticas, permeadas pela ideologia da classe opressora? Sob essa perspectiva, a proposta de Freire (1987; 2002) de uma aprendizagem dialógica e humanizadora é uma possibilidade que se contrapõe a essa insatisfação.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987, p. 38).

Portanto, é inviável discutir a realidade da educanda e do educando oprimidos sem considerar as questões socioculturais nas quais elas e eles estão inseridos. Nessa perspectiva de libertação e humanização, Paulo Freire ressignifica a palavra, colocando o ser humano e sua condição de oprimido no centro do debate, isto é, o ser humano como uma palavra viva e transformadora. Nesse sentido, é por meio do diálogo e da troca de ideias, que educadora e educadores e educandas e educandos podem se reconhecer mutuamente, fortalecendo os laços de pertencimento.

À vista disso, a educação deve ser assumida como um ato político, e a escola, exerce

ação fundamental na formação do sujeito político⁵², pois é nesse espaço que as pessoas têm as possibilidades de desenvolverem seus conhecimentos linguísticos, de pensarem sobre a realidade social e política, e de comprometerem-se de maneira crítica e consciente com a transformação da sociedade. Nesse contexto, a educação escolar pode contribuir para a formação desse sujeito, apesar de existirem relações de poder que instituem e reproduzem “[...] a burocracia do estado” (Cruz, 2012, p.179) que está mais preocupado com a competência e a meritocracia do que com as desigualdades sociais. Conseqüentemente, é na educação crítica que a linguagem pode ser um elemento essencial para o exercício da cidadania.

Cambi (1999) defende uma educação que seja emancipadora, pautada no pensamento crítico, na visão humanista, nas teorias pedagógicas que questionam as estruturas de poder, que desmantelam determinados estereótipos e injustiças sociais, que impedem os seres humanos de viverem a plenitude de sua autonomia.

Certo é que, na educação moderna, emancipação e conformação têm funções essenciais, tanto uma como outra. A conformação põe ênfase aquele homem socializado que é cidadão de uma sociedade mais aberta, mais móvel, mais articulada (nas classes, no trabalho, nas relações sociais), na qual deve desempenhar um papel, papel do qual depende a própria sobrevivência da articulação e da mobilidade social. (...) A educação como emancipação foi depois delegada a formação do indivíduo, do sujeito como indivíduo, que é o centro motor da modernidade: aquele sujeito livre, autônomo e responsável, mas que se sabe também construtor ativo do próprio mundo e caracterizado pela escolha e pela possibilidade [...] (Cambi, 1999, p. 217-218).

A conformação tem por objetivo principal a transmissão de conhecimentos e habilidades considerados relevantes para o funcionamento e a reprodução do sistema social existente. Ela tende a evidenciar a uniformidade e a adequação às normas pré-estabelecidas, frequentemente desencorajando a expressão individual e a reflexão crítica. Nessa perspectiva, a educação emancipadora se contrapõe a esse pensamento, pois não se assente ser reprodutora das ideologias do capitalismo. Assim, busca ocupar seu lugar de destaque na emancipação social, com o intuito de possibilitar a igualdade de acesso a novos saberes.

Nesse sentido, Coêlho (2012, p. 71) afirma que o saber não é de ninguém, “[...] não tem dono, não se deixa apropriar, prender no tempo e no espaço, pois é relação de busca, interrogação, convivência com o significado do real e do imaginário[...] se constitui na e pela autonomia e liberdade”. O conhecimento possibilita que o indivíduo se liberte e reconheça-se como o construtor de sua própria história. Contudo, a ênfase na formação para o mercado acaba

⁵² “Os sujeitos políticos alimentam-se de um senso de comunidade total. Embora os próprios movimentos constituam apenas um grupo específico, alegam: a) “representar” a sociedade como um todo, seus desejos e seus melhores interesses; ou b) falar diretamente à sociedade em nome de um interesse particular. Portanto, sujeitos políticos não podem ser considerados como simples respostas aos problemas existentes” (Coêlho, 2012, p. 171).

por limitar o saber e a educação a meras práticas comerciais, privando o ser humano de sua essência.

O autor questiona se a educação escolar tem cumprido efetivamente o seu sentido que não é o de “[...] preparar recursos humanos para o Estado e as empresas” (Coêlho, 2012, p.66), servindo tão somente à reprodução de discursos de dominação que contribuem para à marginalização e a manutenção das desigualdades sociais.

Mas, ao ensinar, preocupada em preparar os alunos para o sucesso no trabalho e na vida, em atender às exigências do Estado e às expectativas da sociedade, e em se tonar eficiente e produtiva, alcançar bons resultados nas avaliações, a escola geralmente se perde em empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos grupos [...] passa a valorizar e contabilizar produtos, conquistas e sucessos” (Coêlho, 2012, p. 61).

Coêlho (2012) defende que a educação escolar assuma o seu protagonismo que é o de “[...] ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça” (Coêlho, 2012, p. 66). Das palavras do professor e filósofo goiano Ildeu Moreira Coêlho (2012), podemos compreender, então, que os sentidos, a natureza, as finalidades e os propósitos da educação consistem em que

Interrogar sua *natureza* e *finalidade* não é escorregar fora do real; ao contrario, é transcender o empírico e o senso comum, como condição para *apreender aquilo que é, apreender o ser, a ideia* das coisas, processos e instituições, compreendendo-as, não como dadas, mas em permanente movimento de criação de si mesmas como *outras*. Com efeito, em vez de sonho ou fantasia, a ideia em geral e, no que aqui se discute, a ideia de educação, escola e formação, “não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência (Kant 2004, p. 17)” (Coêlho, 2012, p. 5 – grifos do autor).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação não é um processo linear, pautado por ideias prontas, acabadas e instituídas, mas sim uma construção contínua e significativa, que se realiza no presente e molda o futuro de forma consciente e ética. Nesse sentido, a educação humanizadora nos possibilita questionar a essência e o propósito dos fenômenos, transcendendo o óbvio ou o dado, para alcançar uma compreensão mais profunda e dinâmica da realidade. A educação, como evidenciado na reflexão de Coêlho (2012), não se limita a uma abstração teórica; ela sintetiza a busca por um “inédito viável” e transformador, algo ainda não plenamente realizado na experiência, mas que está em constante construção e renovação, alimentada pelo diálogo no e com o contexto social.

Nesse ponto de vista, compreendemos que a educação não deve se limitar apenas à sala de aula, e encontra em uma educação emancipadora que valorize a diversidade, e promova a inclusão por meio do pensamento crítico, as fissuras capazes de fazerem resistência contra a reprodução das relações de dominação. Portanto, a escola não pode se estabelecer como uma instituição que legitima a ordem social dominante, limitando-se a formar mão-de-obra alienada e barata a serviço do capital.

Dessa maneira, a educação desempenha ação importante para a promoção de sujeitos autônomos, considerados por Coêlho (2012, p. 69), como o movimento de formação de um [...] *outro homem*, que não se entrega ao servilismo, não se deixa escravizar pelos bens materiais, dinheiro, poder, mercado e consumo[...]. É por meio da conscientização crítica dos sujeitos que se encontrarão as possibilidades de se questionar os discursos hegemônicos que tendem a fortalecer as desigualdades, ansiosos pela continuidade da reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Os discursos dominantes persistem devido à instrumentalização e distorção do saber que unidas culminam por enfraquecê-lo. Esse enfraquecimento contribui para a perpetuação das estruturas de poder, fortalecendo desigualdades sociais e restringindo a capacidade de emancipação das pessoas. As consequências desse empobrecimento do conhecimento acabam por limitar a capacidade dos sujeitos de questionar e transformar as estruturas sociais postas.

Enfraquecido e debilitado, o saber perde a força de pôr questões e de pensá-las, de interrogar o mundo, a existência humana, a sociedade; a educação, a escola, a universidade, a formação, o ensino e a aprendizagem. Empobrecido, sem originalidade, e rompido o vínculo intrínseco com o humano, o saber se torna discurso competente “[...] instituído, autorizado, conjunto de dados e conclusões de cientistas, artistas e filósofos” (Coêlho, 2012, p. 69).

Em sua obra *“Educação e Emancipação”*, Adorno (1995, p. 141), assim como Brandão (1981) e Freire (1987; 2001), descreve que a educação não é “(...) uma modelagem de pessoas (...) também, não é mera transmissão de conhecimentos cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada” ao contrário, ela é “(...) produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política” (*Ibidem*, p. 141). Em outras palavras, trata-se de uma formação que, ao se concretizar, é capaz de romper com verdades canonizadas e instituídas, e, ao buscar desvelar o que está oculto, promove o exercício da emancipação e da autonomia.

Em conformidade com Brandão (1981), entende-se, a partir dos gregos antigos a educação – *paideia* - no “sentido de formação harmônica do homem para a vida da polis, através do desenvolvimento de todo o corpo e toda a consciência” (*Ibidem*, p. 16), enquanto

que “(...) a formação supõe a areté, a excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política e artística, a virtude, capacidade, aptidão, qualidade, mérito, nobreza, valor que faz do indivíduo um cidadão, colocando-o no patamar de excelência, sob todos os aspectos” (Coêlho, 2009a, p. 194). A partir disso, pode-se inferir que a formação, concebida como formação humana, aspira à humanização por meio da reflexão e do exercício do pensamento, ou ainda, reconhece-se a importância de uma formação que contemple a existência humana em toda a sua beleza e complexidade, e isso implica reconhecer a essencialidade de trabalhar com o ser humano, estimulando o pensamento e promovendo a constante reflexão, das ideias e ações.

Tendo em vista que essa discussão não pode se dar desarticulada das concepções de mundo, sociedade, homem, concepções de cultura, educação e formação, como salienta Moraes (2023), é fundamental pôr em questão tanto a força quanto a fragilidade da educação, considerando que a formação está interligada aos pilares da educação - Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia - os quais fomentam debates a respeito das questões humanas.

Corroborado pelas ideias de Adorno (1995), Moraes (2023) afirma que o autoritarismo e a ordem dominante não podem ser considerados aspectos necessários à existência humana. O autor entende que a constituição da existência humana pressupõe o esclarecimento, a consciência e, principalmente, o pensamento livre, o qual se concretiza na indissociabilidade entre teoria e prática, nos modos de ser, pensar e agir em prol do bem comum, da justiça e da ética, como defendiam os antigos.

Conforme os estudos de Moraes (2023), corroborados por Brandão (2007), a formação é trabalho que deve ser cultivado sem que a fragmentação e a instrumentalização a direcionem, limitando-a à simples preparação para o trabalho. Educação e formação humana, embora conceitos distintos, são interdependentes para a constituição de uma sociedade orientada pelos preceitos de justiça, ética e bem comum. Além disso, o autor salienta que ambas precisam ser implementadas como ações contra-hegemonias, com prioridade na emancipação, na promoção do pensamento livre, no esclarecimento e no exercício da autonomia.

Como ressalta Moraes (2023), a formação humana exige estudo, dedicação e um trabalho contínuo de pensamento, reflexão, criação e disciplina, alicerçado na fundamentação teórica dos diversos campos do saber. Por isso, o domínio teórico e a reflexão filosófica são indispensáveis para abordar as questões relacionadas à educação, à formação e, de forma mais ampla, às questões humanas. No entanto, como destaca o autor, infelizmente, o silêncio e a omissão predominam na maioria das instituições formativas. Consciente ou não do poder e da influência da educação e da formação, é fundamental reconhecer que esse processo tem início com a consciência de si, o exercício da autonomia e o trabalho intelectual associado ao

desenvolvimento do pensamento “ (...) afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (Freire, 2002, p. 28).

Para compreender como a formação nos cursos de Licenciatura em Matemática se realiza, é preciso se investigar as origens do pensamento educativo e a concepção da formação humana pelos gregos e medievos, visando repensar a educação superior que está instituída nos dias atuais. Em discussão está a elaboração de um projeto educacional que recupere o sentido da formação para a autonomia e humanização, atualmente cada vez mais negligenciados em uma sociedade que favorece uma educação heterônoma, meritocrática, fragmentada, sem autonomia.

A autonomia não se refere apenas ao que viria de um indivíduo, sujeito, instituição, sociedade ou nação, mas sobretudo ao que se faz no sentido de inventar e realizar um modo de ser, de existir, ao mesmo tempo social, pessoal, institucional, nacional e universal, realmente autônomo. Supõe ainda a luta incansável e persistente contra toda e qualquer manifestação e sinal de enfraquecimento da crítica, de renúncia ao questionamento das ideias, das instituições e da prática, de banalização da existência, de “conformismo generalizado” e de “ascensão da insignificância” (CASTORIADIS, 1992, p.13-26; 2002, p.95-118). Constitutivas da existência social e individual, do trabalho de educar, de formar professores e alunos, adultos, crianças e jovens, a autonomia e a liberdade são também seus fins e meios inseparáveis do estabelecimento de um *nómos* que define o sentido mesmo da sociedade, da vida coletiva e da escola, seus limites e possibilidades, garantindo a realização de sua identidade, a autonomia e a liberdade de seus agentes, educadores e educandos, mestres e discípulos, professores e estudantes (Coêlho, 2009a, p.189).

Nesse entendimento, o conceito de autonomia transcende a simples ideia de independência individual, institucional ou nacional, propondo uma visão mais abrangente que envolve a criação de um modo de existência que é simultaneamente social, pessoal e universal. A autonomia é entendida como um processo contínuo de resistência ao conformismo e à banalização da vida, mantendo viva a capacidade crítica e o questionamento das estruturas estabelecidas. No campo da educação, essa autonomia é fundamental, tanto como objetivo quanto como meio de formação, pois promove a liberdade e a identidade dos envolvidos no processo educativo.

Assim, educadores e educandos compartilham da responsabilidade de construir uma sociedade que valoriza a crítica e a liberdade. Com base nesse pressuposto, a educação superior pode ser entendida como um trabalho que se direciona às relações pessoais e pedagógicas, com o objetivo de promover a formação humana e o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo valoriza o pensamento, a cultura, o conhecimento e o questionamento, incentivando a criação e recriação do saber.

De acordo com Almeida (2013), o processo de constituição e desenvolvimento cultural que resultou no surgimento e na consolidação da educação como uma formação humanizadora,

intrinsecamente política, teve origem na educação grega. Nessa linha de pensamento, o filósofo Werner Wilhelm Jaeger [1888-1961] afirma que a educação grega se fez “(...) formação de um elevado tipo de homem. O conhecimento próprio, a inteligência clara do grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento.” (Jaeger, 2010, p.7). Em vista disso, é possível compreender que esse é o propósito e a finalidade da educação, da cultura e da formação que são parte integrante da existência humana em sociedade, evidenciando a perenidade da essência da escola e da universidade.

O ato de educar e de formar é um movimento permanente entre o instituído e o instituinte, o existente e o “in-existente”, o real e o imaginário, o presente e o futuro, o que somos e o que devemos ser. Educar, e em especial formar, é tornar concretamente possível, trabalhar para realizar o movimento instituinte de criação da autonomia, da liberdade, da humanidade, da sociedade, das instituições, dos grupos e indivíduos autônomos, livres e justos. Essa formação só se efetiva no e pelo exercício e cultivo do pensamento na vida coletiva e individual, sem jamais abrir mão de pensar as idéias, os valores, os hábitos, os costumes, a teoria, a prática, a ação humana, sobretudo em sua dimensão pública, coletiva, procurando realizar o bem comum, a pólis, a sociedade e os indivíduos excelentes (Coelho, 2009a, p.21).

Sob o ponto de vista de Coelho (2009a), o ato de educar e formar é um processo contínuo de transformação entre o que já existe e o que ainda está por ser criado, equilibrando o real e o imaginário, o presente e o futuro. Esse movimento busca desenvolver a autonomia, liberdade e justiça em indivíduos e instituições, promovendo o pensamento crítico e o bem comum. Entretanto, segundo o autor, essa formação só se efetiva por meio da reflexão coletiva e individual, sem abdicar da crítica aos valores, teorias e práticas, sempre com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e humana.

Em conformidade com Chauí (2009, p. 27), é possível compreender que “(...) os gregos instituíram as bases e os princípios fundamentais do que chamamos razão, racionalidade, ciência, ética, política, técnica, arte”. Suas propostas são atemporais, segundo Almeida (2013), pois expressam uma preocupação universal com as leis e princípios essenciais ao ser humano, destacando a ideia de que o conhecimento não pode ser imposto ou simplesmente ensinado a alguém, mas “ (...) algo que deve ser compreendido por todos, graças a argumentos, debates e provas racionais” (Chauí, 2009, p.28). Nesse contexto, cabe frisar que não se pretende realizar neste texto, um estudo comparativo ou nostálgico, que busca um modelo distante no passado para ser seguido como solução ideal para os atuais problemas na educação. Ao contrário, a intenção é, na verdade, investigar a essência do que algo é, como é e por que é, explorando o que, enquanto seres humanos, constituímos e compreendemos como educação, ensino superior e formação humanizadora.

Nessa linha de raciocínio, ao refletir a respeito do objeto deste estudo, põe-se em

questão: a atual formação inicial nos cursos de licenciatura em matemática busca, de fato, promover o trabalho intelectual de investigação e questionamento do saber, com foco nos objetivos clássicos de socialização, humanização e desenvolvimento integral do ser humano e de suas potencialidades? Retomando o objetivo proposto neste trabalho, que é compreender os limites e as possibilidades da formação de professores(as) de matemática para o desenvolvimento do ensino de matemática numa perspectiva humanizadora, torna-se imprescindível refletir e questionar o sentido dessa formação no ensino superior, a partir de uma perspectiva fenomenológica, filosófica e social. Para isso busca-se compreender o fenômeno imperecível da educação, a partir da sua própria essência e do movimento histórico.

A educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, [...] fonte de toda ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana. A educação participa da vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual (Jaeger, 2010, p. 4).

Nesse inédito viável de formação percebe-se a relação indissociável entre a educação e a sociedade “(...) o Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político” (Jaeger, 2010, p.16). Mediante o exposto, a educação grega tinha como objetivo inserir o indivíduo na cultura de sua sociedade, promovendo o desenvolvimento da consciência sobre a vida pública, da sociabilidade e da *areté*⁵³ (virtude). As normas e regras sociais eram vistas como essenciais para o convívio coletivo, sendo a educação orientada por uma causa final voltada à formação integral do cidadão. De acordo com Jaeger (2010, p. 16) “(...) a educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente”, mas “uma função natural e universal da comunidade humana” (*Ibidem*, p.23) com o objetivo de alcançar o conhecimento do bem, da verdade, da justiça e da vida em sociedade.

⁵³ “Areté, és – s. f. – força, capacidade, aptidão, excelência corporal, intelectual, psíquica, moral, política e artística, virtude, qualidade, mérito, perfeição, nobreza, valor que faz do indivíduo um excelente cidadão, colocando-o num patamar de excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política, artística. O termo refere-se, pois, aos traços de caráter que destacam positivamente um indivíduo diante dos demais, a uma certa qualidade presente no homem, àquilo que constitui um ideal de excelência para os membros da polis e, portanto, para todos os humanos, ideal a ser observado e perseguido na formação, na educação (*paidéia*) de todos como os melhores, os excelentes. Graças a *areté* o objeto realiza a finalidade para a qual foi concebido e produzido. A tradução usual por virtude, termo que em português é bastante vago e ambíguo, é sugerida pela tradução latina de *arete* por *virtus* que significa força, capacidade do corpo e do espírito, vigor, coragem, virtude, mérito, perfeição moral” (Coelho, 2009c, p.4)

Os estudos de Almeida (2013), revelam que essa obra não se fez num contexto de pura contemplação harmônica e concordância pacífica. Houve conflito, antagonismo, inconformidade, oposição. Nesse sentido, as teorias e pensamentos foram resultantes de “(...)lutas pela liberdade política contra despotismos e tiranias. Não a harmonia, e sim o conflito, a disputa, a rivalidade teriam estimulado as criações sociais, políticas, artísticas e intelectuais gregas” (Chauí, 2002, p.27). Era uma sociedade segmentada em grupos sociais, o que a tornava propensa a disputas, debates, confrontos e transformações.

Para compreender a formação do homem grego, é necessário conhecer a estrutura e a organização dessa cultura. Para Almeida (2013), primeiramente organiza-se a *pólis*⁵⁴, a forma mais avançada de associação humana, sendo a comunidade política por excelência, o que, segundo Jean-Pierre Vernant [1914-2007] (2002), representa um acontecimento decisivo na história do pensamento grego, pois foi a gênese de uma nova maneira de organizar o pensamento e a ação, voltados para a vida social, em que a linguagem desempenha um papel central no exercício do poder político. A palavra, então, deixa de ser apenas uma fórmula ritual e passa a ser o instrumento do debate, da discussão e da argumentação (Vernant, 2002).

A partir disso, pode-se inferir que na sociedade ateniense, o debate público era fundamental para resolver questões, tornando a *pólis* viável por intermédio da exposição e discussão aberta de todos os assuntos. Este processo substitui a autoridade monárquica pela prática dialética, promovendo transparência e retidão nas decisões tomadas na praça pública. A cidade se estrutura em torno do interesse coletivo dos cidadãos, onde nenhum tema é imposto sem debate e análise públicos. Portanto, esse modo de vida demanda moderação, coerência e retidão, unificando os cidadãos através de hábitos e cultura comuns, visando o bem-estar de todos.

Nessa circunstância, a cidade grega se transforma em uma ordem social que regula o poder de cada indivíduo, garantindo o equilíbrio e ampliando a esfera privada para o âmbito social. Nessa estrutura, o indivíduo passa a existir em função da cidade, e não o contrário. A organização social deixa de depender de um soberano, com os cidadãos assumindo o controle da vida pública. A ordem social é discutida e definida entre eles, intensificando a convivência comunitária. Dessa forma, de acordo com Almeida (2013), surge a grande invenção dos gregos: a democracia⁵⁵, onde a palavra se torna o principal instrumento da política, assumindo um papel

⁵⁴ Segundo Cambi (1999) “*Pólis*: uma cidade-Estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoética) que organiza um território, mas que sobretudo é aberta para o exterior (comércio, emigração, colonização) e administrada por regime ora monárquico, ora oligárquico, ora democrático, ora tirânico, mas no qual o poder é regulado por meio da ação de assembleias e de cargos eletivos” (Cambi, 1999, p.77).

⁵⁵ Conforme Chauí (2002) “*demokratía*, em que *krátos* (força, poder, senhorio) não designa uma função – a função

central na argumentação, discussão e na transparência pública.

Segundo Vernant (2009), o século VI foi marcado por conflitos que levaram os gregos a questionar todo o seu sistema de valores, tanto no plano religioso quanto moral, resultando em uma reflexão secular para racionalizar as questões de ordem e desordem do mundo. Os mitos cederam espaço ao pensamento racional, tornando a realidade mais compreensível. Pode-se afirmar que ocorreu uma revolução intelectual, na qual a origem do universo deixou de ser vista de maneira mítica para ser explicada de forma racional e compreensível. Houve, conforme os estudos de Almeida (2023), uma desmitificação⁵⁶ do pensamento, marcada pelo laicismo⁵⁷ e pela racionalidade na vida social. O mito decaiu enquanto a razão ascendeu. Os gregos passaram a interpretar o mundo com base em justificativas racionais, causando uma “reviravolta na história do pensamento” (Hadot, 1999, p. 28).

Nesse ambiente de efervescência racional, surge a *paideía*, uma formação integral que, para os gregos, preservava e transmitia a singularidade física e espiritual da comunidade (Jaeger, 2010). Na concepção de Almeida (2013), diferente da educação fragmentada de hoje, a *paideía* era uma formação completa, que valorizava o ser humano como pensador e estava ligada à vida pública, promovendo o desenvolvimento da retórica e do pensamento. A autora acrescenta que Sócrates [470 a.C.-399 a.C.] desempenhou um papel fundamental nesse

de governo – e sim o princípio da própria soberania, ou seja, os cidadãos. Assim, se *aristokratía* quer dizer o poder dos melhores ou dos excelentes (*áristoi*), *demokratía* quer dizer o poder do *demós*. Poderíamos supor que se a palavra democracia não designa a função soberana de governo, então ninguém a exerce e o regime seria uma espécie de anarquia ou falta de governo. Não é, porém, o caso. Qual é o poder do *demós*? A força das leis. Na democracia, a função soberana não cabe a alguém ou a alguns, mas à lei; e a desobediência a ela é a anarquia”(Chauí, 2002, p.133).

⁵⁶ Consoante Vernant (2002), “Na história do homem, as origens geralmente nos escapam. Entretanto, se o advento da filosofia, na Grécia, marca o declínio do pensamento mítico e o começo de um saber de tipo racional, podem ser fixados a data e o lugar de nascimento da razão grega e estabelecido seu estado civil. É no princípio do século VI, na Mileto jônica, que homens como Tales, Anaximandro, Anaxímenes inauguram um novo modo de reflexão concernente à natureza que tomam por objeto de uma investigação sistemática e desinteressada, de uma história, da qual apresentam um quadro de conjunto, uma *theoria*. Da origem do mundo, de sua composição, de sua ordem, dos fenômenos meteorológicos, propõem explicações livres de toda a imaginária dramática das teogonias e cosmogonias antigas: as grandes figuras das Potências primordiais já se extinguíram; nada de agentes sobrenaturais cujas aventuras, lutas, façanhas formavam a trama dos mitos de gênese que narravam o aparecimento do mundo e a instituição da ordem; [...] Já não é o original que ilumina e transfigura o cotidiano; é o cotidiano que torna o original inteligível, fornecendo modelos para compreender como o mundo se formou e ordenou” (Vernant, 2002, p.109-110).

⁵⁷ Em conformidade com Abbagnano (2007), “com este termo entende-se o princípio da *autonomia* das atividades humanas, ou seja, a exigência de que tais atividades se desenvolvam segundo regras próprias, que não lhes sejam impostas de fora, com fins ou interesses diferentes dos que as inspiram. Esse princípio é universal e pode ser legitimamente invocado em nome de qualquer atividade humana legítima, entendendo-se por “legítima” toda atividade que não obste, destrua ou impossibilite as outras. Portanto, o laicismo não pode ser entendido apenas como reivindicação de autonomia do Estado perante a Igreja, ou melhor, perante o clero, pois, como sua história demonstra, já serviu à defesa da atividade religiosa contra a política e ainda hoje, em muitos países, tem essa finalidade; também tem o fim de subtrair a ciência ou, em geral, a esfera do saber às influências estranhas e deformantes das ideologias políticas, dos preconceitos de classe ou de raça, etc” (Abbagnano, 2007, p.691 – grifos do autor).

processo, incentivando o questionamento contínuo e a autonomia intelectual. O filósofo e conhecido como o pai da filosofia - Sócrates -interrogava todos ao seu redor e afirmava não saber nada, acreditando que dessa forma levaria seu interlocutor ao verdadeiro conhecimento. Ele revolucionou o conceito de saber ao rejeitar a ideia de reduzi-lo a um “(...) conjunto de proposições e fórmulas prontas que se podem escrever ou vender” (Hadot, 1999, p. 52).

Conforme Almeida (2013), para Sócrates, o saber não podia ser simplesmente transmitido de alguém que sabe para alguém que não sabe. O conhecimento, para ele, estava dentro do indivíduo, que o descobre ao responder e formular perguntas. Sócrates rejeitava a ideia de ensinar algo a alguém, como faziam os sofistas, que ofereciam instrução sobre qualquer assunto para quem pagasse. Ele criticava essa prática, pois, segundo ele, “ (...) impõe a heteronomia aos alunos: apresentando-se como um mestre que tudo ensina, e não os deixa pensar por si mesmos” (Chauí, 2002, p. 202). Em sua filosofia, o único caminho para o saber era permitir que o outro o construísse por conta própria, por meio de um método que ele chamou de *maiêutica*, onde ocorre o “parto” das ideias (Almeida, 2013).

Na mesma direção, Norivan Lustosa Lisboa Dutra (2014), afirma que os sofistas - mestres e professores de diversas artes, técnicas ou ofícios-, exibiam suas habilidades de forma surpreendente e encantadora, passando a oferecer um ensino diversificado e especializado mediante pagamento. Eram homens instruídos, com vasto conhecimento em áreas úteis ao seu ensino, habilidosos e astutos, sabendo escolher e apresentar seus temas de forma atraente e persuasiva. Assim, eles ensinavam as utilidades das artes aos seus alunos, utilizando uma técnica especial: a retórica, que para os sofistas significa a *tékhne*⁵⁸ *rhetoriké*, em outras palavras, a arte de persuasão que se apoia na arte da discussão. Como expõe Chauí (2002, p. 167), a retórica “ (...) parte de nossas opiniões sobre as coisas e nos ensina a persuadir os outros

⁵⁸ Nos ancoramos nos estudos de Coêlho (2009c) que a compreende como a “Arte manual, habilidade manual e em coisas do espírito, técnica, ofício, obra de arte. Pertencem ao mundo da *tékne*, da arte ou da técnica todas as obras e objetos construídos, produzidos, fabricados pelo homem, os artefatos que manifestam sua criação, sua fabricação, sua poíesis, em oposição ao que provém da natureza e do acaso, e com exceção do fazer humano que acontece na esfera da sabedoria, da teoria, da ética e da política. Entre as artes ou técnicas dos gregos antigos, isto é, entre as ações fabricadoras de objetos e realidades que não existem na natureza, podemos citar: agricultura, literatura, medicina, oratória, gramática, serralheria, carpintaria, todo artesanato, arte a do oleiro, do arquiteto, do capitão de navios, do médico, do pintor, do escultor, do músico, do poeta, do dramaturgo. A *tékne* supõe o conhecimento da natureza do objeto, da razão do fazer, orientada no sentido de servir ao que há de melhor no objeto a que se refere – cf. Górgias, 465 a. Como um saber fazer inseparável da aptidão, de regras e normas gerais e baseado em conhecimentos especializados, a *tékne* é uma expressão da inteligência prática, pela qual o homem ordena os meios para a realização de um determinado fim, de uma produção adequada e eficaz. Distingue-se, portanto, do que é efeito do acaso e de todo fazer que se deixa reduzir à rotina ou a uma habilidade que provém da mera experiência, bem como da epistémé, da *theoría*, do saber desinteressado, da contemplação daquilo que é independente da ação dos homens, bem como da *práxis*, da ação humana no plano da ética e da política. A *tékne* dos gregos não envolve a criação individual, entendida para além de toda regra. Pelo contrário, supõe um saber especializado, uma atividade ordenada segundo regras e uma aptidão orientados para a esfera da prática, do fazer interessado e lucrativo. Os gregos e os romanos não diferenciavam arte e técnica” (Coêlho, 2009a, p. 21).

de que nossa opinião é a melhor”, ela possibilitava que os sofistas captassem a atenção e ganhassem a confiança de seus ouvintes, convencendo-os a aceitar suas ideias.

No entendimento de Almeida (2023), outro importante filósofo e matemático, Platão [428 a.C.-347 a.C.], “(...) propôs um modelo ideal de sociedade em sua obra *A República*, explicitando seu pensamento e teoria a respeito da formação e organização da cidade ideal” (Almeida, 2013, p. 25). Na obra estão demonstrados “(...) vários aspectos da vida social, destacando a educação e sua importância para estabelecer-se uma sociedade justa e governada pela ideia de Bem comum” (*Ibidem*, p. 25). Platão identificou a essência da humanidade no princípio da alma, ligando a formação do homem à relação entre política e educação. O filósofo acreditava que a educação deveria formar indivíduos virtuosos que pensassem e agissem de forma coerente, contribuindo para a harmonia da sociedade. Segundo Hadot (2009), a formação proposta por Platão é política por intenção, com o objetivo de transformar a cidade por meio da educação dos seus cidadãos. Ele defendia a formação de homens hábeis em política e retórica - para além daquilo que os sofistas ensinavam-, com o auxílio do exercício da dialética, que Platão considerava um método essencial.

Diferentemente de Sócrates, que ensinava informalmente nas ruas e para todos, Platão fundou a Academia em Atenas, uma instituição de investigação filosófica e científica reconhecida pela seriedade e qualidade de seus membros. A Academia focava na formação política por meio de uma investigação profunda da conduta humana, promovendo uma constante inquietação para o exercício do pensamento profundo e claro. Conforme Almeida (2012), a concepção de formação em Platão passa pelo diálogo, presente em toda sua obra, como método de ensino e abordando questões relevantes para a sociedade da época. A autora acrescenta que a concepção platônica de educação, considera o Bem como o valor supremo, sem o qual o saber não tem importância. Portanto, por esse prisma, se o indivíduo não desenvolve essa virtude, o conhecimento se torna inútil, pois é o Bem que confere sentido ao saber.

Com base nas proposições desse filósofo, é possível compreender que a educação deve proporcionar os meios para alcançar a essência do Bem. Nessa perspectiva, para libertar o homem da obscuridade que o mantém em uma posição apática e o faz sucumbir às ilusões dos sentidos, é necessário guiá-lo para compreender a realidade. Assim, aqueles que se libertam das ilusões também devem ajudar os outros a fazer o mesmo, usando seu conhecimento como um meio de descoberta. Em vista disso, em uma educação concebida dessa forma, o educando passa a compreender o saber, deixando de ser um mero reproduzidor, e o educador não apenas transmite ou deposita conteúdo, mas possibilita a busca contínua pelo conhecimento. Jaeger (1995)

descreve que para Platão:

A verdadeira educação consiste em despertar os dotes que dormitam na alma. Põe em funcionamento o órgão por meio do qual se aprende e se compreende; e conservando a metáfora do olhar e da capacidade visual poderíamos dizer que a cultura do Homem consiste em orientar acertadamente a alma para a fonte da luz, do conhecimento. Assim como os nossos olhos não poderiam voltar-se para a luz a não ser dirigindo o corpo inteiro para ela, também nos devemos desviar “com toda a alma” do corpo do devir, até que ela esteja em condições de suportar a contemplação das camadas mais luminosas do Ser (Jaeger, 1995, p. 888).

A partir disso, pode-se inferir que, para Platão não é possível ensinar ou fazer alguém aprender algo, pois a capacidade de aprender reside na alma de cada indivíduo. O papel do educador é apenas despertar o conhecimento no educando, tirando-o da escuridão. Em vez de transmitir conhecimento, o educador incentiva o educando a descobri-lo por meio da busca contínua pelo saber. Na concepção de Chauí (2002), o ideal de educação em Platão possui dois aspectos, “(...) em primeiro lugar, ensinar o livre espírito de pesquisa, o compromisso do pensamento apenas com a verdade e, em segundo, estimular a autodeterminação ética e política” (Chauí, 2002, p. 226). Portanto, sua proposta educacional segue o preceito socrático do diálogo, do debate e da dialética.

Ao passo que para Platão, o princípio educativo é o compromisso com a busca da verdade e do Bem, para Aristóteles, esse princípio está alicerçado no compromisso com a ética, que se manifesta no mundo sensível.

O verdadeiro saber, aos olhos de Aristóteles, só nasce por uma longa frequência os conceitos, os métodos, mas também os fatos observados. É necessário experimentar demoradamente as coisas para conhecê-las, para familiarizar-se tanto com as leis gerais da natureza como com as necessidades racionais ou as exigências do intelecto. Sem esse esforço pessoal, o ouvinte não assimilará os discursos e eles lhe serão inúteis (Hadot, 1999, p.136).

Pode-se considerar, a partir do que dispõe a concepção aristotélica, que a capacidade de articular pensamentos e discursos nos permite conhecer a realidade. Nessa conjuntura, o saber se desenvolve na prática e pode ser ensinado por meio de regras e normas ligadas ao pensamento, linguagem e realidade. Segundo Aristóteles, embora todos tenham uma tendência natural ao saber, o verdadeiro conhecimento exige a compreensão de conceitos, do método e da observação. Assim, para se chegar a essa compreensão, parte-se do mundo sensível e é nele que o homem pratica e exerce as virtudes que desenvolve. De acordo com Almeida (2013), a virtude para Aristóteles possui duas dimensões: a teórica, que é adquirida por meio do ensino, onde se concentra a maior parte de sua formação e desenvolvimento, exigindo assim o dispêndio de tempo e experiência; e caráter, formada pelo hábito. Portanto, a virtude não é inata, mas deve

ser cultivada.

Ainda, Sócrates demonstra que o homem tende naturalmente ao bem e, por isso, deve desenvolver a virtude ética⁵⁹ como seu propósito. A ética é entendida como uma inclinação ao bem maior, em que a busca pela virtude se torna essencial para a convivência humana. Assim, o homem virtuoso é aquele que busca a melhor maneira de viver e de conviver em sociedade. Portanto, nesse raciocínio, compreende-se que a grandeza e a sabedoria do ser humano manifestam-se em sua capacidade de se associar em prol do bem comum.

No entendimento de Almeida (2013), Aristóteles, tal como Platão, defende que o desenvolvimento do homem político é fundamental para a transformação da cidade (*pólis*) e do próprio homem. Para ele, a formação tem um caráter político, e a felicidade da cidade depende da virtude de seus cidadãos. Portanto, a educação adequada deve ser responsabilidade do poder público, garantindo o acesso universal e evitando interesses individuais, assim “(...) é papel do homem político e do legislador assegurar a virtude de seus concidadãos, e também sua felicidade, pois, ao organizar uma cidade ou os cidadãos, eles poderão efetivamente ser educados de modo a tornar-se virtuosos” (Hadot, 1990, p.137).

A partir dessa compreensão, é crível dizer que para formar um homem virtuoso, é essencial uma educação voltada para a virtude, que exige tempo para a vivência de experiências tanto éticas quanto teóricas. Essa educação é rigorosa na reflexão do que busca compreender, desenvolvendo-se por meio da descoberta dos princípios da explicação racional e do exercício prático. Por conseguinte, o hábito é seu meio, e o desenvolvimento do caráter, seu resultado. Nesse processo, o cidadão é preparado com o objetivo de promover o bem comum.

Vale ressaltar, nesse aspecto, que desde o início do pensamento grego, a principal preocupação era a formação do homem político, integrado à *pólis* e atuando em prol do bem comum. Os filósofos buscavam a verdade por meio do conhecimento teórico, fundamentado na demonstração racional. No entanto, eles criticavam os sofistas, que defendiam a necessidade de aprimorar a habilidade no uso da palavra, propondo uma educação focada no domínio da *tékne* (técnica), no o saber limitado ao prático, ao útil e ao instrumental.

Dutra (2014) explica que a formação oferecida pelos sofistas gerou críticas dos filósofos da época, que se opunham ao ensino de técnicas voltadas apenas para o sucesso e a satisfação dos alunos pagantes. Esse tipo de educação, ao ser comercializado, criava uma relação de

⁵⁹ Consoante Chauí (2002), “A ética é a ciência prática da moderação ou, como diz Aristóteles, da prudência. A virtude é virtude de caráter ou força do caráter educado pela moderação para o justo meio ou justa medida. [...] Para Aristóteles, a virtude é um hábito adquirido ou uma disposição constante e permanente para agir racionalmente em conformidade com uma medida humana, determinada pelo homem prudente. A tarefa da ética é orientar-nos para a aquisição desse hábito, tornando-nos virtuosos e, se possível prudentes” (Chauí, 2002, p.446).

alienação, onde o educador oferecia apenas o que os educandos desejavam, e não o que era necessário. Dessa maneira, essa abordagem, baseada em uma retórica polida, comprometia a formação do homem virtuoso ao negligenciar a sabedoria, que deveria ser compartilhada livremente. Em vista disso, os filósofos viam os sofistas como reféns dos interesses financeiros dos educandos, operando no plano da opinião (*doxa*) e não da verdade (*alétheia*).

A palavra sofista tinha um sentido ambíguo, conotando aquela pessoa cuja habilidade extrema provocava uma mescla de admiração, temor e desconfiança. Exatamente por isso os inimigos, aproveitando-se dessa ambiguidade, chamarão os sofistas de charlatães e mentirosos. Os sofistas foram os primeiros professores pagos na história da educação. Fato que seus inimigos, aristocratas, nunca perdoarão. Assim, Xenofonte escreveu nos Memoráveis que “aqueles que vendem sua *sophía* por dinheiro a qualquer um que a queira são chamados sofistas” (Chauí, 2002, p.161).

Apesar das severas críticas aos sofistas, sua importância na formação do homem grego não pode ser negada. Segundo Jaeger (2010, p. 343), “(...) nunca podemos deixar de nos maravilhar diante da riqueza dos novos e perenes conhecimentos educativos que os sofistas trouxeram ao mundo. Foram os criadores da formação espiritual e da arte educativa (...)”. No entanto, o ensino dos sofistas carecia do rigor necessário para debater de maneira profunda e profícua os problemas da sociedade, ao contrário dos filósofos da época, que buscavam a verdade em si mesma. Além disso, na educação sofista, havia o predomínio do caráter técnico da proposta formativa, que visava ensinar o domínio da palavra para desenvolver a arte da política. Esses aspectos foram o ponto de partida para que os filósofos daquele período criticassem o sistema educacional sofístico, desestruturando-o em seus próprios fundamentos.

Outro ponto de discordância entre os filósofos da época e os sofistas era que estes ensinavam que, em qualquer questão, é possível apresentar argumentos tanto a favor quanto contra. Seu ensino baseava-se na antilogia, a arte de vencer qualquer discussão. Eles utilizavam um método de debate que buscava confundir e persuadir o adversário com suas próprias proposições, focando na eficácia prática e utilitária do saber especulativo. Eram muito procurados e admirados por oferecerem uma formação prática e imediata que atendia às necessidades da *pólis*.

Na contramão da educação e formação idealizadas por Sócrates, Platão e Aristóteles, os sofistas ofereciam instrução intelectual e orientação prática para alcançar o sucesso imediato. Sua abordagem apresentava um certo relativismo, pois a verdade mudava conforme a cultura, a pessoa, a situação e os interesses (Almeida, 2013). Seus ensinamentos focavam mais na eficácia prática do que na busca rigorosa pela verdade, dando menor importância à compreensão profunda do mundo e priorizando o conhecimento das necessidades humanas.

Assim, para os sofistas, o mais relevante era que o indivíduo conhecesse o conteúdo de sua própria mente, com ênfase nas aparências em vez das essências, pois isso constituía a única realidade válida. A instrução oferecida pelos sofistas baseava-se na elaboração de argumentos que tornavam suas preleções, declarações ou questionamentos públicos convincentes; em outras palavras, eles falavam o que seus clientes queriam ouvir.

Qual a crítica dos socráticos? Os sofistas, diziam eles, operam apenas com opiniões (*dóxai*) contrárias, ensinando a argumentar persuasivamente tanto em favor de uma como de outra, dependendo de quem lhes está pagando; não se interessam pela verdade (*alétheia*), que é sempre igual a si mesma e a mesma para todos. Sendo professores de opiniões, são mentirosos e charlatães. Além disso, continuavam os socráticos, recebendo dinheiro, o sofista perdia a liberdade de pensamento, sendo obrigado a conviver com quem quer que lhe pagasse e a ensinar o que lhe fosse exigido; mas a verdadeira sabedoria, julgava o grupo socrático, é algo que deve ser livremente compartilhado, e apenas entre amigos ou entre amantes, isto é, entre os iguais (Chauí, 2002, p.163).

Observa-se, assim, uma disputa entre duas formas de conhecimento: uma prática e utilitária, focada na eficácia da *tékne*, e outra voltada para o aprimoramento teórico da verdade e do conhecimento profundo, que vai além da mera opinião e busca alcançar a *epistémé*⁶⁰. Portanto, este conhecimento não é algo pronto e instituído que simplesmente se transmite ou deposita-se; pelo contrário, é necessário conquistá-lo por meio de constante reflexão crítica, questionamento rigoroso e grande esforço intelectual.

Os sofistas, portanto, não se dedicam a construir conhecimentos e valores que pudessem promover o aprimoramento das tendências e virtudes humanas. De maneira distinta, suas técnicas de persuasão alimentavam sentimentos fúteis que valorizavam a ambição, a pretensão, o prazer e a bajulação, que são fontes de injustiça (Almeida, 2013). Em direção contrária a concepção filosófica socrática, platônica e aristotélica, a atuação dos sofistas se baseava na experiência e visavam “(...) a consecução do melhor no Homem, mas aspiram somente a lhe agradar” (Jaeger, 2010, p. 655).

Desse modo, a formação, para o homem grego, implica contemplação. Em outras palavras, supõe a *areté*, e, portanto, se fundamenta na *theoría*, a “(...) ação de ver, examinar para conhecer, meditação, estudo, contemplar, pensar, julgar, [...]. É o conhecimento pelo

⁶⁰ Em conformidade com Chauí (2002), compreende-se como “Ciência; conhecimento teórico das coisas por meio de raciocínios, provas e demonstrações; conhecimento teórico por meio de conceitos necessários (isto é, daquilo que é impossível que seja diferente do que é; o que não pode ser de outra maneira, ser diferente do que é) e universais (isto é, válidos para todos em todos os tempos e lugares). Opõe-se à *empeiría*. O verbo *epístamai*, da mesma família de *epistémé*, significa: saber, ser apto ou capaz, ser versado em (portanto, inicialmente, este verbo não distinguia nem separava *epistémé* e *empeiría*, mas referia-se a todo conhecimento obtido pela prática ou pela inteligência, referia-se à habilidade). A seguir, passa a significar: conhecer pelo pensamento, ter um conhecimento por raciocínio e, com Aristóteles, passa a significar investigar cientificamente” (Chauí, 2002, p.500).

conhecimento, sem preocupação com seu uso instrumental, com sua aplicação, com as técnicas (...)” (Chauí, 2002, p. 512), sem contudo deixá-las de lado. Isto posto, a educação clássica visava formar o homem enquanto homem, e não apenas como um elemento a serviço de um sistema e interesses políticos.

Nessa perspectiva, a educação clássica contrasta profundamente da educação vigente, que é forçada a formar, em primeiro lugar, especialistas, para atender às demandas de uma civilização altamente diferenciada e tecnologicamente avançada. Sócrates, Platão e Aristóteles defendiam uma formação completa, que abarcava corpo e alma, sensibilidade e razão, caráter e espírito. Esse tipo de educação envolvia a *theoria*, a contemplação do ser em sua totalidade, buscando formar o homem em si, capacitado para exercer qualquer tarefa, sem restringi-lo antecipadamente a uma especialização específica.

Concorda-se com Almeida (2013) ao afirmar que, na educação atual, predominam aspectos sofisticados que, na busca incessante por lucro, legitimam o utilitarismo e a manutenção da ordem instituída, priorizando interesses individuais em detrimento do coletivo. Dessa maneira, as instituições educacionais simplificam e traduzem o conhecimento em conteúdos fáceis de aprender, o que acaba ocultando a capacidade do indivíduo de buscar a verdade e construir conhecimento.

Almeida (2013) acrescenta que os valores sociais e educacionais, bem como os métodos de ensino, têm mudado tanto que a educação atual é quase irreconhecível em comparação com a da Antiguidade grega. Assim, focada no mercado e na profissionalização com a ajuda de conteúdos especializados, ela se limita a uma abordagem particular e funcional. Busca o controle e a obtenção de respostas imediatas e definitivas, o que, sob a perspectiva grega, é visto como sofismo e uma farsa. Mediante o exposto, compreende-se que ensinar não é apenas transmitir e depositar conteúdos, mas possibilitar a transformação do olhar, passando do mundo das aparências e dos sentidos para o mundo das ideias, da essência e do inteligível. Portanto, na visão clássica, a educação busca promover o ser e assegurar a humanização do homem.

À luz dessa problemática, convém destacar que para pôr em questão o conhecimento matemático, que não pode ser neutro, pois está situado em um campo de disputas/interesses/tensões; é trabalho humano, é produção cultural humana situada historicamente, é preciso trazer à baila a formação e a existência humana no centro do debate a respeito do ensino da matemática, que perpassa por suscitar questionamentos como: O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Matemática para treinar/domesticar ou para formar? Trata-se, de certo modo, de pôr em questão o trabalho educativo, que não se realiza sem a busca pelo saber e pela permanente reflexão da *práxis*.

Nesse contexto, é fundamental promover reflexões que possibilitem uma compreensão inicial no que diz respeito a relação entre a universidade, o Ensino Superior e a formação humana. Para esse fim, é necessário reconhecer que, desde sua gênese até os dias atuais, os elementos constitutivos dessa temática passaram por transformações históricas contínuas, moldadas pelos interesses e ideologias predominantes e atribuindo significados conforme cada época.

Vale pôr em evidência que, segundo Hilário Franco Júnior (2001) Foi apenas na Idade Média Central⁶¹, entre os séculos XI e XIII, com o surgimento das universidades, que se pode identificar uma formação humana com características semelhantes àquelas praticadas na Antiguidade Clássica. Destaca-se que a Idade Média foi marcada por profundas transformações, não apenas nas instituições políticas, sociais e culturais herdadas do mundo antigo, mas também por uma mudança na forma de pensar. Uma nova visão de homem e de sociedade foi instituída, fundamentada no ideal cristão de fraternidade, o que promoveu uma ampla renovação espiritual e intelectual.

Segundo Franco Júnior (2001), durante a Idade Média Central, a sociedade cristã experimentou uma forte expansão populacional, que resultou também em uma expansão territorial, sendo as Cruzadas o exemplo mais emblemático desse processo. As profundas transformações políticas, sociais e econômicas que alteraram o cenário do Ocidente latino ao longo do século XII se intensificaram nos séculos seguintes. Franco Júnior (2001, p. 17), descreve que a sociedade da época “(...) passava da etapa feudo-clerical para a feudo-burguesa, na qual o segundo elemento ia lenta mas firmemente sobrepujando o primeiro: emergiam as cidades, as universidades, a literatura vernácula, a filosofia racionalista, a ciência empírica, as monarquias nacionais(...)”. Esses fatores contribuíram para o fortalecimento dos primeiros grandes fluxos da economia mercantil, preparando o terreno para o surgimento da Europa moderna.

Na concepção de Franco Júnior (2001), na primeira Idade Média, a Igreja exercia um poder e influência significativos sobre a cultura intelectual. A educação era predominantemente realizada de clérigo para clérigo, sendo oferecida principalmente nas escolas catedralícias e monásticas, as únicas existentes na época, essas escolas antecederam e contribuíram ao

⁶¹ Em “*A Idade Média: Nascimento do Ocidente*”, Franco Júnior (2001) subdivide esse período da história em quatro fases: a primeira, entre os séculos IV e VII; a segunda, de meados do século VIII até o final do X; a terceira, entre os séculos XI e XIII; e a quarta, do século XIV até meados do XVI. No entanto, o objetivo deste trabalho não é abordar toda a trajetória histórica do período. Focaremos, portanto, nas discussões sobre a Idade Média Central (terceira fase), com ênfase nas questões que envolvem a universidade e a formação humana.

surgimento da universidade. Nessas instituições, ensinavam-se as chamadas artes liberais⁶², consideradas as únicas dignas de homens livres, em contraste com as artes mecânicas, manuais e próprias dos escravos.

Enquanto que as escolas presbiteriais e episcopais preparavam meninos com vocação para o sacerdócio para atuar no trabalho paroquial, ensinando-lhes os preceitos da Sagrada Escritura, e com o tempo, esses estabelecimentos expandiram seus ensinamentos para incluir também aqueles que não necessariamente tinham interesse na vida eclesiástica. As escolas episcopais, ou catedralícias, que se fortaleceram no século XII, tinham como objetivo formar padres, mas também aceitavam leigos. Eram dirigidas por um *scholasticus*⁶³ ou professor e foram consideradas precursoras das universidades. Já as escolas palatinas, situadas junto às cortes, atendiam os filhos dos nobres, com um currículo voltado para as artes da guerra e da administração.

O *scholasticus* sabia conjugar de maneira ativa o verbo *legere*, que significa “(...) colher, recolher, escolher, percorrer, ler” (Coêlho, 2008, p. 13), e, em suas aulas e em seus textos, realizava o *lectio*, que é o “(...) ato decolher, recolher, escolher, selecionar, ler; leitura, lição, o que se lê, texto” (*Ibidem*, p. 13). O filósofo acrescenta que

Na própria etimologia da palavra *lectio* está presente o sentido de ato de escolher, selecionar o que deve ser lido, comentado, explicado e entendido. O texto é percorrido, explorado em busca do sentido dos termos; os conceitos, as teses e os argumentos são submetidos a uma interrogação cuidadosa que revela o que aí se encontra, o que está dito. Mestres e estudantes colhem, recolhem o sentido e o percurso do pensamento, da razão. Além de transcrever e traduzir, os medievais se preocupam sobretudo em ler, comentar e discutir os textos, as idéias e as questões dos antigos, incorporando-as em suas aulas, demonstrações e obras. E, ao fazê-lo diante dos alunos, o professor mostra as palavras ou termos principais e seu sentido, a articulação das frases ou premissas, as idéias, os conceitos e as partes mais importantes e difíceis do texto que exigem atenção especial do leitor. A *lectio*, portanto, nem de longe se assemelha a um ritual, a uma repetição de sons, palavras e frases. Pelo contrário, é um ato de criação, de pensamento, um ato do intelecto (Coêlho, 2008, p. 13 – grifos do autor).

O ponto de vista do autor, é um exemplo de como o movimento do pensamento possibilitado por meio da *lectio* revela um aspecto fundamental do processo de leitura

⁶² Em Franco Júnior (2001, pp. 142-143), as artes liberais constituíam-se do “*trivium*, estudava-se Gramática (ou seja, latim e literatura), Retórica (estilística, textos históricos) e Dialética (iniciação filosófica). Na segunda, ou *quadrivium*, passava-se para Aritmética, Geometria (que incluía a geografia), Astronomia (astrologia, física) e Música. Cumpridas essas duas etapas, de duração variável conforme as condições pessoais e locais, passava-se para o estudo da Teologia, o saber essencial da Idade Média, ao qual os clérigos se dedicariam por toda a vida” e ainda do Direito (Canônico ou Romano) e da Medicina.

⁶³ De acordo com Coêlho (2008, p. 11) *scholasticus* “(...) é o mestre, o chefe dos estudos, o homem culto, versado nas sete artes liberais e nas questões teológicas”.

acadêmica medieval, que consistia na seleção cuidadosa do que devia ser lido, comentado e compreendido. Em vez de uma mera repetição de palavras, a *lectio* envolvia uma reflexão rigorosa do texto para desvelar o sentido dos termos, conceitos e argumentos apresentados. Nesse sentido, é possível afirmar que Mestres e estudantes não apenas transcreviam e traduziam, mas também se dedicavam a ler, comentar e debater as ideias dos autores antigos. O *scholasticus*, ao conduzir a leitura diante dos alunos, destacava palavras, conceitos e as partes mais desafiadoras do texto, promovendo um estudo detalhado que estimulava a reflexão crítica. Assim, a *lectio* se configurava como um ato criativo e intelectual, essencial para a construção do conhecimento.

Com o crescimento da sociedade, surgiu a necessidade de pessoas com maior grau de intelectualidade. Isso levou ao aumento da demanda por sacerdotes bem preparados para orientar o crescente número de fiéis, juristas para lidar com diferentes tribunais, e burocratas para os reis e senhores feudais, cujas rendas, despesas e interesses se expandiam. Além disso, surgiram mercadores para atender à crescente demanda por bens, necessitando elaborar contratos, escrever cartas e controlar lucros e estoques.

Em leitura a Dutra (2014), vê-se que o trabalhador urbano medieval enfrentava as exigências dos empregadores, mas o surgimento das escolas urbanas no século XI – equivalentes ao ensino fundamental e médio atual – abriu oportunidades para um futuro melhor para seus filhos. Essas escolas, localizadas perto de igrejas e claustros, tornaram-se públicas e ofereciam formação clerical, estudos seculares, ciências, artes e teologia. Embora a Igreja ainda tivesse influência, o ensino começava a se desvincular de seu controle.

Ainda, em meados do século XI, as escolas urbanas mantinham-se presas às influências eclesiásticas, foi quando um incêndio destruiu a escola episcopal de Gand, os burgueses aproveitaram a oportunidade para abrir suas próprias escolas, o que gerou protestos do clero, que chamou isso de “insolência dos leigos” (Franco Júnior, 2001, p. 159). Dessa maneira, com o avanço do ensino, especialmente com o surgimento das escolas particulares, o clero reagiu criticamente, afirmando que as cidades eram palco de discussões vazias entre mestres e alunos. Diante disso, a igreja argumentava que o verdadeiro intelectual era aquele que refletia e ensinava suas ideias, enquanto as novas escolas funcionavam como oficinas, onde as ideias eram tratadas como mercadorias para consumo (Franco Júnior, 2001).

Segundo Jacques Le Goff [1924-2014] Na Idade Média, o intelectual no sentido moderno como concebemos não existia (Le Goff, 1989). Os homens daquele tempo desempenhavam o *ócio*, isto é, a contemplação intelectual. Eram caracterizados por trabalharem “(...) com a palavra e a mente e não com as mãos. Pode ter vários nomes: *magister* (mestre),

doctor (doutor), *philosophus* (filósofo), *litteratus* (literato), sobretudo que sabe *latim*” (*Idem*, p. 16). Para Dutra (2014, p. 37), esses intelectuais buscavam “(...) o novo, construir o que ainda não existia, queriam inovar, serem modernos⁶⁴. Porém, ser moderno não representava uma ruptura com os antigos, ao contrário, os mestres da Antiguidade, Sócrates, Platão e Aristóteles, eram fontes de inspiração para esses homens”.

Diante do campo de tensões, disputadas estabelecidas e da inevitabilidade de novos tempos, a Igreja após o Terceiro Concílio Ecumênico de Latrão, de 1179, rapidamente buscou reafirmar seu poder, ao instituir a *licentia docendi*, um documento que concedia gratuitamente a licença docente a todos que comprovassem aptidão para exercê-la, reconhecia que as escolas clericais não eram suficientes e legitimava a criação e funcionamento de escolas privadas. Esse documento era concedido pela autoridade episcopal em cada diocese, garantindo que o controle sobre a educação permanecesse sob a jurisdição eclesiástica, preservando a influência da Igreja com relação ao ensino e a formação intelectual.

Nessa circunstância, a renovação escolar da época ganhou prestígio não apenas pelo desenvolvimento do Ocidente, pela expansão urbana e pelo aumento das trocas comerciais, mas principalmente pelo interesse do clero, dos poderes leigos e das classes dominantes em aumentar o número de profissionais letrados. Esses profissionais, com domínio de disciplinas eruditas e das técnicas de escrita, tornaram-se essenciais para a gestão dos negócios públicos e privados.

Os estudos de Franco Júnior (2001), revelam que no século XIII as escolas se fixam, se organizam, se corporativizam, dando origem às universidades. Nesse contexto, não é demais por em questão: O que é a Universidade? A quem e a quais interesses ela serve? É nesse contexto que se busca compreender sua origem e sua gênese, buscando “(...) manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica, do ensino de graduação e de pós-graduação, da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social” (Coelho, 2008, p. 6).

⁶⁴ É preciso notabilizar, de acordo com Dutra (2014, p. 37), que a expressão “ser moderno” empregue no texto, “(...) não significa apenas viver na contemporaneidade, na era da tecnologia, mas implica viver contradições. “É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o seu, mundo transformando-o em nosso mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventuras, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz” (BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido se desmancha no ar, p. 13-14). Enfim, é uma visão diferente da outrora – na fé, ciências, cultura, economia, política, na vida social na busca de soluções diferentes para o mesmo problema. Por isso, os mestres da Idade Média, mesmo vivendo naquela época, podem ser considerados homens modernos”.

Em busca de respostas, vê-se que a *universitas magistrorum et scholarium*, uma corporação de mestres e alunos é que deu origem à universidade, *universitas*⁶⁵. Pode-se entender que esse acontecimento, moldado pela tensão e pelas mudanças sociais, teve uma grande influência na criação, manutenção e transmissão do conhecimento durante o auge da cultura e da civilização medieval.

Contudo, como as reflexões de Almeida (2013) demonstram que, embora a universidade tenha surgido a partir do movimento intelectual predominantemente na sociedade medieval, que incentivou mestres e estudantes a fundá-la e organizá-la como uma instituição autônoma, garantindo-lhes a liberdade de expressão e ensino que necessitavam, essa espontaneidade não seria suficiente sem o respaldo político que lhe conferisse legitimidade e *status* jurídico. Esse apoio veio da monarquia e do clero, embora suas verdadeiras intenções estivessem escamoteadas, forjadas por uma falsa aparência de desinteresse. Em outras palavras, os poderes políticos buscavam exercer controle sobre essa instituição nova e poderosa, com o intuito de formar homens que estivesse a serviço da perpetuação desses mesmos poderes. No entanto, isso não comprometeu o fortalecimento da Universidade, que, como corporação de intelectuais comprometida com o saber, passa a avançar gradualmente com independência, conquistando seu lugar na cidade.

Conforme Dutra (2014), as universidades surgiram de forma espontânea, por secessão, ou foram criadas. As espontâneas resultaram da reunião de escolas já existentes em um local, como em Bolonha (1158) e Paris (1200). O segundo tipo, as universidades “nascidas por secessão”, foi formado por grupos de mestres e alunos que, devido a divergências, abandonaram suas universidades originais e fundaram novas em outro lugar; exemplos disso são Cambridge, que se originou de Oxford em 1209, e Pádua, derivada de Bolonha em 1222. Já as universidades do terceiro tipo, as “criadas”, foram instituídas por decretos imperiais, como Nápoles em 1224, ou papais, como Toulouse em 1229.

Como expõe Franco Júnior (2001), o método de estudo ministrado era a Escolástica⁶⁶,

⁶⁵ Na concepção de Coêlho (2008, p. 4) “O termo *universitas*, usado pelos romanos para significar universalidade, totalidade, conjunto de coisas ou de pessoas, associação, na Idade Média não se refere inicialmente ao conjunto de Faculdades reunidas sob uma estrutura uniforme de organização e de poder, mas à corporação de mestres e escolares dedicados ao estudo das artes (filosofia), da teologia, do direito e da medicina, que se reúnem, garantidos por estatutos próprios, para se proteger das ameaças dos poderes locais, regulamentar e garantir o exercício autônomo do ofício de investigar e de ensinar”. Consoante, Franco Júnior (2001, p. 160) “Na verdade, *universitas* designava qualquer comunidade ou associação, com o termo passando a ser usado exclusivamente para uma corporação de professores e alunos apenas a partir de fins do século XIV. Até então, falava-se em *studium generale*”.

⁶⁶ Segundo Coêlho (2008, p. 11) “O termo escolástica vem de *schola* em latim, originário do grego *skholé* que significa tempo livre, estudo, escola, atividade intelectual desinteressada, não ligada à utilidade (...). A Escolástica é então a filosofia e a teologia constituídas e ensinadas nas escolas dos séculos X a XVI da

assim denominada devido à sua origem nas escolas urbanas. Esse método consistia em um conjunto de regras para abordar um determinado tema. Primeiramente, eram aplicadas as leis da linguagem, buscando-se o significado preciso das palavras, pois elas são as possibilidades pelas quais o raciocínio é estruturado e o pensamento, construído. Em seguida, vinham as leis da demonstração, por meio da dialética, ou seja, a arte de provar uma posição recorrendo a argumentos opostos. Depois, havia as leis da autoridade, que consistiam no uso de fontes cristãs (como a Bíblia e os Pais da Igreja) e do pensamento clássico (Platão e Aristóteles) para embasar as ideias. Finalmente, aplicavam-se as leis da razão, destinadas a uma compreensão mais profunda, até mesmo de questões relacionadas à fé. Ainda, para Franco Júnior (2001), a aplicação do método escolástico no ensino ocorria em dois momentos principais: a *lectio*, que envolvia a leitura, comentário e análise de textos, e a *disputatio*, que consistia no debate sobre os temas discutidos.

A *lectio*, conforme descreve Almeida (2013), permanecia como o ponto de partida, com o objetivo de familiarizar os estudantes com os autores, por meio da leitura e interpretação guiada pelo professor. A *disputatio* representava o aprofundamento de questões específicas para o docente, enquanto, para o aluno, era o momento de aplicar a dialética, exercitando a vivacidade de seu pensamento e a precisão de seu raciocínio. As aulas, chamadas *lectiones*, dividiam-se em duas categorias: ordinárias e extraordinárias. As aulas ordinárias eram ministradas pelo professor sobre o tema principal do programa e aconteciam no início da manhã. As extraordinárias, por sua vez, ocorriam à tarde e eram conduzidas por bacharéis. Assim, o método, em ambos os casos, era o mesmo: a aula começava com uma introdução ao tema, e as explicações eram aprofundadas durante a leitura, comentando-se cada trecho do texto enquanto os alunos acompanhavam com seus exemplares e tomavam notas.

A autora acrescenta que os debates, ou *disputationes*, também se dividiam em dois tipos: ordinários e extraordinários. Os ordinários eram frequentes e funcionavam da seguinte forma: o mestre escolhia um tema, a *quaestio*, e designava um aluno para apresentá-lo e responder aos argumentos dos demais participantes, que podiam ser da mesma classe ou de outras. No dia seguinte, o mestre fazia uma síntese da discussão e formulava uma tese própria. Já os debates extraordinários, chamados *quodlibética*, aconteciam uma ou duas vezes por ano, em ocasiões solenes. Nesses eventos, os mestres se disponibilizavam para discutir qualquer problema levantado por qualquer pessoa, sobre qualquer tema. Esse exercício era mais exigente

Idade Média latina, caracterizadas por grandes sínteses e sistemas de pensamento voltados para a compreensão racional da fé. É ao mesmo tempo uma forma, um método de investigação, de cultivo da razão e de exposição do pensamento, com suas regras e suas exigências”.

e delicado, contando com a presença de todos os membros da faculdade. Desse maneira, o mestre e um bacharel respondiam às questões e defendiam suas teses, e no dia seguinte o mestre fazia uma síntese rigorosa e coerente da discussão, apresentando-a a todos.

Nessa instância, pode-se dizer que a experiência inicial da universidade reflete o conceito de *ócio*, no sentido da Antiguidade Clássica, ao desvincular-se do utilitarismo, imediatismo e da especialização. Ela se volta, portanto, para a esfera da *epistéme*, da teoria, da filosofia e da religião. Entretanto, no século XIV, foram acometidas por uma crise⁶⁷, desencadeada pelo frágil equilíbrio cultural da época, como afirma Dutra (2014). Como resultado da crise, Franco Júnior (2001), descreve que essas instituições deixaram de ser centros de criação intelectual para se tornarem instituições fortemente conservadoras, focadas apenas na reprodução cultural. Portanto, essa transformação foi tanto causa quanto consequência de sua crescente elitização, que excluiu os estudantes pobres. A função de *magister* (mestre) passou a ser muitas vezes *dominus* (hereditária), e a universidade tornou-se um caminho para a ascensão social. Mediante o exposto, esses fatores culminaram em uma crise filosófica, com a Escolástica se fragmentando em diversas correntes.

(...) a do ceticismo, com Guilherme de Ockham, excluía o racionalismo de assuntos da fé, argumentando que a onipotência de Deus escapa à razão humana. A do empirismo, com Nicolau Oresme, rompia o equilíbrio razão-experiência ao insistir sobre os limites da primeira sem a segunda. A do antiintelectualismo, com João Gerson, atacava o aristotelismo. A do averroísmo político, com Marsílio de Pádua, defendia a existência de Estados nacionais autônomos, donos de todos os direitos na vida social e tendo mesmo uma missão espiritual a cumprir. Antecipava-se Lutero, Maquiavel e Hobbes. Caminhava-se para a Modernidade (Franco Júnior, 2001, p. 167).

Dessa maneira, nosso objetivo aqui não é realizar um estudo cronológico das universidades, mas sim compreender sua gênese, buscando seu significado e essência. Nosso foco está, sobretudo, em um estudo fenomenológico e filosófico, mais do que histórico, para questionar o papel que a universidade e seus membros desempenharam nas sociedades medievais. Queremos entender a origem da universidade e a formação intelectual que ali acontecia, refletindo a respeito do seu propósito e buscando uma compreensão mais profunda de sua essência.

Em leitura a Almeida (2013), é possível compreender que a universidade medieval estava aberta ao conhecimento, ao debate e atenta às transformações e questões sociais. Essa instituição se renovava e, ao mesmo tempo, renovava a sociedade em que estava inserida. Sua

⁶⁷ Recomendamos a leitura da obra “*A Idade Média, nascimento do Ocidente*” Franco Júnior.2001. pp. 165-167.

grandeza residia na capacidade de difundir a cultura além de seus próprios muros, funcionando também como um celeiro para a ciência que produzia. Assim, ela se constituía como um espaço de socialização e descoberta, onde a aprendizagem era promovida por meio de exercícios e métodos rigorosos, sempre com grande ênfase na busca pelo saber e pela verdade.

A reflexão de Almeida (2013) nos leva a pensar que, na Idade Média, havia um intenso interesse pelo desenvolvimento intelectual. O esforço para aprender era próprio aos processos de leitura, pesquisa e argumentação realizados nesse contexto. Por conseguinte, a universidade medieval possibilitava a realização do saber como cultura, um saber em que a aquisição e o exercício conduziam os indivíduos à mais alta realização humana, impulsionados pela dimensão universal do conhecimento.

Dessa maneira, essa reflexão vai ao encontro do que defendemos, no sentido de que a formação superior deve se contrapor à atual instrumentalização da formação profissional, que se preocupa mais em capacitar especialistas para diferentes ofícios do que em promover uma formação que envolva reflexão de ideias e ações alinhadas à humanização de todos os seres humanos, comprometidos com a promoção da verdade, igualdade e justiça. Considerando o exposto, se tomarmos como base a formação no período medieval, veremos que ela era uma formação de excelência, voltada para a investigação do conhecimento, buscando constantemente o aprimoramento do ser e sua humanização por meio de um trabalho exigente e rigoroso de leitura, argumentação e estudo.

Assim, para entender as transformações sociais que ocorreram na modernidade, de modo especial no âmbito da educação, e principalmente do ensino superior, é necessário pôr em questão a relação entre a organização escolar e a ordem social vigente. Também é fundamental a busca por compreender como a educação e a sociedade se interrelacionam nos âmbitos social, econômico, político e cultural, reconhecendo que essa relação “(...) não é mecânica, de contiguidade, mas dialética, não podendo existir uma sem a outra” (Coelho, 2011, p. 317), em outras palavras, é uma relação perpassada por tensões e conflitos.

Vale ressaltar que, com o crescimento das atividades comerciais, diversas transformações econômicas aconteceram desde o final da Idade Média, resultando no desenvolvimento do capitalismo em contraste com a decadência do feudalismo, que era baseado na posse da terra e na servidão ao senhor feudal. Assim, com o avanço das forças produtivas, marcado pela Revolução Industrial na Inglaterra e pela Revolução Política na França, se intensificou o fortalecimento do modo de produção capitalista.

A partir disso, pode-se inferir que a economia passou a se estabelecer por meio da troca de mercadorias e no uso do dinheiro, enquanto o capitalismo se consolidava afastado de

princípios éticos e humanos, priorizando a busca pelo lucro (Almeida, 2013). Nesse sentido, as pessoas migravam do campo para as cidades, transformando o modo de vida, que deixava de ser agrário e coletivo, tornando-se individualizado e urbano. Dessa maneira, esse processo foi impulsionado pelo progresso industrial e político da sociedade moderna, que com a crescente acumulação de capital deu origem à burguesia e ao proletariado, duas novas classes sociais com uma mentalidade política, econômica e social que permeou toda a sociedade.

Podemos considerar, a partir do que dispõe Almeida (2013), que na modernidade, a formação se volta para a valorização da razão humana, acompanhada por um movimento de individualização das relações e fragmentação do conhecimento. O homem moderno constrói seu processo formativo com fundamentos racionais, rejeitando os princípios escolásticos. Por conseguinte, os pensadores desse período procuraram compreender e explicar a natureza por meio da ciência e da técnica. Dessarte, o traço mais marcante desse contexto é o poder atribuído à razão, vista como o caminho potencial para a emancipação humana.

Um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento “esclarecido”. Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das Igrejas (distintas da religião “racional” ou “natural”), da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério relevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus slogans. O reinado da liberdade individual não poderia deixar de ter as consequências mais benéficas. Os mais extraordinários resultados podiam ser esperados – podiam de fato já ser observados como provenientes – de um exercício irrestrito de um talento individual em um mundo de razão. A apaixonada crença no progresso que professava o típico pensador do iluminismo refletia os aumentos visíveis no conhecimento e na técnica, na riqueza, no bem-estar e na civilização que podia ver em toda a sua volta e que, com certa justiça, atribuía ao avanço crescente de suas idéias. No começo do século as bruxas ainda eram queimadas; no fim, os governos do iluminismo, como o austríaco, já tinham abolido não só a tortura judicial mas também a escravidão. O que não se poderia esperar se os obstáculos remanescentes ao progresso, tais como os interesses estabelecidos do feudalismo e da Igreja, fossem eliminados? (Hobsbawm, 2009, p. 22).

Refletindo a respeito, podemos considerar que essa perspectiva gerou transformações ideológicas e culturais, modificando a produção do conhecimento, agora marcada pela racionalização do pensamento e pelo avanço da ciência, levando o homem a questionar as concepções de fé e religião. O movimento político e ideológico desse período trouxe mudanças significativas no modo de pensar e agir das pessoas, estabelecendo o homem como agente do progresso. A ciência e o desenvolvimento técnico se articularam, colocando o ser humano como conhecedor e dominador da natureza. Com isso, surge, então, uma nova visão de mundo, onde, ao dominar a natureza, o homem passa a guiar e comandar o progresso.

De acordo com Almeida (2013, p. 46) “a educação tem, pois, papel fundante na constituição da autonomia, do sujeito ativo e partícipe do meio em que está inserido, tornando-o um ser esclarecido”. Embora concordemos com a autora, sabemos que a partir da segunda metade do século XX, a formação passou a ser caracterizada por uma facilitação apressada e imediatista, focada apenas em aspectos utilitários e orientada para modelos alinhados aos interesses da estrutura econômica que se estruturam em relações hierarquizadas e burocratizadas. Assim, As antigas corporações de ofício, onde a autonomia de estudantes e professores era priorizada, foram suprimidas, dando lugar a organizações educacionais modernas, voltadas para o mercado, que formam indivíduos para profissões consideradas mais lucrativas. Desse modo, o indivíduo é preparado para a repetição e adaptação de valores, formas de se relacionar, de pensar e de conduzir a vida.

Com base nesse entendimento, torna-se possível compreender que o saber passa estar vinculado aos interesses do mercado, ao prático, ao imediato, à técnica, “(...) com flexibilização e diversificação de disciplinas e cursos, coadunando com o desenvolvimento industrial e carência de profissional qualificado” (Dutra, 2014). Conseqüentemente, há um afastamento da busca pelos critérios da verdade, que já não se encontra mais no âmbito no plano aristotélico da teórica, muito menos no saber medieval, mas sim no campo da racionalidade, que “consiste pura e simplesmente em separar de modo radical aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade” (Chauí, 2016, p. 5). Dessa maneira, essa concepção resulta, por um lado, na hierarquização entre o saber e o fazer, e, por outro, na alienação, que impede o homem de se reconhecer como criador do próprio conhecimento, o que não contribui para sua emancipação e humanização.

Em vista disso, o “*ócio*” passou a ter, na perspectiva moderna, novos significados como inatividade, preguiça, ociosidade. Contudo, é fundamental questionar em que se baseia essa inversão de sentido? Em latim, uma maneira de expressar o oposto e negar algo é prefixar a partícula “*nec*” ao substantivo, assim, o “não *ócio*” é representado como “*nec otium*”, que significa “*negotium*” negócio, isto é, do tempo não livre “do trabalho, da produtividade, da eficiência, da adequação ao mercado, às necessidades do Estado, das empresas e da chamada comunidade: entre outras que não pertencem ao mundo da escola como instituição por excelência de formação” (Coêlho, 2012, p. 60).

Portanto, a ênfase em uma formação profissional, representada pela palavra “negócio”, implica a negação do *ócio* e do tempo livre dedicado ao saber, à reflexão e ao estudo desinteressado. A subordinação do *ócio* ao “*negotium*” está centrada na utilidade, assim, para

que o conhecimento científico seja produtivo, deve estar associado ao funcional e ao prático. Não há autonomia no sentido de autossuficiência, e, portanto, tudo se reduz a

(...) função de bens e serviços e todos são funcionários da produção e do consumo. Já não se admite nenhuma dimensão livre de criação e independência que não esteja assujeitada a uma utilidade funcional com a subordinação do ócio ao negócio; o homem moderno se fez primeiro sujeito e o real se tornou primeiro objeto, depois, o sujeito virou funcionário e o objeto se transformou em dispositivo. Já vai longe o dia em que John Henry Newman ainda sentia na *Idea of University* a necessidade do valor e o primado do ócio para a libertação do homem moderno. São dele as palavras: „sei muito bem que o conhecimento pode ser útil para a prática, mas pode ser também voltar para o espírito, de onde nasceu, e tornar-se filosofia. No primeiro caso, o conhecimento é útil, no segundo caso, é livre“ recuperando o primado do ócio no meio de tanto negócio, para poder retornar à liberdade radical da criação humana do homem, é o grande desafio para a Universidade nestes tempos de expectativa do terceiro milênio (Leão, 2016, n.p).

Isto posto, com o interesse capitalista em alta, a exploração dos recursos naturais, humanos e técnico-científicos tornou-se a prioridade. Em vez de um ensino fundamentado na *paideia* grega, que visava formar o homem justo e comedido, ou no intelectual da Idade Média, a prioridade passa a ser,

(...) novos saberes, a ciência, a técnica, a formação do cidadão para o Estado moderno, do indivíduo ativo, do comerciante, do homem de negócios, do *homo faber* que pretende se tornar senhor do mundo, dominar a natureza e os outros homens, tirando proveito de tudo. Esse novo homem, mais preocupado com a sociedade real do que com a sociedade ideal, com o dinheiro e o poder do que com a vida excelente, virtuosa, e com a justiça, separa a ética da política, rompendo com uma tradição que vinha da Grécia Antiga, e assumindo uma perspectiva individual e subjetiva (Coelho e Guimarães, 2012, p. 9).

Nessa lógica, mais voltado para a sociedade real do que para a sociedade pensada pelos gregos, o homem moderno cobiça e briga por poder, dinheiro e riquezas. Assim, ao adotar uma visão individualista, subjetiva, pragmática e utilitária, cria um antagonismo e estabelece uma ruptura com a tradição deixada pelos gregos da Antiguidade. Como consequência, a sociedade deixou de questionar o significado das coisas, das palavras, e daquilo que já se conhece, negligenciando a cultura, a educação e o ato de refletir sobre a realidade, de pôr questões, problematizar e criticar.

A ênfase nos conteúdos, na transmissão do saber sistematizado pela escola desqualifica a reflexão, o pensamento e a crítica, bem como dificulta a compreensão dos processos concretos de constituição do real, dos saberes, dos valores e das práticas. À medida que se preocupam sobretudo com o fazer, com a prática, os seres humanos, as escolas, os cursos e os currículos ficam à mercê do “mercado”, da produção, da necessidade de formação de técnicos para o mundo do trabalho, e se afastam da liberdade, da criação, da contestação, do pensamento, da formação humana, da educação. Em que pesem as boas intenções e a retórica, a escola em geral

está mais preocupada em formar o consumidor, o *homo faber*, o trabalhador para o capital, o súdito do Estado, o homem produtivo, que sabe fazer, sabe operar o mundo e a sociedade, executar ideias e projetos, cumprir ordens; enfim, em formar ou, mais precisamente, em treinar o homem e o trabalhador flexível, capaz de adaptar-se às mudanças, às circunstâncias da vida e às exigências do capital (Coêlho, 2018, p. 2).

Em leitura a Coêlho (2018), percebe-se que o ensino passou a se limitar à mera transmissão de conteúdo, focando na formação de profissionais capacitados a executar tarefas, solucionar problemas e lidar com a vida pessoal, a sociedade e o mercado de trabalho. Nessa lógica, o objetivo é formar empreendedores e criadores de estratégias capazes de superar obstáculos e alcançar “sucesso” na vida. Para atender a essa nova ordem, busca-se formar o homem moderno, com o auxílio de uma escola que passa a ser reorganizada com o propósito de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. Dessa forma, ela reproduz e molda o indivíduo de acordo com o modelo de sociedade predominante, caracterizado pela racionalização econômica, eficiência e imediatismo. Assim, o indivíduo é constituído como um reflexo fragmentado dessa sociedade.

Nessa direção, temos que liberdade e igualdade foram o mote para o surgimento do homem moderno. Enquanto na Idade Média a felicidade estava associada ao plano divino, na modernidade ela passou a ser vista como alcançável nesse aqui na Terra, por aqueles que conseguissem romper com os vínculos da Igreja e explorar novos horizontes. Portanto, a felicidade tornou-se, então, dependente da liberdade. Apenas quem fosse bem-sucedido em seus empreendimentos poderia ser verdadeiramente feliz, consolidando uma ideologia que vinculava o indivíduo à sua condição social.

É primordial pôr em questão que o desenvolvimento do capitalismo valorizou a privacidade e individualidade no homem moderno, impactando a organização social e a educação, que passaram a focar no indivíduo e no consumo. No modo de vida capitalista, a hierarquia social se legitima pela propriedade, e a educação se torna central na manutenção de uma ideologia que atende aos interesses do mercado. Como consequência, a formação dos indivíduos prioriza interesses particulares, em detrimento da vontade geral, e trabalha com a reprodução e a recompensa, moldando o sujeito segundo as demandas da sociedade. Sendo assim, a eficácia, que se traduz pela economia e pela rapidez, passa a ser a base da formação, o que resulta em fragmentação e aligeiramento (Almeida, 2013).

Nessa sociedade do capital, do mercado e da superficialidade, o indivíduo aliena-se e perde sua essência humana, tornando-se um objeto manipulado pela sociedade, que prioriza a técnica, a tecnologia e o consumo. A supervalorização do utilitarismo e da acumulação gera uma estrutura social individualista e massificada, dominada pelos meios de comunicação. Nesse

cenário, as pessoas seguem modas e desejos impostos, renunciando à sua individualidade. Dessa maneira, a cultura torna-se superficial, focada no imediato e no ter, ampliando desigualdades e aprisionando seres humanos e cultura pelo interesse econômico, resultando em um ser humano desumanizado e tratado como mercadoria⁶⁸.

Na sociedade da mercadoria, o indivíduo vive conforme as regras do mercado e das mídias, moldado por normas sociais e estéticas, e é constantemente regulado pela opinião alheia. Almeida (2014, p. 49) a denomina como “sociedade das máscaras”, (...) para caracterizar a falsidade e a superficialidade da vida em sociedade, onde os indivíduos buscam aparentar mais do que ser”. Nela o indivíduo se torna refém das aparências, buscando a admiração por meio de fachadas que ocultam suas verdadeiras fragilidades. Quando a máscara cai, a ilusão se desfaz, revelando a verdadeira natureza do indivíduo, que é fragmentado pela busca incessante de aceitação externa e pelo desejo de possuir e consumir. Em consequência, a educação se adapta a essa realidade, passando a ser uma “educação do espetáculo” (Almeida, 2023, p. 50), moldando os indivíduos por intermédio de práticas disciplinares, repetitivas, reprodutivistas, competitivas e recompensatórias, que promovem o individualismo e distancia-os de sua vocação natural.

Almeida (2013), salienta em seus estudos que a sociedade moderna capitalista sempre valorizou o desenvolvimento científico e técnico por meio da educação e da criação de escolas politécnicas para atender às demandas sociais do progresso técnico-científico e do desenvolvimento econômico-industrial. Ademais, segundo a autora, esta ênfase no avanço da ciência teve impactos significativos na educação: por um lado, contribuiu de modo fecundo para a formação de novos padrões de pensamento, estabelecendo uma racionalidade no processo educacional; por outro lado, confrontou-se com novos desafios.

Nessa circunstância, a aplicação de métodos de investigação científica provenientes da matemática, física e estatística tornou-se o caminho reconhecido para explicar fenômenos e leis sociais, objetivando a complexidade das relações humanas por meio desses métodos. Assim, a ciência passou a ser vista como a única via para alcançar a verdade, em detrimento do pensar, da reflexão e do debate. Isso introduziu no campo educacional uma racionalidade na qual as relações são mediadas pela tecnologia e pelos métodos de ensino com critérios avaliativos metodológicos, muitas vezes negligenciando a dimensão humana da ação educativa.

À medida que a educação é vista como ação técnica e neutra, os interesses da classe dominante são impostos e perpetuados sob a aparência da racionalidade e a ilusão da neutralidade. Mas pretender-se neutro numa sociedade de classes é pôr-se a serviço

⁶⁸ Recomendamos a obra de Karl Marx, *O capital: crítica da economia política*.

da manutenção da realidade existente, dos donos do dinheiro e do poder (...). A ênfase nos métodos e nas técnicas, no como, acima referida, não é decorrência de um conhecimento objetivo e neutro, mas uma maneira sutil de escamotear, de negar a relação concretamente existente entre educação e sociedade, educação e classe social, educação e política. Reduzir os chamados problemas da educação à condição de problemas psicológicos, metodológicos, técnicos e administrativos é negar a dimensão sociopolítica da educação e da escola, que se faz plena de sentido na constituição e afirmação da existência coletiva (Coelho, 2011, p. 10).

Nessa conjuntura, é importante destacar que a formação para o mercado de trabalho, atualmente, se restringe à preparação técnica. Assim, as inovações e a quantidade de informações são mais valorizadas do que os processos de construção e descoberta do conhecimento. Os saberes tornam-se quantificados e objetivados, sendo assimilados por meio de técnicas e métodos desprovidos do rigor do pensamento crítico e da reflexão filosófica, que são inerentes ao ato de pensar humano. Portanto, uma educação focada no desenvolvimento técnico, no como fazer, acaba por disfarçar a dimensão e o caráter político⁶⁹ da educação, presentes no ato de refletir a prática pedagógica, que acontece em meio às contradições e na luta coletiva.

Em contradição, o que observamos em andamento é uma transformação nos fins da

⁶⁹ O professor Ildeu Coelho explicita o caráter político da educação: “Longe de ser uma prática essencialmente desinteressada e neutra, a educação, numa sociedade capitalista, é um importante instrumento de reprodução social. [...] a educação impõe a todas as classes sociais, sob o manto do saber desinteressado, da ciência neutra e da técnica a serviço da humanidade, a visão de mundo da classe dominante, seus valores, suas normas de conduta, sua linguagem. [...] Deixando em silêncio, ocultando a gênese real da divisão das classes, a educação leva cada indivíduo a sentir-se o principal responsável pela posição que ocupa na estrutura social. [...] Essencialmente comprometido com a reprodução das relações de poder, de exploração e dominação, o trabalho pedagógico é, portanto, um trabalho político. Com efeito, a educação impõe ao educando o modo de pensar considerado correto pela classe dominante (a maneira considerada científica, racional, verdadeira, de se entender e explicar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação), bem como os modelos sociais de comportamento, ou seja, as formas tidas como corretas de se comportar na família e no trabalho, de se relacionar com Deus, autoridade, o sexo oposto, o subalternos, etc. Ora, sabemos que tudo isso é uma manifestação da visão das classes, das relações de poder que constituem a vida concreta dos homens, e, evidentemente, sua imposição é fundamental para reprodução destas mesmas relações de poder. A interiorização pelos indivíduos dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como “verdade” do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração; enfim, o indivíduo perfeitamente preparado, trabalhado, para ocupar o “seu” lugar na divisão social do trabalho, o homem ideal para que a dominação de classe se mantenha. Com efeito, o discurso da classe dominante, interiorizado por todas as camadas sociais, leva aos indivíduos a terem sentimento de que participam igualmente da vida social e a suporem que a contradição social não existe, ou então, a apreende-la apenas como diferentes modos, todos igualmente legítimos, de participação numa mesma existência coletiva. As diferenças de classe não passam, pois de versões de uma realidade essencialmente homogênea: o cidadão, o aluno, o homem, o brasileiro. O caráter político da prática pedagógica não depende, porém, dos que trabalham na área da educação. não é que alguns educadores, devido a suas convicções políticas e ideológicas, façam de seu trabalho um trabalho político, assim como outros os manteriam em sua esfera específica, resguardando a sua pureza original. Queiram ou não os educadores, tenham ou não consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político. Nem mesmo a “santa” ingenuidade dos que tem plena convicção do caráter desinteressado de sua prática educativa elimina essa dimensão política. Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens” (Coelho, 1986, p. 18-19).

educação. Se na Antiguidade, o ato de educar era concebido com o propósito em uma formação humana integral, onde o ser humano era considerado em sua totalidade, com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais a forma de educar se alterou, passando a enxergar o ser humano como um indivíduo com capacidades que podem ser moldadas e treinadas. Assim,

O que vemos na sociedade, na educação, na cultura e na escola é a tendência de aceitar uma cultura rápida e superficial, um saber que tende a transformar crianças, jovens e adultos em fiéis consumidores de bens e serviços, em funcionários do Estado, trabalhadores eficientes, indivíduos bem sucedidos na vida e nos negócios. Uma educação que visa acima de tudo à profissionalização, à preparação dos indivíduos para o chamado mercado limita capacidades e saberes e empobrece os horizontes culturais e humanos dos educandos, além de deixar jovens e adultos vulneráveis no mundo do trabalho. Ao reduzir o real a mercadoria, a sociedade capitalista torna descartáveis a força de trabalho, as ideias, os projetos, as escolhas, as ações, os valores, enfim, as pessoas (Coêlho e Guimarães, 2012, p. 332).

Nessa iminência esse tipo de educação negligencia a complexidade humana e as contradições existentes na sociedade, assim empobrece sua ação ao não questionar seu propósito e dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Com isso, contribui para a manutenção da ordem social vigente, formando indivíduos conformados e moldados pela lógica do capital. Na “sociedade do espetáculo”, o sucesso material é valorizado, gerando inveja e cobiça, esse modelo de sociedade, enraizado nos padrões dominantes, conduz os indivíduos ao universo das aparências e do irreal. A individualidade, exacerbada pelo consumismo, leva as pessoas a buscar incessantemente bens materiais, o que torna a convivência social competitiva e desumanizadora, priorizando valores individualistas em detrimento de princípios éticos e sociais.

Com base nesse entendimento de organização social, a escola e a educação se submetem à ideologia economicista e mercadológica vigente, que enfatiza a necessidade de qualificar a mão de obra e requalificar os trabalhadores para atender às demandas produtivas do sistema. Portanto, objetivo é formar consumidores exigentes e sofisticados, aptos a se inserir em um mercado diversificado e competitivo. Conseqüentemente, essa educação molda trabalhadores e consumidores para a vida moderna, caracterizada pelo consumo constante.

Não é demais lembrar que a universidade é uma “(...)instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (Chauí, 2001b, p. 18). Como uma instituição por excelência, ela “(...) produz, amplia, aprofunda, expressa e transmite, de modo rigoroso e crítico, o saber, a cultura, as ciências, as técnicas, a filosofia, as letras e as artes, em todas as dimensões” (Coêlho, 2001b, p. 5). É nela que acontecem os debates, a crítica, a busca pelo conhecimento

(...) ela é também um “*pro-jeto*”, um desafio, um convite ao trabalho do pensamento, da contestação, da criação intelectual e à ação que o realiza. Interroga as idéias, os conceitos, os argumentos, as teorias, a prática, o real e o imaginário. Insere os humanos no mundo da cultura, da sensibilidade, da imaginação, da crítica, do rigor e da radicalidade no pensar, enfim, do universal, que não se confunde com o internacional. Trabalha com a formação humana, que não se reduz à transmissão de conhecimentos, de saberes prontos, ao aprendizado de novas tecnologias, e orienta suas atividades no sentido de superar a insensibilidade diante do que diz respeito aos humanos. Sua existência e razão de ser transcende a esfera da superficialidade e da banalização do saber, da prática, da militância, da solução dos problemas, do atendimento das necessidades e interesses da sociedade e dos indivíduos (Coelho, 2001b, p. 5).

Nessa ótica, compreende-se que a universidade deve ser um espaço do diálogo, reflexão e criação intelectual, indo além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, prontos e acabados. Coelho (2001b) a concebe como um “*pro-jeto*” capaz de inserir os humanos no mundo da cultura, da sensibilidade e da radicalidade no modo de pensar o universal. Portanto, ela não pode se limitar ao utilitarismo, mas deve buscar formar seres humanos humanizados, capazes de transcender a superficialidade e a banalidade do saber, pondo em questão os interesses e as necessidades da sociedade e dos indivíduos.

Segundo Chauí (2001), a universidade, antes vista como uma instituição social, foi transformada com o passar dos tempos em uma organização voltada aos interesses do capital, o que intensificou e supervalorizou questões organizacionais por meio de estratégias ideológicas. Assim, estas estratégias agem com o intuito de criar uma universalidade imaginária, que na prática, na realidade, apenas expande para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe que domina as relações sociais. Nessa seara, põem-se em questão: o que restou na modernidade da universidade pensada pelos gregos e criada pelos medievais?

Para responder a essa questão, é importante recordar que o surgimento da universidade ocorreu no século XIII, na Europa, quando ela se estabeleceu como uma instituição social. Desde o início, o ensino e a pesquisa foram elementos essenciais de sua existência, sendo a formação teórico-prática, inspirada no sentido da *paideía* grega, sua principal finalidade, tão antiga como a própria universidade. Ademais, a autonomia⁷⁰, intrínseca a essa instituição, proporcionava as condições necessárias para que ela atuasse como um espaço do cultivo do saber e do trabalho intelectual, possibilitando a realização de seus projetos acadêmicos e

⁷⁰ De acordo com Coelho (2011b, pp. 3-4) “*Autónomos*, em grego, significa independente, aquele que age por si mesmo, que define o próprio *nómos*, a lei, a norma que rege a sua existência, conforme sua natureza. Em vez de possibilidade de fazer o que se quer ou interessa, a autonomia universitária exige que tudo seja feito de acordo com a natureza, o sentido mesmo da instituição”.

pedagógicos de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, sem a ausência do saber e da autonomia

(...) da razão, liberdade para investigar o sentido das ideias e da realidade; sem argumentos, teorias, demonstrações e explicações que obedeçam a princípios, critérios e regras universais do pensamento e da produção intelectual, submetidos à discussão, aceitos e publicamente aprovados e ensinados, não há invenção, descoberta, produção e transmissão do saber (Coelho, 2011b, p. 3).

Nessa perspectiva, sem a autonomia da razão e a liberdade para investigar, não é possível produzir novos conhecimentos, pois a produção e transmissão do saber estão indissociados desses fatores. Desse modo, “sem a interferência do Estado, das empresas, dos movimentos sociais, do mercado ou de qualquer outra restrição de natureza mítica, religiosa, ideológica, política, cultural ou econômica (...)” (Coelho, 2011b, p. 3), é a condição necessária para que a universidade possa realizar seu fim, a formação humana.

Pensando nisso, é possível considerar que, o valor da universidade para a sociedade atraiu a atenção dos poderes públicos já no século XIV. Embora continuassem oficialmente ligadas à Igreja, elas gradativamente passaram a serem controladas pelas cidades e Estados que ofereciam benefícios às universidades e, em troca, esperavam delas profissionais capacitados, para suprir as necessidades de suas administrações em expansão, além de contribuir para a formação da ideologia nacional e monárquica que emergia com o Estado moderno. O poder político, de várias formas, tornou-se opressor para as universidades, impondo restrições às suas liberdades e privilégios, interferindo na nomeação de professores e no recrutamento de estudantes, entre outras pressões. Em contrapartida, com essa integração à ordem do reino, os acadêmicos recebiam algumas compensações financeiras, como salários para os professores, além de promessas de carreiras promissoras.

De acordo com Hobsbawm (2009)

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não dá liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte (...)) Hobsbawm (2009, p. 8).

Para o autor, as revoluções que marcaram os séculos XVII e XVIII - a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, respectivamente - trouxeram transformações rápidas e profundas para a sociedade, resultando em um grande avanço comercial e industrial. Em outras palavras, representaram o triunfo da indústria capitalista, da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal, assim como das economias e Estados principalmente de parte do continente

européu e da América do Norte. Por conseguinte, no campo do conhecimento, essas revoluções promoveram a primazia do pragmatismo e da utilidade, em detrimento da contemplação e do saber desinteressado, enfim, da filosofia.

Nesse âmbito, a universidade, que no início da modernidade se dedicou a formar pessoas para estarem a serviço dos interesses políticos e econômicos da época, representa, com a agitação dos tempos modernos, uma ruptura com a antiga tradição universitária. Em decorrência disto, o ingresso na universidade passa a ser uma chance para a ascensão social de alguns indivíduos e contribui para o progresso científico e econômico, das classes dominantes. Assim, como consequência, com o foco no avanço econômico, surgiram instituições de ensino utilitaristas que passaram a priorizar a formação técnica e profissional para atender às demandas do mercado.

Destarte, é exigido das pessoas mais e mais qualificação, principalmente se estas almejam o “sucesso” em meio a crescente competitividade – outra nefasta característica do atual sistema, que culmina por reduzir o tempo livre dedicado aos estudos (*ócio*) em detrimento dos negócios (*negotium*), o que está perfeitamente alinhado com os princípios propostos pela modernidade, onde se “(...) busca a violenta destruição de todos os nossos valores e se preocupa muito pouco em reconstruir os mundos que põe abaixo” (Berman, 1986, p. 33). Para além disso, os interesses do capital moderno impactam profundamente a vida das pessoas da seguinte forma:

(...) a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão (Berman, 1986, pp. 12-13).

Em face do exposto, os impactos do mundo moderno também se refletiram nas instituições educacionais. Assim, a universidade, como organização, passou a estabelecer objetivos e metas a serem alcançados, esforçando-se para se adaptar às demandas e transformações globais da sociedade, apesar de aparentar possuir autonomia administrativa e pedagógica. Essa finalidade, no entanto, vai em sentido oposto ao que se espera da universidade

como uma instituição social, onde o foco deveria estar em um trabalho intelectual rigoroso voltado à formação humana, de forma semelhante à educação clássica, que privilegiava a contemplação do saber, a reflexão, os questionamentos e a crítica a si mesma, à sociedade, às teorias, aos métodos e às práticas.

Podemos considerar, a partir do que dispõe Chauí (2003, p. 3), que em nosso país, a universidade pública laica foi uma instituição social nascida com quatro finalidades: “(...) 1) a formação de quadros para a administração pública; 2) o desenvolvimento da pesquisa em ciências e humanidades; 3) a qualificação de profissionais liberais; 4) a transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior. A filósofa acrescenta que o critério de admissão e de promoção dos estudantes era o mérito intelectual, de forma análoga o mérito era o critério para a carreira universitária. Portanto, sendo expressão da sociedade brasileira, a universidade, embora sendo pública e laica, não era democrática, ao contrário, era reprodutora dos privilégios e da hierarquia social.

No entanto, segundo Chauí (2003), a universidade vivia uma contradição entre privilégio e mérito, o que lhe conferia certas brechas democráticas. Essa situação mudou com a ditadura de 1964, que pavimentou o caminho para a transição da universidade de instituição para organização, uma transformação que se deu em três etapas: funcional, de resultados e operacional.

Na primeira etapa, a universidade se transformou em uma instituição funcional, alinhada ao chamado “milagre econômico” promovido pela ditadura nos anos 70. Desse modo, “a universidade funcional, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder” Chauí (2003, p. 4). A autora acrescenta que foram prometidos à universidade prestígio e ascensão social por meio da obtenção do diploma universitário. Isso levou à massificação do ensino superior, à abertura indiscriminada de cursos e ao fortalecimento dos vínculos entre universidades federais e oligarquias regionais, além da subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento. Essa universidade passou a focar na formação acelerada de profissionais altamente qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho. Por consequência, para adaptar-se a essas exigências, a universidade ajustou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção de seus estudantes no mercado.

A segunda etapa ocorreu na década de 1980, período em que a universidade manteve características da fase anterior, mas com duas novidades adicionais: Houve uma crescente expansão do ensino superior com a presença cada vez maior de instituições privadas, responsáveis por continuar alimentando o sonho de ascensão social da classe média. Além

disso, foi introduzida a ideia de parcerias entre universidades públicas e empresas privadas. No entendimento de Chauí (2003, p. 4) “(...) este segundo aspecto foi decisivo na medida que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses”. Portanto, eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que asseguravam à universidade sua imagem pública como uma instituição produtora de resultados.

A universidade operacional dos anos 90 se difere das formas anteriores. Para, Chauí (2003), enquanto a universidade clássica focava no conhecimento, a universidade funcional direcionava-se ao mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para atender às empresas, a universidade operacional, como organização, volta-se para si mesma, centrando-se em sua estrutura de gestão e na arbitragem de contratos. Em outras palavras, ela se fecha em torno de sua própria administração, o que não representa um retorno às suas origens, mas sim uma perda de sua verdadeira essência. Em outras palavras, a universidade operacional passou a ser gerida por “contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. [...] está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (Chauí, 2003, pp. 4-5).

Assim, definida e estruturada por normas e padrões distantes do conhecimento e da formação intelectual, a universidade operacional está fragmentada em micro-organizações que absorvem seus docentes e submetem os estudantes a exigências externas ao trabalho acadêmico. Isto posto, a aparente autonomia da universidade revela sua dependência: a carga excessiva de horas-aula, a redução do tempo para a conclusão de mestrados e doutorados, a avaliação baseada na quantidade de publicações, eventos e congressos, além da proliferação de comissões e relatórios (Chauí, 2003).

Nessa lógica, conforme a autora, a docência é vista como uma transmissão acelerada de conhecimentos, condensados em manuais de fácil leitura, preferencialmente ilustrados e acompanhados de CDs. O recrutamento de professores desconsidera se eles dominam ou não o campo de conhecimento de sua disciplina e suas relações com áreas afins. Eles são contratados por dois motivos: ou por serem promissores pesquisadores focados em especializações muito específicas, ou, por não se dedicarem à pesquisa, aceitam contratos de trabalho temporários, precários, ou “flexíveis”. Com isso, a docência é reduzida a uma habilitação rápida para graduandos que precisam ingressar logo no mercado de trabalho, do qual serão descartados em poucos anos, tornando-se rapidamente obsoletos. Nesse cenário, a docência se transforma em mera transmissão e adestramento, enquanto a sua verdadeira essência - a formação humana - é perdida.

Em razão desta concepção operacional, a autonomia universitária reduz-se a “(...) gerenciamento em presarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas” (Chauí, 2014, p. 12). A filósofa afirma que a “qualidade”, por sua vez, é definida como competência e excelência, sendo avaliada pelo “(...) atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social” (Chauí, 2014, p. 12). Essa qualidade é mensurada pela produtividade, baseada em três critérios principais: quanto uma universidade produz, em quanto tempo isso é produzido e qual o custo dessa produção. Em outras palavras, os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo, que passam a determinar os contratos de gestão. Entretanto, não põem-se em questão: “(...) o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade” (Chauí, 2014, p. 12).

A formação, contudo, não se restringe ao preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, mas incide em promover o pensamento, as reflexões, a crítica, o questionamento “(...) de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade” (Chauí, 2003b, p. 8). Trata-se da contemplação do saber, a *theoria* no sentido clássico do termo, em contraste com o que tem sido valorizado nas escolas modernas, onde a razão é vista apenas como um meio de “(...) aquisição somente”. (Guimarães, 2013, p. 115). Em razão disso, quanto mais cedo o indivíduo alcançar sua formação - para os fins do mercado - , mais rapidamente será considerado educado, civilizado, cidadão. Nesse sentido, isso justifica a priorização de cursos rápidos, fragmentados e voltados para a especialização de profissionais capacitados a atender as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Na universidade como organização “não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, [...]. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar” (Chauí, 2003b, p. 3). Em virtude da realidade econômica, política, social e cultural da sociedade brasileira vigente acontece a valorização do “(...) imediato, o útil, os resultados, a eficiência, a produtividade, a preparação para o trabalho, a transmissão de informações e a instrumentalização dos alunos” (Coelho, 108, p. 25), e, como consequência, ocorre uma verdadeira banalização do saber, e

(...) a mídia, a sociedade, e a escola, em todos os níveis de ensino, procuram formar indivíduos para serem bem sucedidos na vida, arrumarem um bom emprego, ganharem dinheiro, usufruírem de todos os prazeres imagináveis e possíveis, muitas vezes entendidos em si mesmo como fins, livrando-nos das preocupações com o

mundo natural, o meio ambiente, o esgotamento dos recursos naturais lentamente renováveis e, sobretudo, com o outro, o desemprego, a fome, a miséria, a vida coletiva, a sociedade e a ética, numa palavra, da responsabilidade com o presente e o futuro da humanidade. Os indivíduos são valorados, avaliados, idolatrados ou ignorados, pelo que têm e consomem, pela aparência corporal, pelo que alcançarem em termos de dinheiro e poder, e não por sua dignidade e pelo que fizeram pela humanidade (Coelho, 2009b, p. 16).

Partindo desse pressuposto, consideramos que a universidade, enquanto organização, não se preocupa e nem busca a gênese e o significado profundo das coisas. Estruturada como um mercado, ela se fundamenta em mudanças constantes de métodos e pesquisas. Desse modo, não há interesse em promover discussões profundas, questionamentos ou reflexões. Seu papel se limita à transmissão de saberes instituídos e “(...) reduzidos a informações e banalizados, estereotipados, preconceitos, repetições do já dito e do já feito, produtos, disciplinas, conteúdos curriculares” (Coelho, 2018, p. 6), como se fossem verdades absolutas, a universidade não incentiva o aluno a refletir ou questionar o instituído, mas o direciona a aceitar passivamente o que lhe é transmitido.

Dessa maneira, nas últimas décadas, temos presenciado um reordenamento nas estruturas e no funcionamento do sistema educacional, fortemente vinculado ao avanço do sistema neoliberal. Esse processo tem transferido a responsabilidade pela educação do poder público para a iniciativa privada, transformando-a em um serviço oferecido aos indivíduos e à sociedade. Por isso, é fundamental compreender a natureza das políticas educacionais neoliberais e seus impactos.

Assim, o neoliberalismo, ao reestruturar o liberalismo econômico clássico, promove uma reforma ideológica que difunde um novo senso comum, legitimando as reformas da classe dominante. Na educação, esse movimento segue o mesmo padrão, com objetivos como a expansão do mercado livre, a redução da responsabilidade governamental e o aumento da competitividade. Por esse viés a educação tornou-se subordinada às leis do mercado, com as instituições focadas no lucro, impactando o processo de ensino-aprendizagem. Nessa circunstância, o desafio da educação é possibilitar uma formação para a sociedade vigente, sem perder de vista seu verdadeiro fim, e se opondo ao progresso ilusório propagado.

Portanto, a estrutura educacional, sendo alinhada a essa ordem, reforça a lógica do mercado, fazendo com que a organização escolar se baseie na relação de oferta e demanda de serviços educacionais conforme as necessidades da sociedade. De acordo com Almeida (2013), o papel do Estado se restringe a garantir apenas o ensino básico, enquanto a educação superior fica submetida às leis do mercado. O individualismo extremo promovido por esse modelo impede o desenvolvimento de políticas democráticas de participação, comprometimento e

envolvimento com a realidade, enfraquecendo qualquer movimento político em prol de melhores oportunidades de desenvolvimento social no campo educacional.

Em nosso país, a educação gratuita e de qualidade, é resultado de tensões e embates político-ideológicos, e é apresentada como um dos direitos inalienáveis de todos os cidadãos, garantido pelo Estado e assegurado pela Carta Magna de 1988⁷¹, que prevê no “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 2023, p. 17). E ainda “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2023, p. 17). No entanto, sob o ponto de vista de (Coelho e Guimarães, 2012), na prática, o que se observa é uma política estatal que prioriza resultados quantitativos e avaliações orientadas por interesses mercantilizados.

Assim, a educação em sentido amplo não é assumida pela sociedade, nem pelo Estado, cujo Ministério da Educação mais parece um setor da burocracia estatal que cuida da escola, das coisas da escola, conforme a lógica da quantidade, dos produtos, dos resultados, da produtividade. Estado e Ministério, em nome da qualidade da educação, opera sua gestão de olho nos números e percentuais de acesso à rede escolar; observa os índices de aprovação em etapas ou áreas, de “inclusão social” e de inclusão digital; estabelece metas para a aquisição de computadores, de tablets e de outras tecnologias existentes, acreditando que isso levará ao bom funcionamento da escola. Em nome do direito à educação de qualidade, de uma transformação na educação, da escola pública e de sua melhoria, cria projetos e programas de governo, chamados de “políticas”, que podem até deixar satisfeitos alguns professores, mas têm feito a alegria dos empresários que produzem e comercializam máquinas, artefatos tecnológicos e softwares voltados para a educação (Coelho e Guimarães, 2012, p. 2).

As ideias de Coelho e Guimarães (2012) reforçam as considerações de Almeida (2013) ao ensinar que

Instituir leis que garantam a todos o direito de receber educação de qualidade, não garante a efetivação desse direito, podendo servir à ampliação do acesso, mas não à efetivação da plenitude de uma educação verdadeiramente plena, em seus aspectos intelectuais e humanos. A efetivação dos direitos sociais instituídos e a conquista de outros que possam ser criados, pressupõe uma atividade política da sociedade civil. Nenhuma lei por si só, garante liberdade e justiça, assim como também a falta dela não evita que os direitos sejam cumpridos

Os pontos de vista levantados pelos autores e pela autora são exemplos de como essa formação nega ao indivíduo o direito a uma educação voltada para o ser e para a vida como direito ontológico, servindo à manutenção da ordem vigente e aos interesses de pequenos

⁷¹ Neste texto apresentamos a versão da Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 129/2023.

grupos detentores do poder. Quando o direito é utilizado como vantagem ou privilégio para alguns, ele deixa de existir⁷². Essa questão, porém, exige uma reflexão mais profunda dos aspectos que, muitas vezes, são escamoteados pelos preceitos neoliberais. Dessa maneira, isso pode ser visto como uma estratégia de alienação, destinada a promover ideologias que impedem a formação do pensamento crítico. Assim, para entender esse conjunto de ações intencionais, é necessário questionar, ir para além do senso comum e, assim, revelar os obstáculos ocultos no discurso dominante.

O debate a respeito da efetivação dos direitos, especialmente o direito à educação, deve estar orientado para a construção de um projeto político que assuma por objetivo transformar a sociedade, promovendo a autonomia tanto social quanto individual. Isto posto, a plena efetivação dos direitos requer, “(...) uma crítica às políticas pensadas na e para as particularidades dos grupos ou classes sociais e, em segundo plano, um repensar das instituições sociais burocráticas, na busca por sua transformação” (Almeida, 201, p. 58). Em vista disso, para estabelecer novas relações sociais e alcançar uma realidade justa e humana, é preciso romper com essas instituições burocráticas que conduzem a uma sociedade heterônoma, corrompida pela obsessão por estatísticas e pela eficiência burocrática, orientada por critérios econômicos e quantitativos⁷³.

Considera-se que a promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma aparente concepção de Estado democrático. No entanto, a educação sob uma perspectiva democrática logo foi ofuscada pelos interesses voltados à educação privada. Esse processo foi legitimado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE/1995)⁷⁴ e pela Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998⁷⁵, que inseriram uma lógica mercadológica na gestão educacional e escolar, resultando na diminuição da intervenção do Estado nas questões sociais e na adoção de um modelo gerencialista de gestão com vistas a sanar as ineficiências da máquina pública.

Nesse contexto, os processos de privatização do setor público se intensificaram, seja por influência de organismos internacionais, seja pela proliferação de institutos e fundações que

⁷² De acordo com Almeida (2013, p. 58) “segundo os gregos o interesse é sempre particular e o direito é da humanidade”.

⁷³ De acordo com Almeida (2013, p. 59) “A respeito disso temos a instituição de sistemas de avaliação institucional que passaram ao centro do processo, fazendo com que a educação instituinte se preocupe e se organize a atender seus critérios, transformando a ação educativa escolar um meio para atingir sucesso numérico e estatístico nessas avaliações, muitas vezes, deixando de lado a preocupação com o processo educativo”. Nessa mesma direção estão as reflexões do Professor Luiz Carlos de Freitas, apresentadas no capítulo I desta dissertação.

⁷⁴ Brasil (1995a), disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>.

⁷⁵ Brasil (1995b), disponível em: <https://abrir.link/NJoHt>.

disputam os recursos públicos e pressionam o campo das políticas sociais em termos de restrições de direitos, de modo que “[...] o ‘conteúdo’ pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, sob a justificativa de que, dessa maneira, estão contribuindo para a qualidade da escola pública” (Peroni, 2021, p. 18).

No Brasil, os processos de privatização seguem o modelo de parcerias público-privadas (PPP), com institutos e fundações desempenhando papel central na formulação de políticas públicas. Quanto às parcerias com esses institutos, podemos afirmar que eles:

Trabalham definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação nas redes públicas parceiras. Na justificativa de sua atuação, apresentam problemas na qualidade do ensino e assumem o que seriam tarefas do estado para com as políticas públicas de educação. As metodologias empregadas são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva, do próprio capital, que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe (Peroni, 2018, p. 101).

Dessa forma, a escola está cada vez mais imersa em políticas neoliberais. É importante destacar que o processo educativo, moldado por esses padrões, já vinha sendo desenvolvido por meio da privatização da educação, tanto em seu conteúdo quanto em sua estrutura. Esse processo tem ganhado novos contornos, especialmente no que diz respeito ao currículo, à gestão e ao trabalho docente. Assim, observa-se que o controle sobre a escola, intensificado pelas novas diretrizes impostas aos cursos de Licenciatura, também se reflete no controle da formação docente.

Nessa conjuntura, educação e a política, em uma compreensão mais ampla, devem questionar as leis que são estabelecidas de forma parcial, voltadas para interesses específicos, reconhecendo que a construção da sociedade está indissociada à formação autônoma do ser humano. Nessa conjuntura, faz sentido discutir o direito à educação em uma sociedade que mais se preocupa na sua efetivação com os termos quantitativos, em detrimento da sua realização plena. Esse direito deve contribuir para a transformação das relações sociais estabelecidas, e, para isso, precisa estar inserido em uma política que visa a reconstrução da sociedade, vinculando-se à criação de instituições sociais autônomas e à afirmação da liberdade de pensamento, igualdade política e social, para construir uma vida coletiva que possibilite melhores condições para a realização da justiça.

A sociedade e os seres humanos têm direito a uma educação que os constitua como outros, na relação com coletividades mais amplas, e os ajude a reconhecer e a trabalhar as diferenças, cultivando as que constituem a identidade pessoal, grupal, nacional e de gênero e, ao mesmo tempo, superando as que reduzem os seres humanos à condição de objetos, de coisas, desqualificando-os e confirmando preconceitos (Coêlho e

Guimarães, 2012, p.332).

Coêlho e Guimarães (2012) nos propõem uma visão de educação que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos técnicos, prontos e acabados, reconhecendo a importância de uma formação que valorize a alteridade e o reconhecimento das diferenças humanas. A educação, nesse contexto, deve possibilitar que os indivíduos se constituam como “outros”, isto é, como seres capazes de reconhecer a diversidade na coletividade, ao mesmo tempo em que cultivam suas identidades pessoais, grupais e de gênero. A proposta enfatiza a superação de barreiras que desumanizam, desqualificam e objetificam os seres humanos, perpetuando preconceitos e exclusões. Nesse sentido, a educação deve ser assumida como uma possibilidade de libertação e de construção de uma sociedade mais justa, onde as diferenças não sejam motivos de discriminação, mas de enriquecimento coletivo.

Conforme Almeida (2013, p. 62), “a tarefa da educação, para além da organização econômica, deve ser a da negação da reprodução social, numa ação coletiva de conscientização e formação que respeite o homem e realize a plenitude de sua humanização”, entretanto, a universidade, que temos, preocupa-se “(...) sobretudo, em formar funcionários para o Estado, peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos e especialistas nas várias áreas de atividade humana” (Coêlho, 2006, p. 45). Assim, os alunos aprendem “(...) esquemas e estratégias para a solução de problemas e a superação dos obstáculos que eles poderão encontrar na sociedade, no trabalho, no exercício profissional” (Coêlho, 2006, p. 45). Portanto, a priorização reside na profissionalização e na eficiência ágil do saber fazer. Nesse sentido, a qualidade do ensino é caracterizada por competência, habilidades e atitudes que visam atender às necessidades de modernização da economia e de desenvolvimento do país.

Nesse aspecto é possível afirmar que o modelo de organização social vigente demanda conhecimentos do campo do imediato e do pragmatismo, relegando a reflexão filosófica e humanística a um segundo plano, e a dimensão do desenvolvimento da virtude, tão importante para os gregos, é ignorada. Assim, a formação passa a se concentrar na racionalidade técnica, adotando um caráter instrumental e funcional, com o objetivo de atender aos processos produtivos e mercadológicos. Isto posto, o conhecimento universal e ético, voltado para a autonomia e a cidadania, é deixado de lado, e em nome de uma “qualidade” educacional, os métodos, a avaliação e a técnica são priorizados em função de uma produtividade quantificada, deixando o aspecto humano da formação em segundo plano ou completamente negligenciado.

Exemplos disso, são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída e orientada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017; o Parecer n.º 22/2019 de 07 de novembro de 2019 do CNE/CP n.º 22/2019,

homologado em 20 de dezembro de 2019 por meio da Resolução do CNE/CP nº 02/2019 que definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e instituiu a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, e o Parecer CNE/CP nº 4/2024, que versa a respeito das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)*, aprovado em 12 de março de 2024, homologado em 27 de maio de 2024.

O próximo capítulo demonstrará os princípios éticos, políticos e pedagógicos apresentados em documentos oficiais e bibliográficos referentes à formação de professoras e professores de matemática, que referenciam ou negam a perspectiva humanizadora de educação. Serão interpretados os elementos constituintes das propostas de formação de professoras e professores, buscando elucidar os limites e possibilidades presentes nos documentos oficiais e na bibliografia pesquisada.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DE MATEMÁTICA: limites e possibilidades de uma Educação Matemática na perspectiva humanizadora

“A vida que vira existência se matematiza” (Freire, 1995)

Você já parou para refletir a respeito de como temos aceitado uma série de acontecimentos, normas e atitudes sem questioná-los, como se fossem algo natural e imutável ao longo do tempo? Entretanto, quem definiu isso? Para quem foi estabelecido? Com que intenção? Nesses termos, a Educação Humanizadora busca problematizar o que tem sido assumido como argumento irrefutável. Em outras palavras, ela busca desvelar, por meio do movimento do pensamento, o que, quem e com base em quê, impulsionados por quais temores, levou à padronização ou naturalização de condutas, ideias, regras e normas que são consideradas verdadeiras, fixas e instituídas, como mostra Chauí (1999; 2000).

Para transformar a Educação Matemática, historicamente vinculada a saberes prontos e acabados, em uma perspectiva humanizadora, ancoramo-nos nas concepções de Rubem Alves e Paulo Freire e reafirmamos nossa preocupação com a formação de educadoras e educadores. Explicitamos nossos motivos, mesmo que, nos documentos oficiais, sejam mencionados apenas professores e professoras.

No artigo intitulado *“O preparo do educador”*, da obra *O Educador: Vida e Morte – Escritos sobre uma Espécie em Perigo* (1986), Rubem Alves utiliza a analogia do tropeiro para ilustrar tanto o sentido quanto o desaparecimento da educadora e do educador. Mas porque é relevante trazer esta metáfora a baila? Ela se mostra relevante porque, assim como o tropeiro, o educador não produz “mercadorias”, mas são responsáveis por “transportar e mediar” algo de um lugar para outro. O tropeiro conduz mercadorias através de caminhos difíceis, conectando diferentes pontos, enquanto a educadora e o educador conduzem conhecimentos, ajudando a transitar ideias e saberes entre gerações, e ambas as profissões estão extintas ou em extinção.

Contudo, a realidade é que o “tropeiro desapareceu ou se meteu para além da correria do mundo civilizado, onde a vida anda ao passo lento e tranquilizante, das batidas quaternárias dos cascos no chão. E aí comecei a pensar sobre o destino de outras profissões que foram sumindo devagarzinho” (Alves, 1986, p. 15). Refletindo a respeito do desaparecimento da profissão de tropeiro, o autor traçar paralelos com outras ocupações que também foram se extinguindo. Seja os velhinhos que a “morte se esqueceu” e que aparecem cada vez menos nas

ruas, seja os médicos de antigamente, que, sem especialização alguma, percorriam grandes distâncias a cavalo, atendendo partos, erisipelas, pneumonias etc. Também o boticário, responsável por preparar poções e altamente respeitado pelas autoridades, o tocador de realejo ou o caixeiro-viajante, que teve um destino igualmente incerto. Mas, *quem eram esses profissionais? Para onde foram? Quem, nos dias atuais, deseja ser médico como eles?*

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas **professor é profissão**, não é algo que se define por dentro, por amor. **Educador**, ao contrário, não é profissão; **é vocação**. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (Alves, 1986, p. 16 – grifos nossos).

A crítica implícita na citação revela uma realidade comum: há muitos professores, mas poucos educadoras e educadores. A docência, muitas vezes, se reduz à mera reprodução de conteúdos, sem uma preocupação genuína com a formação crítica das educandas e dos educandos. Nessa perspectiva, encontramos em Alves (1986, p. 16), “[...] professor é profissão, [...] educador é vocação” o primeiro argumento que sustenta nossa preocupação com a formação de educadoras e educadores, e não simplesmente de professoras e professores, pois a educadora e o educador não apenas transmitem conhecimento, mas também inspiram, põem questões e abrem caminhos para novas possibilidades de compreensão do mundo.

No contexto atual, essa reflexão se torna ainda mais urgente, especialmente na Educação Matemática e em outras áreas do conhecimento. Compreendemos que o ensino que se limita apenas ao conteúdo técnico, fórmulas e memorização esvazia o sentido da educação e da aprendizagem, afastando as educandas e os educandos da curiosidade e da capacidade de interpretar a realidade. No entanto, quando trabalhada a partir de uma perspectiva humanizadora, a matemática se transforma em uma possibilidade de leitura do mundo, permitindo que as educandas e os educandos compreendam sua realidade e participem ativamente da sociedade.

A Educação Matemática humanizadora, inspirada em Paulo Freire, vai ao encontro da visão de Alves: não basta ensinar conteúdos, é preciso formar sujeitas e sujeitos que pensem criticamente, que sintam, que sonhem e que sejam capazes de transformar sua realidade. Seguindo a concepção freireana, a educadora e o educador devem ir além da simples transmissão de conhecimentos prontos. Devem atuar como mediadoras e mediadores, sendo pessoas que, movidas por um grande amor e esperança, possibilitam às educandas e aos educandos a construção crítica do saber matemático. Assim, a matemática deixa de ser um obstáculo para poucos e passa a ser um caminho para a emancipação de todas as pessoas. Nesse

sentido, o questionamento de Alves (1986) ressoa como um chamado: *onde estão as educadoras e os educadores?* Eles ainda existem, mas precisam resistir em um mundo que muitas vezes sufoca o desejo de ensinar com amor e esperança.

Com o desenvolvimento das indústrias e o progresso, escamoteado de boas intenções, as profissões foram se transformando, em grande parte, porque a sociedade passou a carecer de soluções fáceis e rápidas. É nesse contexto que Rubem Alves (1986), introduz outra analogia para diferenciar educadoras e educadores de professoras e professores, que consiste em entender que “profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos⁷⁶, naquele conjunto precário de situações que as tornam possíveis e – quem sabe? – necessárias” (Alves, 1986, p. 16), isto é, as funções sociais e profissionais se moldam às necessidades e contextos históricos. Logo, as profissões, como as vocações, emergem e se transformam conforme o ambiente em que estão inseridas, respondendo às exigências da sociedade. Entretanto, assim como Alves (1986), pomos em questão: *e a educadora e o educador? O que terá acontecido com ela e com ele? Ainda existe o nicho ecológico que possibilita sua existência? Há algum espaço para ela e para ele? Alguém lhe conceda a palavra ou lhe dê ouvidos? Será que merece sobreviver? Qual é sua função social ou econômica a desempenhar?*

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que, em um mundo focado na eficiência e resultados rápidos, o sentido e a ação da educadora e do educador estão em risco. Sob essas circunstâncias, a sociedade deve repensar a função social e econômica das educadoras e dos educadores, reconhecendo-os como facilitadores de transformação social, capazes de formar cidadãos e cidadãs críticas e críticos, éticas e éticos e comprometidas e comprometidos com a melhoria coletiva. Sua existência é possível, mas é preciso que os espaços para esse tipo de educação sejam preservados e valorizados. Ou seja, a educadora e o educador precisam ser reconhecidos não apenas como “profissionais de ensino”, mas como agentes de transformação social.

Uma vez cortada a floresta virgem, tudo muda. É bem verdade que é possível plantar eucaliptus, essa raça sem vergonha que cresce depressa, para substituir as velhas árvores seculares que ninguém viu nascer nem plantou. Para certos gostos, fica até mais bonito: todos enfileirados, em permanente posição de sentido, preparadas para o corte. **E para o luro [...]. O espaço se racionaliza sob a exigência da organização.** Os ventos não mais serão cavalgados por espíritos misteriosos, porque **todos eles só falarão de cifras, financiamentos e negócios.** Que me entendam a analogia. Pode ser que educadores estejam confundidos com professores, da mesma forma como se

⁷⁶ Conjunto de características e condições que possibilitam a sobrevivência de uma determinada espécie no ambiente.

pode dizer: jequitibá e eucaliptus, não é tudo árvore, madeira no final, não dá tudo no mesmo (Alves, 1986, p. 17 – grifos nossos)

A analogia proposta pelo autor compara educadoras e educadores a jequitibás e professores a eucaliptos, ilustrando o contraste fundamental entre essas duas figuras. Enquanto os eucaliptos, como as professoras e os professores, podem ser rapidamente plantados e plantados e crescer com eficiência, e estão intimamente ligados ao “mundo da organização, das instituições, das finanças [...] absolutamente idênticas umas às outras que podem ser substituídas com rapidez e sem problemas” (Alves, 1986, p. 17), as árvores seculares como o jequitibá representam as educadoras e os educadores, que, com sua profundidade, tempo e vocação, têm raízes mais profundas e uma atuação transformadora e humanizadora “têm uma personalidade [...] uma alma. É *aquela* árvore, diferente de todas, que sentiu coisas que ninguém sentiu” (idem, p. 17-grifos do autor).

As reflexões suscitadas por Alves (1986) sugerem ainda que, embora ambas as figuras possam produzir “madeira” – conhecimento –, o propósito da educadora e do educador ultrapassa a simples transmissão de conteúdos objetificados, pois visam à formação de sujeitos críticos e conscientes. Assim como a floresta virgem, a educação que vai além do tecnicismo e dos imediatismos requer um espaço mais amplo e preservado, onde a transformação social e a formação integral das educandas e dos educandos possam acontecer de maneira mais rica e profunda.

Desse modo, nosso segundo argumento para pensar a formação de educadoras e educadores matemáticas e matemáticos são corroborados pelas reflexões do autor, que acrescenta

Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “*estória*” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os ligam aos alunos, sendo que cada aluno é uma “*entidade*” “*sui generis*”, portador de um nome, também de uma “*estória*”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “*educador*” pouco importa, pois o que interessa é um “*crédito*” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins intuitivos, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades “*descartáveis*”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café, descartáveis (Alves, 1986, pp. 17-18).

Com base nisso, podemos inferir que Alves (1986), apresenta uma crítica profunda ao sentido da educadora e do educador em comparação a professora e ao professor, destacando a disparidade entre o humano e o funcional na educação. O autor descreve as educadoras e os educadores como “velhas árvores” com “estórias”, raízes e uma conexão genuína com as educandas e os educandos, onde a relação entre ambos é dialógica e única. Já as professoras e

os professores são retratados como figuras impessoais, meros “habitantes de um mundo diferente”, onde o vínculo com as educandas e os educandos é substituído pela transferência de um “crédito cultural”, pela eficiência técnica e pela indiferença com que trata as educandas e os educandos.

Dessa maneira, por meio de metáforas, o autor destaca como a noção de “entidades descartáveis” evidencia a desumanização da profissão, transformando a professora e o professor em funções transitórias, sem identidade própria, comparáveis a objetos descartáveis do cotidiano. Essa reflexão nos leva a questionar a importância da dimensão humana na prática educativa e a necessidade de resgatar a existência da educadora e do educador – “uma espécie em perigo”, como sugere o título da obra – com seu sentido, ação e propósito, cuja atuação vai além da mera transmissão de conteúdo técnico.

Nessa conjuntura, cabe dizer que, “de *educadores* para *professores* realizamos o salto de *pessoa* para *funções*” (Alves, 1986, p. 18-grifos do autor). Se, do ponto de vista da ética religiosa cristã, a identidade de uma pessoa é definida por suas disposições íntimas e não apenas por suas ações objetivas, a chegada do utilitarismo trouxe uma mudança significativa nesse entendimento “a pessoa passou a ser definida pela sua *produção*; a *identidade* é engolida pela *função*” (idem, p. 18-grifos do autor). A partir disso, instaurou-se a possibilidade de “se *gerenciar* e *administrar* a personalidade, pois que se faz e se produz, a função, é passível de medição, controle e racionalização” (idem, pp. 18-19-grifos do autor). Ou seja, a *pessoa* e sua individualidade praticamente desaparecem, sendo reduzida a um ponto abstrato onde diversas funções são atribuídas e interligadas.

É isto que quero dizer ao afirmar que o nicho ecológico mudou. O **educador**, [...] **habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas.** É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. Frequentemente o educador é mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição. Não é de se estranhar que Rosseau tenha se tornado obsoleto. Porque a educação que ele contempla ocorre colada ao imprevisível de uma experiência de vida não gerenciada. O que aconteceu neste meio-tempo? Para ser gerenciada, a vida teve de ser racionalizada. Bem observava Weber que a racionalização exigia que o corpo do operário, animado pelo ritmo biológico do tempo, fosse submetido ao ritmo da máquina, animado pelo tempo estabelecido pela racionalização. E é neste espaço – tempo político-institucional que existe esta entidade contraditória que recebe um salário, tem CIG, RG e outros números, adquire direitos, soma quinquênios, escreve relatórios, assina listas de presença e quantifica os estudantes: o professor (Alves, 1986, p. 19 – grifos nossos).

O terceiro argumento que sustenta nossa concepção a respeito da formação de

educadoras e educadores de Matemática baseia-se no contraste estabelecido por Alves (1986) entre a educadora e o educador e a professora e o professor, evidenciando a influência do contexto político, econômico e institucional na formação e na prática docente. No campo da Matemática, essa distinção se manifesta na diferença entre formar professoras e professores com uma abordagem técnica, focada na transmissão de conteúdos e na eficiência didática, e formar educadoras e educadores comprometidos com uma perspectiva humanizadora e crítica.

Partindo desse pressuposto, concordamos com Alves (1986) que a professora e o professor de Matemática, conforme descrito no texto, operam dentro de um sistema gerenciado por métricas institucionais, no qual seu “papel” e sua função são determinados por currículos rígidos, avaliações padronizadas e exigências burocráticas. Seu desempenho é medido por critérios externos, muitas vezes alheios ao real aprendizado e desenvolvimento das educandas e dos educandos.

Em contraste, a educadora e o educador de Matemática enxergam o ensino como uma experiência viva e transformadora. Eles não se limitam a transmitir fórmulas e procedimentos, mas buscam despertar nas educandas e nos educandos um olhar crítico para a Matemática e seu significado na sociedade. Assim, seu trabalho vai além do ensino de equações, pois envolve problematizar a realidade e estimular a reflexão a respeito de como a Matemática se relaciona com questões sociais, políticas e culturais.

No entanto, como o próprio Alves (1986) sugere, a educadora e o educador enfrentam desafios em um mundo que prioriza eficiência e a produtividade. Seu ritmo, pautado pelo envolvimento com as educandas e os educandos e pela imprevisibilidade da experiência educativa, não se adequa ao tempo mecanizado e racionalizado das instituições. Em vista disso, a lógica institucional transforma a professora e o professor em uma entidade gerenciada, cuja atuação é medida por métricas burocráticas, como relatórios, listas de presença e números quantitativos de estudantes. Nesse contexto, abordagens mais humanizadas, como as defendidas por Rousseau, tornam-se obsoletas, reforçando a necessidade de resistência à padronização do ensino.

Diante desse cenário, ratificamos que a formação de professoras e professores de Matemática precisa ir além da capacitação técnica e instrumental. É fundamental que as futuras educadoras e os futuros educadores tenham espaços de reflexão crítica para pôr em questão o ensino, a aprendizagem e a relação da Matemática com a realidade das educandas e dos educandos. Dessa maneira, poderão atuar não apenas como meros transmissores de conhecimento, mas como profissionais comprometidos com a transformação de vidas e contextos, resgatando o sentido humanizador da educação.

Em vista disso, pôr em questão a formação de educadoras e educadores, e não apenas de professoras e professores, implica reconhecer que ensinar Matemática não se resume à aplicação de métodos eficazes ou ao cumprimento de diretrizes curriculares. Trata-se de formar profissionais que compreendam o sentido social da educação e que percebam a Matemática como uma possibilidade para a construção de uma sociedade mais crítica e justa. A professora e o professor, como bem afirma Alves (1986), inseridos em um sistema burocrático e racionalizado, podem se tornar uma entidade gerenciada, limitada a cumprir funções administrativas e métricas institucionais. A educadora e o educador, por outro lado, resistem a essa lógica, buscando promover uma aprendizagem significativa que dialogue com a realidade das educandas e dos educandos. Portanto, defender a formação de educadoras e educadores é uma maneira de reafirmar a educação como um ato essencialmente humano e transformador.

Nesse sentido, a visão de Paulo Freire se alinha a essa perspectiva, ao compreender a escola como um espaço de humanização e superação das desigualdades sociais e políticas em um país ainda marcado pela herança colonial, como o Brasil. Assim como outros educadores e educadoras de sua época, dentre os quais Marilena Chauí, Ildeu Moreira Coêlho, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Rubem Alves e Ubiratan D'Ambrosio, Freire defendia uma Educação Popular⁷⁷ pautada na esperança e na emancipação. Sua crença era de que, quando posta em prática, essa educação poderia

(...) em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa. Como, por exemplo, a ilusão de que os índices de reprovação revelam uma certa rigurosidade necessária ao educador; como, por exemplo, vaticinar

⁷⁷ O educador Paulo Freire inicia a práxis da Educação Popular na década de 1960, período em que, no Brasil, os índices de analfabetismo se mostravam elevados, contrastando com os indicadores de um país em pleno processo de desenvolvimento. A luta no campo da cultura popular foi fundamental para a formulação de pressupostos teórico-metodológicos capazes de intervir na realidade social. Segundo Brandão (2006), a primeira experiência de educação com as classes populares no Brasil, chamada inicialmente de educação de base e mais tarde de Educação Popular, surgiu no início dos anos 1960. Ela nasceu em grupos e movimentos da sociedade civil, alguns ligados a governos locais, e reuniu educadores que integravam teorias e práticas da “cultura popular” como base simbólica e ideológica para a organização e mobilização das classes populares, visando à transformação da ordem social, política, econômica e cultural. Sugerimos que, para aprofundamento a respeito da concepção de Educação Popular, recorrer aos estudos de Brandão (2006), Fávero (1983) e Freire (2001).

nos primeiros dias de aula, que estes ou aqueles alunos serão reprovados, como se os professores devessem ser videntes também (Freire, 2001, p. 49).

Paulo Freire, no campo educacional brasileiro, foi e continua sendo a voz de denúncia contra uma educação criada por e para uma elite social, voltada à preservação de seus privilégios materiais e simbólicos e a consequente opressão e dominação da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, ele propõe um pensamento pedagógico que reconhece a cultura e os movimentos populares como caminhos de emancipação, destacando a dimensão política nos processos formativos de educadoras e educadores. Podemos afirmar sem qualquer ressalva que o pensamento de Freire enriqueceu e continua a enriquecer o debate educacional focado na defesa de uma maior justiça social para os povos historicamente minorizados, e é aí que encontramos aproximações entre a Educação Humanizadora, a Educação Popular e a Educação Matemática, em que ambas se contrapõem ao projeto educacional das elites hegemônicas prevalente na sociedade capitalista.

A educação popular não se apresenta como um serviço cultural através da educação estendida ao povo, mas como uma ação pedagógica colocada a serviço do povo. Colocada, na contramão, a serviço direto de sua formação e de seu crescente e irreversível empoderamento como um agente ativo de transformações sociais quase sempre hostil a poderes de Estado liberais, neoliberais ou liberalmente populistas. Hostil a tais políticas e, mais ainda, aos interesses dos polos político-econômicos os quais servem a um poder público colonizado (Brandão, 2021, p. 5).

As concepções de Freire (2001) e Brandão (2006; 2021) convergem na medida em que ambos concebem a Educação Popular, enquanto *práxis* social, que é entendida como uma prática não institucionalizada, que ocorre dentro e junto aos grupos populares, sendo orientada pela realidade e com uma perspectiva histórica. Nesse sentido, ela se desenvolve na sociedade em oposição ao projeto educacional dominante. Por isso, é adotada em diferentes contextos, especialmente pelos movimentos sociais urbanos e rurais. Assim, o movimento em defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade sustenta que a Educação Popular também seja financiada e oferecida pelo Estado, voltada aos interesses e projetos das classes populares, pois isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma educação popular (Brandão, 2006).

Conforme postulado por Freire (2018)

Eu acredito que é preciso cuidar das especificidades dos intelectuais em um processo de Educação Popular; é preciso aproveitar tudo o que cada um deles sabe, pode e queira fazer bem-feito. Deve-se, por exemplo, pedir aos matemáticos: **“Venham conosco um sábado para ver como os garotos do povo vendem e como fazem o cálculo sem saber nada da chamada Matemática Oficial. Estudem propostas**

para ver como podemos melhorar o ensino da Aritmética e de outros campos da Matemática em áreas populares". Se você é um matemático (...), não pode ficar satisfeito somente com as aulas que dá na universidade. Qualquer especialidade pode ser importante para apoiar a Educação Popular, para alcançar uma compreensão mais humanizada e mais científica do que é a identidade cultural do povo (Freire, 2018, p. 241, grifos nossos).

Paulo Freire, ao apontar a necessidade de um engajamento mais amplo das educadoras e dos educadores no contexto da Educação Popular, estabelece uma ponte entre a Educação Matemática, a Educação Humanizadora e as práticas culturais do povo. Consoante Freire (2018), podemos dizer que a Educação Matemática, quando vinculada à perspectiva humanizadora e popular, deve ir além do ensino tradicional e do currículo oficial, conectando-se às vivências concretas das sujeitas e dos sujeitos, especialmente aquelas e aqueles em contextos de vulnerabilidade social.

Ao observar como os “garotos do povo” utilizam a matemática em suas práticas cotidianas, como por exemplo no cálculo mental no comércio informal, Freire (2018) nos desafia a compreender que esses saberes, muitas vezes ignorados pela Matemática Oficial⁷⁸, são expressões legítimas da identidade cultural. Dessa maneira, incorporar essas práticas ao ensino de Matemática não significa apenas validá-las, mas também criar um diálogo entre o conhecimento popular e o acadêmico, promovendo uma educação mais humanizadora, que respeita e valoriza o repertório das educandas e dos educandos.

Nessa linha de raciocínio, essa abordagem está diretamente conectada à Educação Popular, que busca democratizar o acesso ao conhecimento de forma crítica e emancipadora. A ação da educadora e do educador, neste contexto, é reavaliar sua atuação, não se contentando em apenas transmitir conteúdos aprendidos na universidade, mas sim buscar maneiras de tornar seu conhecimento útil para transformar as condições concretas da comunidade. Isso implica, no caso da Educação Matemática, repensar metodologias, conteúdos e formas de ensinar Aritmética e outros campos, de modo que façam sentido para a vida das educandas e dos educandos e contribuam para sua autonomia.

Portanto, Freire nos lembra que a educação transformadora só é possível quando as educadoras e os educadores, incluindo os do campo da matemática, assumem uma postura de

⁷⁸ Compreendemos por matemática oficial o conjunto de conhecimentos matemáticos sistematizados e formalizados que são ensinados nas escolas e universidades, com base em currículos e normativas educacionais estabelecidos pelos órgãos responsáveis pela educação. Essa matemática é considerada como sendo a “matemática universal”, desvinculada de contextos sociais, culturais ou específicos da vida cotidiana. Muitas vezes, é vista como uma matemática neutra e objetiva, mas, de acordo com autores como Ubiratan D’Ambrosio e Ole Skovsmose e outros estudiosos e estudiosas da Educação Matemática Crítica, a Matemática Oficial pode ser uma ferramenta de exclusão e reprodução de desigualdades, ao não considerar os saberes e práticas matemáticas cotidianas, que são muito mais situadas e contextuais.

humildade epistemológica, reconhecendo que também aprendem com o povo e que suas especialidades podem ser possibilidades fundamentais para uma Educação Popular mais equitativa e humanizadora.

Nesse contexto, práticas pedagógicas como a investigação dos conhecimentos prévios e das práticas culturais das educandas e dos educandos, a elaboração de projetos interdisciplinares, o uso de problemas contextualizados baseados em desafios reais, a valorização do diálogo como prática educativa, a criação de materiais pedagógicos que reflitam a realidade local e a realização de atividades de campo pode enriquecer o ensino da Matemática. Tais abordagens permitem interrelacionar saberes populares e acadêmicos, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a autonomia, a consciência crítica e a valorização da identidade cultural dos sujeitos, em sintonia com os princípios da Educação Popular e humanizadora.

Contudo, conforme Almeida (2017), pode-se afirmar que a educação escolar brasileira está marcada por práticas pedagógicas que prejudicam o desenvolvimento integral de nossas educandas e dos educandos, destacando-se que essas práticas privilegiam

[...] a formação para o mercado de trabalho, limitando-se à preparação técnica. Considerando que as novidades e a quantidade de informações são mais valorizadas do que os processos de constituição e descoberta do saber, os conhecimentos tornam-se quantificados e objetivados, podendo ser assimilados a partir de técnicas e métodos isentos de rigor do pensamento e de reflexão filosófica, privando o ser humano do que lhe é próprio. Essa formação não passa de instrumentalização, socialização do que foi instituído como verdade [...] Para atender as prerrogativas do mercado, a formação escolar tem se especializado em preparar pessoas que consigam alcançar a meta da lucratividade, operacionalizando uma formação tecnológica e pragmática, criando institutos e cursos altamente eficazes no aspecto temporal e material. Entretanto, não há preocupação com a pesquisa ou com a construção do saber e do pensar criativos, mas sim com a criação de objetos de consumo que sejam voláteis, utilitários, e com tempo de uso reduzido, alimentando, assim, uma espécie de indústria de consumo do conhecimento. Entendido desse modo, o saber é mercadoria, e, como tal, é oferecido para atender vários gostos e se adequar às individualidades. A mercadoria/saber é apresentada de forma interessante, sintetizada, processada, condensada e facilitada pelo professor, que transmite o conteúdo de maneira clara e objetiva com o auxílio de aparatos tecnológicos altamente modernos. O aprender e o ensinar são transformados em produtos vendáveis conforme se pode medir sua aplicação imediata (Almeida, 2017, pp. 235-236).

Em oposição a essa educação que prioriza a técnica, a meritocracia⁷⁹ e a competitividade, entendemos que a educação não deve se restringir à mera transmissão de conhecimentos prontos e acabados, nem à simples aquisição de habilidades ou ao treinamento

⁷⁹ Tal como sugere Freitas (2012, p. 383) “a meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida”.

voltado para as demandas do mercado de trabalho. Pelo contrário, a educação é um processo delicado, fundamentado em teorias e atento à crítica do que está estabelecido, desafiando discursos e práticas que se apresentam como prontas e acabadas. Ela busca ir além do trivial, do ensino e da aprendizagem, do pragmático e do utilitário, combatendo a superficialidade e a banalização do conhecimento.

Todavia, se “o desafio da formação está na busca do sentido, da interrogação, da criação e do trabalho intelectual”, buscando “[...] formar o homem autônomo que, mesmo conhecendo a realidade e dela fazendo parte, não se deixa levar pelas aparências. Esse homem procura compreender a sociedade, tornar-se equilibrado e comedido, sem se deixar influenciar pelo fácil ou pelas aparências” (Almeida, 2017, p. 236). Então, põem-se em questão *por que continuamos a reproduzir essas práticas nefastas, seja na política, na economia e/ou na educação, contrariando os princípios da Educação Humanizadora?* Há quem adote uma visão fatalista, atribuindo a culpa ao sistema que impõe diretrizes pré-estabelecidas, argumentando que não há maneiras nem fissuras para se modificar essa realidade.

A partir de uma reflexão profunda a respeito da crise na educação e em outras esferas, como a política, social e econômica, emerge a urgência de novas maneiras de pensar e agir, de repensar nossas relações com o fazer político-pedagógico. Por isso, é necessário transgredir⁸⁰, in-surgir, re-existir e re-viver⁸¹. Nesse sentido, humanizar é preciso, pois não é possível libertar-se da opressão enquanto permanecemos presos à lógica do opressor. Ou, como afirma o professor Ole Skovsmose (2004), para o desenvolvimento de uma educação crítica, a educação não deve “servir como reprodução passiva de relações sociais existentes e de relações de poder” (Skovsmose, 2004, p. 32).

Em vista disso, compreendemos que nos tempos atuais, a educação deve agir para resgatar questões relacionadas à dignidade humana, fundamentando-se na solidariedade, na ética, na subjetividade e na humanização das relações entre educadoras, educadores, educandas e educandos. Nesse contexto, acreditamos que seria relevante incluir, na formação docente, discussões acerca da educação como um fenômeno intrinsecamente humano, levando em conta que a prática docente é, por natureza, uma prática formadora.

No contexto do ensino da matemática, uma problemática que se impõe à prática docente

⁸⁰ A transgressão à qual nos referimos neste estudo está presente na vida e na obra da mulher negra, professora e educadora estadunidense bell hooks, autora do livro “Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade” (Hooks, 2013).

⁸¹ Estas expressões são empregues por Catherine Walsh (2009) para se referir a pedagogia decolonial. Walsh, é professora e pesquisadora da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador (Quito), também é militante focada, no projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da decolonialidade e de temas inter-relacionados como raça, gênero, conhecimento e natureza e pedagogias sociopolíticas.

refere-se às concepções de matemática e de seu ensino que professoras e professores incorporam, influenciadas por suas vivências formativas, muitas vezes ainda marcadas pelo princípio do tecnicismo e mecanicismo. Isso acaba impactando tanto a maneira como realizam o trabalho em sala de aula quanto a maneira como educandas e educandos aprendem.

À vista disso, a alfabetização matemática e a aquisição de conhecimentos matemáticos nos processos de ensino e aprendizagem exigem que as educadoras e os educadores compreendam a historicidade do desenvolvimento e da produção da matemática, desmistificando a falsa dicotomia entre a construção do conhecimento matemático e a condição da existência humana. Em diálogo com os saberes das educandas e dos educandos, torna-se cada vez mais urgente promover um ensino de matemática humanizado, democrático e emancipatório, despertando nelas e neles, como afirma Freire em entrevista a Ubiratan D'Ambrosio (2021), o ser matemático e a forma matemática de estar no mundo.

Desse modo, torna-se indispensável que o ambiente escolar, como abertura ao exercício da curiosidade epistemológica, seja uma preocupação central de qualquer projeto educacional sério, comprometido com a educação matemática como consituivo da construção humana. Esse processo de humanização na formação de professoras e professores se concretiza por intermédio de uma prática educativa fundamentada em princípios que valorizem a reflexão crítica e a transformação social, ou seja, é aquela que se baseia no respeito democrático ao educador e a educadora como um dos sujeitos do processo, onde o ato de ensinar e aprender se torna uma experiência de curiosidade e criatividade. Nesse contexto, os educadores reconhecem e revisitam conhecimentos previamente adquiridos, enquanto os educandos buscam o saber e produzem o que ainda não foi aprendido (Freire; Freire, 2001b).

Nessa direção, defendemos a necessidade e a possibilidade de práticas pedagógicas mais humanas, emancipatórias e democráticas em todos os níveis de ensino. Por isso, consideramos essencial viabilizar uma formação integral para educadoras e educadores, que promova o fortalecimento das relações interpessoais. Mas a que tipo de formação integral nos referimos? Uma formação cujos diversos aspectos e concepções estão profundamente interligados e presentes nas práticas escolares nos processos de ensino e aprendizagem. Como afirma Freire (2000, p. 40) “jamais pude pensar a prática educativa, (...) intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética”.

Assim, acreditamos que a formação docente deve considerar a dimensão humana e existencial dos futuros profissionais do ensino, a fim de promover discussões a respeito dos sentidos de ensinar, educar, formar, e viver. Embora seja um desafio complexo,

compreendemos que é possível o engajamento, como profissionais da educação, em uma maior humanização de todas as relações interpessoais, especialmente nas relações pedagógicas.

Por outro ponto de vista, não afirmamos que uma educação voltada para a formação integral do sujeito garanta, por si só, a autonomia, já que isso também depende das escolhas que cada indivíduo faz ao longo de sua vida. No entanto, defendemos a formação integral docente como uma das possibilidades de formar sujeitos – sejam educadoras, educadores, sejam educandas ou educandos - autônomos, críticos.

A menos que sejam muito cuidadosos e muito ponderados, os professores e professoras podem todos adotar com muita facilidade o papel de máquina de conhecimento. É como eu disse na *Pedagogia do oprimido*, eles tornam-se professores atuando a partir de uma “educação bancária”, fazendo depósitos nas mentes de seus alunos e alunas. O que mantém uma pessoa, um professor vivo como um educador libertador, é a clareza política para entender as manipulações ideológicas que desconfirmam os seres humanos enquanto tais.[...] Assim, o professor(a) que caiu na armadilha de um currículo mecanicista que requer que se ofereça cada vez mais conteúdo sem instrução básica precisa reverter-se à convicção dele(a), que determinará uma postura ética diante do currículo de modo a inseri-lo no contexto. Outra coisa que precisamos dizer é que esta inserção não é um ato individual. Deve ocorrer numa discussão com outros professores e professoras que compartilham a mesma visão da radicalização democrática e sociedade humana (Freire; Freire, 2001, p. 68-69).

Provavelmente uma concepção antropológica que considere o movimento de consciência do inacabamento possibilita – não garante – a assunção (desejável!) de posturas que enveredem por práticas e ações democráticas e emancipatórias, por parte dos(as) profissionais da Educação. A consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a envolver-nos em um processo permanente de pesquisa. É precisamente esta busca constante que faz com que a esperança apareça.[...] esta incompletude como seres humanos também nos empurra rumo à ação e, assim, torna-nos seres com opções, seres que têm a possibilidade de decisões, seres que têm a possibilidade de ruptura e, finalmente, seres que têm a possibilidade de ser éticos. (Freire; Freire, 2001, p. 65)

Nesse sentido, segundo a concepção freiriana, seria impossível reconhecer-se como um ser inacabado e não se abrir ao mundo e às outras pessoas em busca de explicações e respostas para múltiplas perguntas. Assim, o fechamento em relação ao mundo e aos outros se configura como uma ruptura ao impulso natural da incompletude. Dessa maneira, o sujeito que se abre ao mundo e às outras pessoas dá início, por meio de seu gesto, a uma relação dialógica, na qual se confirma como inquietação e curiosidade, perpetuando a inconclusão em constante movimento na história.

Ao considerar a importância de refletir criticamente quanto as formas de enfrentar o controle neoliberal na formação docente, destacamos que a aprovação da BNCC (2017) e da BNC-Formação e a nova proposta de Resolução - contida no Parecer CNE/CP nº. 4/2024-, devem ser compreendidas sob a perspectiva da influência de organismos internacionais, cujas diretrizes estão alinhadas à lógica mercantil neoliberal. Nessa lógica, a educação não apenas se

torna essencial para a organização produtiva do capital, mas também para os modos de regulação social. Ao compreender as tensões presentes na esfera educacional e as disputas econômico-políticas que permeiam esse campo, é fulcral pôr em questão o impacto que os elementos legislativos podem ter em relação a formação e a prática docente.

Nesse sentido, faz-se necessário um movimento do pensamento, com o objetivo de compreender mais profundamente as concepções de formação inicial de professoras e professores de matemática propostas em documentos norteadores da educação em nosso país, e as circunstâncias em que foi formulada a BNCC (2017), a Resolução nº 2/2019, amplamente conhecida como BNC – Formação, e o Parecer CNE/CP nº 4/2024, bem como os documentos legais que regem a formação destes profissionais na Universidade Federal do Pará-Campus Bragança, instituição escolhida como possibilidade de aprofundamento da análise a partir do recorte da presente pesquisa. Ambos são resultado de um amplo processo de reformas e planejamentos educacionais, sendo desdobramentos dos documentos normativos que orientam e moldam a prática docente.

Isso posto, ao entendermos esses documentos norteadores da formação de professoras e professores como produtos dessas reformas, fica evidente que eles fazem parte de um objetivo mais abrangente de controle do processo educacional e da prática docente, uma vez que se alinham aos interesses de uma sociedade guiada pelo capital e adaptada às demandas do mercado.

Ao longo do século XX, as diretrizes para a formação docente assumem uma nova dimensão, com o Estado brasileiro buscando implementar uma dinâmica renovada na economia, em que a Educação se torna um elemento essencial, tanto nas discussões quanto nas ações voltadas para o desenvolvimento econômico. De acordo com Alice Ribeiro Casimiro Lopes (2008, p. 66) “(...) “em linhas gerais, há em comum a estreita associação entre currículo e mundo produtivo, visando: à eficiência do processo educacional; à adequação da educação aos interesses da sociedade e ao controle do trabalho docente; e administração do trabalho escolar”. Para compreender esse processo, é essencial revisitar a formação e a prática docente desde o Período Colonial, pondo em questão: no campo da matemática, há mais de um século matemáticos têm demonstrado preocupação com a articulação entre formação e ensino. Ao longo do tempo, meios foram desenvolvidos para apoiar o trabalho dos futuros docentes. Mas quais etapas marcaram a constituição da matemática direcionada ao ensino?

Nessa conjuntura, Monaliza Alves Lopes, Cristian Andrey Pinto Lima, Simone de Magalhães Vieira Barcelos e Cláudio Pires Viana (2024) corroborados por Tatiana de Andrade Aguilar Delfiol (2022) mostram que no Brasil do século XVIII, a presença de instituições

educacionais era limitada, e a disseminação do conhecimento, especialmente na área da Matemática, era ínfima. Até 1759, as escolas jesuítas predominavam como os principais centros de ensino, direcionando seus esforços principalmente para a propagação da fé católica por meio da educação. A Companhia de Jesus, formada por seus membros conhecidos como jesuítas, consolidou, em 1599, o *Ratio Studiorum*⁸², um método educacional desenvolvido após décadas de experimentação em colégios da ordem pela Europa. Esse método, que buscava formar indivíduos espiritual e intelectualmente completos de acordo com os padrões pedagógicos da época, tornou-se uma referência mundial por quase dois séculos.

Ao contextualizar os processos didáticos e os estímulos pedagógicos empregados nos colégios da Companhia de Jesus, Alves, Lima, Barcelos e Viana (2024), com base em Ana Maria da Silva Toyshima, Gilmar Alves Montagnoli e Célio Juvenal Costa (2012) destacam que, embora os jesuítas não fossem adeptos de castigos corporais, o *Ratio Studiorum* previa sua aplicação em casos mais graves. Nessas circunstâncias, quando palavras e exortações não bastavam, era designado um corretor - uma pessoa séria e moderada, externa à Companhia - para executar as punições conforme as orientações do Prefeito de Estudos. A punição, realizada com o uso da palmatória, era limitada a seis golpes, nunca dirigidos ao rosto ou à cabeça, e sempre aplicados na presença de pelo menos duas testemunhas. Por outro lado, os colégios promoviam grandes eventos para premiar os “(...) alunos merecedores”, reconhecendo e incentivando o bom desempenho (Toyshima, Montagnoli e Costa, 2012, p. 8).

Os estudos de Tatiana de Andrade Aguiar Delfiol (2022) demonstram que, inicialmente, as escolas jesuíticas eram destinadas ao ensino de jovens imigrantes de famílias portuguesas. Posteriormente, passaram a atender também filhos de outros imigrantes e, mais tarde, indígenas e mestiços. Essas instituições se expandiram pelo Brasil Colônia por meio de casas de formação e colégios inacianos. No entanto, Mondini (2013) aponta que, apesar dessa expansão, o ensino da Matemática não era amplamente disseminado nas escolas jesuíticas, mesmo em um período de significativa produção e avanço em diversos campos matemáticos.

A autora explica que essa limitação se deve ao fato de que os egressos dos cursos superiores da Companhia de Jesus geralmente se tornavam padres ou teólogos, sem receber

⁸² Conforme Fabiane Mondini (2013, p. 53), dentre as características desse modo de ensino se destacam “(...) a imposição de regras da Companhia para cada um dos membros dessa rede, desde o Reitor até os estudantes, com o intuito de fazer com que todos as conheçam e as cumpram. Por exemplo, o ‘o que ensinar?’, o ‘como ensinar?’ e o ‘por que ensinar?’ são explicitados no âmbito de um padrão a ser reconhecido por todos os professores, sendo a desobediência não tolerada. Neste sistema de ensino a obediência, a disciplina e o silêncio são impostos para que as aulas transcorram oferecendo o melhor aprendizado possível a cada estudante. As repetições são compreendidas como importantes e necessárias para a memorização e, portanto, para a aprendizagem. O aluno aprendeu quando consegue repetir, mais fielmente possível, o que o professor ensinou. O castigo e o prêmio são auxiliares no ensino”.

formação científica - diferentemente do que ocorria em países como França e Inglaterra na mesma época. O ensino de Matemática era aprofundado apenas para os alunos que demonstravam aptidão específica para essa área, restringindo-se a conhecimentos cartográficos. Em síntese, a desvalorização da Matemática como ciência contribuiu para uma disparidade entre o conhecimento produzido e o conhecimento ensinado, gerando uma defasagem significativa entre a ciência e seu ensino (Mondini, 2013). A que expansão, produção significativa e avanços em diversos campos matemáticos, que ocorriam na Europa naquele período, a autora se refere ao discutir a desvalorização da Matemática como ciência pelos Jesuítas?

Em leitura a Mondini (2013), encontramos que na organização escolar jesuítica, a Matemática era considerada um recurso auxiliar para o ensino da Física e da Geografia, tornando-se uma disciplina independente apenas em 1757. Embora alguns jesuítas tenham se dedicado ao desenvolvimento da Matemática como ciência, “a generalização dos estudos matemáticos como cultura escolar dos colégios Jesuítas parece ter fracassado ou, no mínimo, não ganhou destaque como Ciência, nem entre os professores e nem como disciplina” (Valente, 2007, p. 32).

Observe que, nesse período, houve um grande desenvolvimento da Matemática por toda a Europa. Cíntia Morales, Maria Beatriz Ambrósio, Otávio Luciano Camargo Sales de Magalhães e Reginaldo Pedrassoli (2003) fazem um paralelo entre a Matemática na Europa e no Brasil durante a época dos Jesuítas. Para as autoras e os autores,

[...] a Matemática na Europa dava saltos espetaculares: criava-se o Método Científico (Galileu), desenvolvia-se o simbolismo a Álgebra Clássica (Recorde, Viete, Bombelli, Oughtred e Harriot), resolviam-se as equações de 3º e 4º grau (Cardano e Tartáglia), criavam-se as frações decimais (Stevin), inventavam-se os logaritmos (Napier e Briggs); desenvolvia-se a moderna Teoria dos Números (Fermat), a Geometria Analítica (Fermat e Descartes), a Geometria Projetiva (Desargues e Pascal), a Probabilidade (Fermat e Pascal), o Cálculo Diferencial e Integral (Fermat, Cavalieri, Barrow, Leibniz e Newton). Além das inúmeras aplicações do Cálculo Diferencial e Integral em todas as ciências e os embriões da Topologia e das Geometrias não-euclidianas (Morales; Ambrósio; Magalhães; Pedrassoli, 2003, p.27-28).

Segundo Howard Eves (1995), Robert Recorde ganhou destaque mundial ao publicar o livro *The Ground of Artes* em 1542, além de diversos outros artigos. Entre eles, destaca-se *The Whetstone of Witte*, dedicado à Álgebra, que apresenta pela primeira vez o moderno símbolo de igualdade, representado por ‘um par de segmentos de reta paralelos’, alegando que ‘não pode haver duas coisas mais iguais’. O artigo também introduz outros símbolos algébricos inovadores, como o radical. Devido à popularidade da obra, esses símbolos começaram a ser

adotados por outros matemáticos, contribuindo para a unificação da escrita algébrica.

De acordo com Eves (1995) e Mondini (2013), entre as inúmeras contribuições de François Viète, conhecido por ser o maior matemático francês do século XVI, destacam-se seus trabalhos no desenvolvimento da Trigonometria, Aritmética e Álgebra. Na trigonometria Viète destacou-se por “[...] desenvolver sistematicamente métodos para resolver triângulos planos e esféricos com o auxílio das seis funções trigonométrica” (Eves, 1995, p. 309) - Seno (sin), Cosseno (cos), Tangente (tan), Cotangente (cot), Secante (sec), Cossecante (csc). Para a Aritmética e para a Álgebra, “[...] introduziu a prática de se usar vogais para representar incógnitas e consoantes para representar constantes” (idem, p. 309). Antes de sua contribuição, era comum utilizar letras ou símbolos diferentes para representar as diversas potências de uma quantidade.

No século XVI, além de nomes como Copérnico, Rhaeticus e Pitiscus na astronomia, destacam-se na matemática figuras como Clavius, Cataldi e Stevin. Christopher Clavius [1537-1612], embora com poucas contribuições diretas à matemática, foi importante para sua promoção na Alemanha, sendo professor e autor de importantes textos “em 1574, publicou uma edição dos Elementos de Euclides, especialmente valiosa pelos seus escólios. Também escreveu sobre trigonometria e astronomia e desempenhou um papel importante na reforma gregoriana do calendário” (Eves, 1995, p. 309). Pietro Antônio Cataldi [1548-1626] se destacou em trabalhos a respeito da aritmética, números perfeitos e frações contínuas. Simon Stevin 1548-1620), o principal matemático dos Países Baixos, foi pioneiro nas frações decimais e fez importantes contribuições à física e engenharia, além de criar “[...] um veículo movido a velas que inventou, capaz de transportar 28 pessoas ao longo de uma praia, superando facilmente em velocidade um cavalo a galope” (idem, p. 313).

A astronomia teve um papel fundamental no desenvolvimento da matemática, e muitos matemáticos também eram astrônomos. Um dos maiores nomes dessa transição foi o polonês Nicolau Copérnico [1473-1543], cuja teoria heliocêntrica⁸³, publicada póstumamente em 1543, exigiu avanços em trigonometria, os quais ele mesmo fez em um tratado. Seu discípulo, Georg Joachim Rhaeticus [1514-1576], foi um importante astrônomo matemático do século XVI, desenvolvendo tábuas trigonométricas de grande precisão que ainda são úteis hoje. Rhaeticus

⁸³ Copérnico formulou o sistema heliocêntrico, em que “hélio” se refere ao nome do deus Sol para os romanos. O modelo cosmológico heliocêntrico afirma que o Sol está no centro do Universo, com todos os planetas, incluindo a Terra, as estrelas e outros corpos celestes girando ao seu redor. Assim, o heliocentrismo propôs que a Terra realiza um movimento circular em torno do Sol, e não o contrário.

também foi pioneiro na definição das funções trigonométricas como razões entre os lados de um triângulo retângulo e foi essencial para a publicação da obra de Copérnico.

O alemão Bartholomaus Pitiscus (1561-1613) aprimorou essas tábuas em 1593 e escreveu o primeiro tratado de trigonometria com esse nome. No século XVI, houve avanços significativos na álgebra simbólica, na padronização dos numerais indo-arábicos, na aceitação de frações decimais e números negativos, e no aprimoramento da trigonometria e da teoria das equações. Esses desenvolvimentos prepararam o terreno para os grandes avanços matemáticos do século seguinte. Vale ressaltar que o primeiro trabalho matemático impresso no Novo Mundo foi um compêndio de Juan Diez, publicado em 1556 na Cidade do México.

Conforme Mondini (2013), Raffaele Bombelli [1526-1572] fez importantes contribuições ao estabelecer regras para os números negativos e complexos, enquanto William Oughtred [1574-1660], sacerdote inglês, foi um sistematizador da matemática de sua época, sendo notável por utilizar o “x” para representar a multiplicação. Thomas Harriot [1560-1621], por sua vez, dedicou seus estudos à Física e contribuiu para a sistematização das equações lineares. Embora a elaboração e a sistematização da Matemática desse período estejam baseadas em diversos trabalhos anteriores, destaca-se pelo grande avanço promovido nessa ciência, especialmente impulsionado pelo movimento iluminista que se consolidava ao longo desse tempo.

De acordo com a nossa análise do documento que organizava a Educação Escolar da época, o *Ratio Studiorum*, e corroborados por Miorim (1998), Morales, Ambrósio, Magalhães e Pedrassoli (2003), e Mondini (2013), o ensino de Matemática começava pelas noções básicas de Aritmética e avançava progressivamente para a Geometria, com ênfase no estudo dos *Elementos* de Euclides. Os *Elementos* eram considerados a base fundamental para a construção do conhecimento matemático, o que justifica sua inclusão no currículo das Escolas Jesuíticas.

Segundo Irineu Bicudo (2009), os *Elementos* de Euclides, como o próprio nome sugere, são fundamentais para a construção do conhecimento matemático e se estabelecem como um saber estruturante da Matemática. Eles incorporam conhecimentos geométricos e aritméticos, partindo dos aspectos essenciais para os mais gerais, apresentando “[...] o fundamento axiomático de uma teoria matemática e o seu desenvolvimento consciente rumo à solução de um problema específico. Vemos como a abstração trabalha e impõe a apresentação estritamente dedutiva de uma teoria” (Bicudo, 2009, p.16).

A importância do estudo dos *Elementos* de Euclides para compreender a Matemática, segundo o mesmo autor, é destacada pelo filósofo Immanuel Kant em 1783, ao questionar a possibilidade da metafísica e afirmar que “[...] “Não há absolutamente livro na metafísica como

temos na matemática. Se quiserdes conhecer o que é a matemática, basta olhades os Elementos de Euclides” (idem, 2009, p. 16). Assim, os *Elementos* tornam-se um conhecimento essencial não apenas para a formação filosófica, mas também para a teológica, especialmente durante o período em que a organização escolar estava fundamentada na doutrina jesuítica.

Em busca de respostas, retoma-se a discussão empreendida por Mondini (2013), que enquanto na Europa a Matemática dava saltos espetaculares,

Neste período existem poucas informações sobre o desenvolvimento da Matemática no Brasil, como alguns trabalhos do Padre Valentin Stancel S.J. (1621-1705), sendo este considerado o primeiro matemático brasileiro, que foi citado no livro “Princípios Matemáticos da Filosofia Natural” de Newton (D’Ambrósio, 2003). Também temos o surgimento dos primeiros livros e cursos de Matemática totalmente brasileiros, escritos por José Fernandes Pinto Alpoim (1695-1765), que, em 1744 escreveu “Exame de Artilheiros” e em 1748 escreveu “Exame de Bombeiros”, livros utilizados para a preparação de alunos para ingresso nestas funções (D’Ambrósio, 2003) (Morales, Ambrósio, Magalhães e Pedrassoli, 2003, p. 28).

Nessa mesma direção Miorim (1998), argumenta que apesar da pouca importância atribuída à Matemática, nenhuma proposta educacional da época deixou de ressaltar a utilidade do seu estudo.

“Ensinam (...) aos filósofos exemplos de sólidas demonstrações, (...) sem falar dos serviços prestados pelo trabalho dos matemáticos ao Estado, à medicina, à navegação e à agricultura. É necessário, pois, esforçar-se para que as matemáticas floresçam em nossos colégios do mesmo modo que as demais disciplinas” (Ratio, 1586, apud Château, 1992, p. 86).

A autora acredita que essas orientações não foram seguidas no Brasil, pois os jesuítas

não viam com bons olhos as matemáticas. Os estudos das relações misteriosas entre números e entre estes e as letras- a gematria- inquietavam os religiosos. Além disso, “a busca de relações abstratas que aparentemente não ocupam nenhum lugar na escala dos seres” era encarada como uma “**ciência vã**” (Miorim, 1998, p. 82).

Como vimos, enquanto na Europa ocorria uma expansão significativa e avanços em diversos campos matemáticos, no Brasil colonial a Matemática era desvalorizada como ciência pelos Jesuítas (Mondini, 2013). Na organização escolar jesuítica, a Matemática era considerada apenas um recurso auxiliar para o ensino de Física e Geografia, pois os jesuítas não viam com bons olhos os estudos matemáticos. A busca por relações misteriosas entre números e letras - a gematria- gerava inquietação entre os religiosos. Além disso, a busca por relações abstratas, que aparentemente não ocupavam um lugar na escala dos seres, era considerada uma “ciência vã”. A atitude de desvalorização da Matemática contribuiu para a instalação de uma dissonância entre o conhecimento produzido e o que era ensinado, criando uma defasagem entre a ciência e seu ensino (Mondini, 2013).

Embora concordemos com Mondini (2013) em alguns aspectos apontados, acreditamos que não se tratava exatamente de uma desvalorização da Matemática. Na verdade, o reconhecimento de sua força e poder levou os jesuítas a não a ensinar a todas as pessoas, reservando seu estudo apenas para aqueles considerados aptos a seguir com os estudos. Nessa lógica, entendemos que que essa reflexão ainda se aplica nos dias atuais, já que a Matemática continua a ser ensinada de forma superficial para a maioria dos alunos.

Vale dizer, nesse aspecto que, entre 1549 e 1759, foram fundados no Brasil 17 colégios, sendo o primeiro localizado na Bahia. Desses, apenas 8 ofereciam cursos de Escolástica e Artes, nos quais o ensino da Matemática estava presente. O primeiro curso jesuíta no Brasil a ensinar Matemática foi o curso superior de Artes, fundado em 1572 no Colégio de Salvador, Bahia. Com duração de três anos, abordava os quatro temas aristotélicos (Física, Lógica, Metafísica e Ética), incluindo aulas de Matemática para apoiar o estudo da Física. Em 1573, um curso similar foi criado no Rio de Janeiro, onde se ensinava Geometria Elementar e Aritmética (Morales *et al.*, 2003). Assim, aqueles que possuíam interesse e recursos financeiros buscavam dar continuidade aos estudos na Europa, optando frequentemente por cidades como Coimbra, Montpellier e Paris, que eram centros acadêmicos de grande prestígio à época.

No final do século XVII, havia uma grande preocupação com a defesa da colônia, o que levou à implementação de aulas de artilharia e fortificações. Com o objetivo de proteger o território de possíveis incursões estrangeiras, a Coroa Portuguesa passou a incentivar a formação militar no Brasil. Nesse contexto, os conhecimentos matemáticos tornaram-se essenciais, pois foram fundamentais na formação de engenheiros e militares, capacitando-os para as atividades de guerra e auxiliando na construção de fortes ao longo do litoral brasileiro. Para essas atividades, o ensino de Matemática era limitado aos princípios de geometria e aritmética. Nesse contexto, “o professor de matemática pratica seu magistério ditando curso, isto é, fazendo com que seus alunos anotem parte de sua obra didática” (Valente, 2008, p. 14), uma prática resultante da escassez de livros e tratados disponíveis na colônia.

Nesse período histórico, os jesuítas estruturaram o ensino voltado para a formação de novos padres e da elite brasileira, garantindo a manutenção do poder em conformidade com os interesses da Coroa Portuguesa. As práticas pedagógicas nos colégios jesuítas eram caracterizadas pelo uso de métodos tradicionais, repetição, disciplina rigorosa com castigos físicos, reclusão, repressão e exclusão (Hilsdorf, 2005). Esse modelo perdurou até a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, promovida pelo Marquês de Pombal em 1759.

No século XVIII, o então ministro de Estado de Portugal, Marquês de Pombal, inspirado

pelos ideais iluministas⁸⁴, promoveu profundas reformas no sistema educacional. Em 1759, essas mudanças culminaram na expulsão dos jesuítas, que, segundo Pombal, interferiam nos interesses da Coroa, especialmente por ensinarem leitura e escrita aos indígenas. Durante o período de hegemonia jesuíta no ensino, a Matemática ocupava um papel secundário, sendo ensinada como pré-requisito no Curso de Filosofia, com um foco voltado para aplicações teológicas. Contudo, a reforma educacional universitária promovida por Pombal em 1772, especialmente na Universidade de Coimbra, trouxe uma mudança significativa. A partir de então, a Matemática e a Filosofia passaram a ser reconhecidas como fundamentos essenciais para o desenvolvimento das ciências.

Segundo Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes (2016), o Estatuto da Universidade de Coimbra de 1972 traz alguns pensamentos reformistas a respeito da Matemática na Universidade, atribuindo a ela o papel de o Estatuto da Universidade de Coimbra de 1972 traz alguns pensamentos reformistas a respeito da Matemática na Universidade, atribuindo a ela o papel de “(...) ser a responsável pelo caminhar por “uma estrada de luzes”, o que solidificava sua função na proposta contributiva de um Estado mais soberano” (Nunes, 2016, p. 110). Diante disso, o curso ganhou o *status* de preparatório ou indispensável para outros cursos da Universidade.

Foi a partir desse novo paradigma que, pela primeira vez na história educacional de Portugal, a Matemática foi incorporada aos cursos de nível superior no país, equiparado aos de Direito, Medicina e Teologia e Filosofia. Os estudantes desse curso desfrutavam de benefícios significativos, pois, ao aspirarem cargos na Marinha ou nas Engenharias, eram dispensados dos testes admissionais. De acordo com Mondini e Bicudo (2018), o Curso de Matemática da Universidade de Coimbra passou a incluir quatro cadeiras principais: Matemáticas Puras (abrangendo Geometria Plana, Aritmética, Álgebra até equações de 2º grau e Trigonometria), Cálculo, Ciências Físicas-Matemáticas e Astronomia.

⁸⁴ No século XVII, o Teocentrismo, baseado na crença em Deus como centro do universo, dominava o pensamento europeu, influenciando a ciência e a vida cotidiana. Com o tempo, o antropocentrismo ganhou força, colocando o ser humano no centro e promovendo a razão como fundamento do conhecimento, em oposição às crenças religiosas. Essa visão impulsionou o Iluminismo, movimento que, entre os séculos XVII e XVIII, revolucionou a política, economia e cultura, defendendo uma sociedade justa e racional, livre dos dogmas religiosos, do absolutismo e das desigualdades sociais. Com apoio da burguesia e da juventude, o Iluminismo inspirou transformações como a Revolução Francesa e a independência dos EUA. Na percepção de Fabiane Mondini e Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2018, p. 175) “O pensamento antropocêntrico vai fundamentar o Iluminismo, movimento filosófico, político, social, econômico e cultural, iniciado entre os anos de 1650 e 1700, com pensadores como Baruch Spinoza, John Locke, Pierre Bayle, Isaac Newton, entre outros, e que se expande rapidamente pela Europa, promovendo inúmeras mudanças. O movimento tem seu auge no século XVIII, denominado “século das luzes”, assim chamado por “iluminar” ou “trazer à luz” a sociedade europeia que se encontrava mergulhada na escuridão do pensamento medieval da Idade Média, também chamada de Idade das Trevas”.

Vale ressaltar que, os poucos estudantes brasileiros que tinham condições de estudar em Portugal só passaram a ter contato com os avanços matemáticos, incluindo as ideias de Descartes, Newton e Leibniz, após a Reforma de 1772. Como consequência, os primeiros professores universitários de Matemática no Brasil foram bacharéis em Matemática pela Universidade de Coimbra, oficiais engenheiros e antigos guardas-marinhas da Marinha Portuguesa. Esses profissionais foram convocados pelo Conde de Linhares, Dom Rodrigo de Sousa Coutinho, para lecionar na Academia Real Militar do Rio de Janeiro.

As reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, com o objetivo de incorporar os princípios iluministas em Portugal, também tiveram um impacto significativo no ensino da Matemática. A partir desse período, a Matemática passou a ser reconhecida como um fundamento indispensável para outras ciências, tornando-se uma referência vital para o progresso social, econômico, educacional, científico e político da sociedade. Portanto, com o avanço das ideias iluministas, a Matemática, e não mais à religião, tem o papel de desenvolver as possibilidades para a construção do conhecimento.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, o sistema educacional brasileiro passou a contar apenas alguns poucos centros educacionais dirigidos por outras ordens religiosas e poucos padres-professores, formados pelas escolas jesuíticas. Assim, pode-se dizer, a partir dos estudos de Ana Clédina Rodrigues Monteiro e Laurizete Ferragut Passos (2013), que os primeiros cursos voltados ao ensino de Matemática no Brasil foram instituídos a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao território. Portanto, com a necessidade de organizar a Colônia e oferecer melhores condições de infraestrutura para abrigar a Corte Portuguesa, Dom João VI decidiu investir na formação de profissionais localmente. Até então, a educação destinada à nobreza ou elite ocorria predominantemente fora do Brasil. Na Colônia, a formação era limitada a clérigos, artilheiros e construtores de fortificações, atendendo às demandas específicas do período.

Ainda, de acordo com as autoras, somente no ano de 1810 foi criada a Academia Real Militar no Rio de Janeiro, sendo oficialmente a primeira instituição brasileira destinada a um curso completo de Ciências Matemáticas, também a Academia Real da Marinha, e cursos superiores voltados tanto para atender às demandas da Coroa. Essas instituições foram consolidadas no início do período imperial, com o objetivo de educar os filhos da elite do país. Destaca-se que o ingresso nos cursos superiores exigia a aprovação em exames, nos quais o domínio da geometria era um dos critérios avaliados. Essa exigência elevou o conhecimento matemático à categoria de saber de cultura geral, distanciando-o de sua aplicação meramente técnica e instrumental.

Nessa perspectiva, é crível dizer que a difusão do ensino superior de Matemática no Brasil ficou a cargo das escolas militares, com destaque para a Academia Real Militar. No entanto, essa educação superior era caracterizada pela subordinação ao governo central e por seu foco estritamente profissionalizante. A Academia Real Militar foi fundada pela Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, que detalhava os objetivos e diretrizes para seu funcionamento. Os estatutos determinavam que os professores tinham, além do compromisso de lecionar, a responsabilidade de elaborar compêndios, ou seja, resumos de obras de autores renomados, amplamente estudados na Europa, especialmente na França. As Escolas Politécnicas francesas eram o modelo de referência, valorizando tanto as disciplinas básicas quanto o ensino prático, o que gerava uma padronização dos conteúdos matemáticos e dos livros utilizados. Entre os autores que influenciaram esses compêndios, destacavam-se Lacroix e Legendre.

Com efeito, os compêndios criados pelos docentes facilitavam o acesso dos alunos às teorias ensinadas, servindo como material de apoio tanto antes quanto após as aulas, além de serem fundamentais na preparação para os exames. Essa prática buscava mitigar a carência de livros na colônia, permitindo aos estudantes um acesso mais amplo ao conhecimento. Vale por evidência que o curso completo da Academia tinha duração de sete anos, e para ingressar, os candidatos precisavam demonstrar domínio das quatro operações básicas da aritmética e ter, no mínimo, 15 anos de idade. A carta também definia os períodos de estudo, os conteúdos programáticos e os autores de referência, alinhados às práticas da Universidade de Coimbra e da Escola Politécnica de Paris.

No 1º ano, estudavam-se Aritmética, Álgebra (até equações do 3º e 4º graus), Geometria, Trigonometria, noções de Geometria Esférica e Desenho, com conteúdos inspirados nas obras de Euler, Lacroix e Legendre. Já no 2º ano, tendo como referência Lacroix e Legendre, eram abordados: revisão e ampliação dos conhecimentos sobre cálculo estudados no ano anterior; métodos para a resolução de equações; aplicações da Álgebra à Geometria das linhas e curvas (de segundo grau e superiores); Cálculo Diferencial e Integral (com aplicações à Física, Astronomia e Cálculo das Probabilidades); além de Geometria Descritiva e Desenho.

No 3º ano, estudavam-se os princípios da Mecânica – Estática e Dinâmica, princípios de Hidrodinâmica – Hidrostática e Hidráulica, o problema dos projéteis e Desenho, com referências em autores como Francoeur, Prony, Bossuet, Fabre, Gregory, Bézout, Robins e Euler. Enquanto no 4º ano, os conteúdos abrangiam Trigonometria Esférica, Óptica (Catóptrica e Dióptrica), o Sistema do Mundo, noções sobre cartas geográficas – projeções e aplicações em topografia, noções de Geografia do globo e suas divisões, Física e Desenho, fundamentados nas obras de Legendre, Lacleire, Lalande, Laplace, Lacroix, Pinkerton, Haüy e Brisson.

Ainda, de acordo com a Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, no 5º ano, devia-se estudar Tática, Estratégia, Castrametação, Fortificação de Campanha e Reconhecimento de Terrenos, além de Química, com base nos estudos de Vernon, Cessac, Lavoisier, Vauquelin, Fourcroy, La Grange e Chaptal. Já no 6º ano, abordavam-se Fortificação Regular e Irregular; Ataque e Defesa das Praças; Princípios de Arquitetura Civil; Traço e Construções de Estradas, Pontes, Canais e Portos; Mineralogia (método de Verner) e Desenho, fundamentados nos autores Guy de Vernon, Bossut, Muller, Napion, Hauy e Brochant. No 7º ano, os estudos incluíam Artilharia Teórica e Prática, Minas e Geometria Subterrânea, além de História Natural, nos reinos Animal e Vegetal, tendo como referência Linneo, Jussieu e La Cèpede. Por fim, no 8º ano, um docente desempenhava a função de bibliotecário, encarregado de explicar a História Militar e a história dos povos.

Considerando o que foi observado, percebe-se que, a Academia teve como foco a formação militar voltada para as ciências exatas, com o objetivo de preparar profissionais diversos, como engenheiros, construtores, cartógrafos, geógrafos, mineralogistas, administradores, oficiais de artilharia, matemáticos e astrônomos. Essa formação estava diretamente relacionada às necessidades da época, que exigiam especialistas para atuar nas áreas de construção, administração e defesa da nação.

No contexto político, D. João VI e a família real retornaram a Portugal em 1821, deixando seu filho primogênito, Pedro de Alcântara, como príncipe regente. Em 1822, ele proclamou a Independência do Brasil e foi aclamado imperador, recebendo o título de D. Pedro I. Conforme Ben Hur Mormêllo (2010), diversos professores tiveram participação ativa nesses eventos. Destacam-se: Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, docente de Trigonometria Esférica, Geodésia e Astronomia, destacou-se na imprensa como fundador do jornal “O Patriota” (1813-1814), além de colaborar na “Gazeta do Rio” (1813-1830) e no “Espelho” (1822-1823). Ele também foi deputado na Assembleia Nacional Constituinte. Ainda, Antônio José do Amaral, professor de Matemática Elementar, participou dos movimentos político-militares de 1821 e 1822, além de exercer o cargo de deputado na Assembleia Geral em 1830. Já José Saturnino da Costa Pereira, professor de Mecânica, teve uma carreira política como presidente de província e senador do Império do Brasil entre 1828 e 1852.

Indubitavelmente as reformas da Academia Real Militar entre 1832 e 1839, culminando na criação da Escola Militar, premiavam os melhores alunos por desempenho acadêmico e boa conduta. Contudo, o objetivo de formar inventores não foi alcançado. Assim, o imperador Pedro II, no estatuto de 1842 (artigo 19, decreto nº 140), instituiu o grau de Doutor em Ciências Matemáticas. Em 1846, regulamentou-se que os alunos aprovados no sétimo ano da Escola

Militar receberiam o título de Bacharel em Matemáticas. Para alcançar o doutorado, bastava apresentar um requerimento ao Diretor da escola, acompanhado da documentação exigida.

De acordo com Mônica de Cássia Siqueira Martines (2013), a aprovação plena era uma das classificações obtidas nos exames de cada disciplina, realizados em novembro após o ano letivo, que ia de março a outubro. Os professores sorteavam um ponto a ser abordado pelos alunos, que tinham uma hora para apresentá-lo, com base no material didático. A avaliação era feita por três professores, que atribuíram notas: três “AA” resultavam em aprovação plena; dois “AA” e um “R”, em aprovação simples; e dois ou três “RR”, em reprovação. A autora acrescenta que, para pleitear o Doutorado em Ciências Matemáticas, além das aprovações em exames, o Bacharel deveria entregar 40 exemplares de uma dissertação sobre um tema avançado de matemática, analisada por um professor escolhido pelo candidato. Após aprovação inicial, a Congregação designava quatro examinadores e marcava a defesa, na qual cada membro poderia arguir o candidato por 30 minutos. O professor escolhido pelo doutorando presidia o exame.

Mediante o exposto, o Diretor da Escola era responsável por enviar ao Governo uma lista com os nomes de todos os Lentes, Substitutos e aposentados aptos a receber o grau de Doutor. Sete anos após a criação desse título e a aprovação dos novos Estatutos da Escola Militar, ocorreram as primeiras defesas de teses em Ciências Matemáticas. Segundo Martines (2013), com a instituição do grau de Doutor por decreto, os recém-doutores estavam atualizados com a matemática desenvolvida na Europa e possuíam grande potencial para se tornarem inventores. No entanto, o Brasil enfrentava outras prioridades na época, adiando o avanço científico na área matemática para um momento futuro.

Em 1831, Dom Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho Pedro de Alcântara, então com apenas 5 anos, que mais tarde, aos 15, seria proclamado Dom Pedro II. Nesse período, o Brasil vivia uma intensa disputa pela descentralização do poder, até então concentrado no governo central. Nesse contexto, o Ato Adicional de 1834 criou as Assembleias Legislativas Provinciais, marcando um avanço no fortalecimento das províncias. Após a publicação do ato, começaram a surgir as Escolas Normais, destinadas à formação de professores, com a primeira inaugurada em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro. Nos anos seguintes, essa iniciativa se espalhou por outras províncias do país. No entanto, o currículo dessas instituições era bastante limitado, focando quase exclusivamente nos conteúdos do ensino primário.

Até 1875, o ensino de Matemática Superior no Brasil estava restrito ao Rio de Janeiro. Em 1876, com a fundação da Escola de Minas de Ouro Preto, o curso passou a ser oferecido em Minas Gerais, e em 1894, com a criação da Escola Politécnica de São Paulo, também em São Paulo. Essas escolas foram criadas para atender às necessidades de infraestrutura da

Colônia e apoiar a Corte Portuguesa, com currículos voltados para a formação técnica e prática, alinhados aos princípios de Marquês de Pombal, que visava formar uma elite profissional para administrar o Estado (Ziccardi, 2009).

A autora acrescenta que, embora a primeira Escola Normal tenha sido criada em 1835 em Niterói, com o objetivo de formar professores para o ensino básico, os professores de Matemática não receberam uma formação específica para a docência, como ocorria na Europa. De 1896 a 1933, a Matemática Superior foi ensinada exclusivamente em Escolas de Engenharia e nas instituições militares (Exército e Marinha), sendo esses os principais centros de disseminação do conhecimento matemático, com a maioria dos professores sendo engenheiros ou militares.

Nessa mesma direção Thiago Sousa Costa (2011), afirma que a Escola de Engenharia do Pará (EEPA) foi criada em 1931 por iniciativa de integrantes do Clube de Engenharia, fundado em 1919, além de professores e advogados que desempenhavam funções públicas no estado. Essa instituição reunia profissionais como engenheiros, arquitetos, agrônomos e agrimensores que atuavam na região. Antes da fundação da EEPA, o Pará já contava com outras seis instituições de ensino superior: a Faculdade de Direito do Pará (1903), a Escola de Farmácia do Pará (1904), a Faculdade de Odontologia do Pará (1914), a Escola de Agronomia e Veterinária do Pará (1918), a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará (1919) e a Escola de Química Industrial do Pará (1920).

Costa (2011), acrescenta que até 1964, a Escola de Engenharia do Pará oferecia exclusivamente o curso de Engenharia Civil, no qual os conteúdos de matemática eram abordados nos dois primeiros anos, juntamente com disciplinas gerais como física, topografia, desenho e mecânica analítica. Durante a primeira metade do século XX, engenheiros desempenharam um papel central na disseminação do conhecimento matemático no Pará, função que posteriormente foi assumida pelos matemáticos formados na Faculdade de Filosofia.

Segundo Costa (2011), os conteúdos de matemática ministrados incluíam cálculo infinitesimal, cálculo vetorial (atualmente álgebra linear) e geometria analítica. A Escola de Engenharia do Pará seguia o modelo da Politécnica do Rio de Janeiro, inspirado na Politécnica Francesa, com cátedras e docentes catedráticos. Um destaque entre os professores foi Renato Pinheiro Condurú, que lecionava álgebra linear e cálculo vetorial, contribuindo significativamente para a difusão do conhecimento matemático na instituição.

No final do século XIX, a economia brasileira passou a se diversificar, impulsionada pelo crescimento da classe média, pela crise econômica gerada pela crescente dívida externa,

pelo temor de controle estrangeiro e por outros fatores, culminando na Proclamação da República. Essa nova configuração política marcou uma etapa econômica distinta para o país, com a instalação de manufaturas apoiadas pelo capital cafeicultor e centralizadas pelo sistema bancário, além da entrada de empresas norte-americanas. Esses fatores representaram o fim da herança colonial, o início da industrialização e o avanço na democratização das relações sociais.

No início do século XX, as condições de ensino permaneceram praticamente inalteradas. O ensino secundário ainda era elitizado e voltado para a preparação para o Ensino Superior. Os professores de Matemática continuavam a ser formados em Escolas Normais para o ensino primário e em Escolas de Engenharia para o ensino secundário. Com o crescimento das indústrias, a demanda por mão de obra qualificada aumentou, assim como as reivindicações dos trabalhadores por melhor educação para seus filhos, ampliando as demandas por ensino no país.

Os estudos de Sintia Said Coelho e Maria Celi Chaves Vasconcelos (2009); Ana Paula Purcina Baumann; Monaliza Alves Lopes *et al* (2023) e Lopes, Lima, Barcelos e Viana (2024), ressaltam que a universidade no Brasil surgiu tardiamente, apenas no período republicano, como fruto de um processo de tensionamento histórico. Durante o período colonial, marcado pelo extrativismo e pelo monopólio comercial controlado pela metrópole, não houve interesse em criar instituições de ensino superior. Pelo contrário, qualquer iniciativa nesse sentido era vista como uma ameaça pelo colonizador. Nesse cenário, o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a estabelecer instituições de ensino superior, o que só ocorreu após a chegada da família real. Ainda assim, as primeiras escolas superiores fundadas no Brasil Colônia pelos portugueses estavam diretamente ligadas às atividades militares e à defesa da ocupação portuguesa.

Alves, Lima, Barcelos e Viana (2024), em suas pesquisas, enfatizam que as primeiras universidades no Brasil começaram a surgir apenas após a Proclamação da República, seguindo o modelo das instituições de ensino superior de Portugal e Espanha. Entre as pioneiras destacam-se: a Universidade de Manaus, fundada em 1909; a Universidade de São Paulo, em 1911; a Universidade do Paraná, em 1912; a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 pela integração das Faculdades de Medicina, Direito e da Escola Politécnica; e a Universidade de Minas Gerais, em 1928.

Coelho e Vasconcelos (2009) e Alves; Lima; Barcelos, Viana (2024), asseveram que a criação de universidades no Brasil sempre refletiu os interesses específicos de cada época. Apesar de levarem o título de universidades, as instituições fundadas até então operavam de forma isolada e sem grande relevância, funcionando apenas como agrupamentos desarticulados de faculdades. Durante esse período, os currículos e práticas pedagógicas permaneceram

inalterados, com foco exclusivo na formação profissional. Somente com a Revolução de 1930⁸⁵ surgiram condições para a transformação e a diferenciação desse cenário.

O curso de Pedagogia⁸⁶ foi oficialmente instituído em 1939, com a reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse contexto, a criação da Seção Especial de Didática possibilitou a formação de professores licenciados em diversas áreas do conhecimento. Assim, podemos afirmar que as iniciativas de formação docente em nível superior remontam à década de 1930. Em particular, as licenciaturas específicas, como as conhecemos atualmente, começaram a ser estruturadas no início dessa década, como veremos a seguir. Essas ações refletem uma preocupação com a regulamentação e o preparo adequado de professoras e professores para o ensino secundário, conforme destaca Candau (1987). De forma semelhante ao curso de Pedagogia, os cursos de formação de professores em nível superior, oferecidos por meio das licenciaturas, tiveram sua origem convergente na década de 1930, especialmente após a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931.

O processo de industrialização e urbanização no Brasil foi fundamental para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, instituído pelo presidente Getúlio Vargas, que nomeou Francisco Campos como ministro. Autor de uma das maiores reformas educacionais do país, Francisco Campos fundou o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931); estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11/04/1931), que fixou os padrões de organização do ensino superior em todo país; reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852, de 11/04/1931) e reformou o ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18/04/1931), entre outras importantes iniciativas.

Em 1934, a Universidade de São Paulo tornou-se a primeira universidade brasileira a ser estruturada de acordo com as normas estabelecidas pelo Decreto nº 19.851/1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. A inovação dessa instituição residiu na

⁸⁵ A Revolução de 1930 foi um movimento político-militar que depôs o governo de Washington Luís e levou Getúlio Vargas ao poder, sinalizando o fim da República Velha e o início da Era Vargas. A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, foi liderada por grupos dissidentes da oligarquia e desafiou as bases políticas de dominação dos cafeicultores. As reformas econômicas e sociais implementadas a partir desse momento criaram condições favoráveis para a expansão do capitalismo no Brasil.

⁸⁶ Destacamos que, apesar de o curso de Pedagogia não fazer parte do escopo de estudo deste texto, temos pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudo Educação e Filosofia (GEEF/PPGE/Inhumas), como desdobramento dos projetos de pesquisa: *Universidade, cultura e formação: o olhar da filosofia antiga* (concluído recentemente) e *A história da educação superior em Goiás entre os anos 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo* (pesquisa interinstitucional entre a Universidade Estadual de Goiás - UnU/Inhumas e a Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação), ambos coordenados pela Prof^ª. Dr^ª. Simone de Magalhães Vieira Barcelos. A pesquisa está em andamento, com resultados parciais apresentados no *X Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (X/EDIPE/2023)* e no *XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024)*. Ela apresenta reflexões a respeito da formação inicial ofertada nos cursos de Pedagogia, em relação ao ensino de Matemática nas séries iniciais da Educação Básica no Brasil, anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida com os objetivos de formar professores para o magistério secundário e a promoção de altos estudos desinteressados e a pesquisa (Romanelli, 2005). Esses objetivos estavam alinhados aos fins previstos no regimento universitário estabelecido pelo referido decreto, ou seja, preparar para o exercício profissional e fomentar a investigação científica. Segundo Romanelli (2005), esses propósitos continuam a refletir os reais objetivos das universidades na atualidade. Paralelamente às reformas promovidas no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, consolidou-se a congregação de matemáticos no Brasil, resultando na formação da Comunidade Matemática Brasileira e na criação de periódicos especializados para a divulgação de pesquisas na área.

Os estudos de Monteiro e Passos (2013), descreve que com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo e da Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935, o Brasil começou a estabelecer centros de pesquisa em Matemática, consolidando o ensino específico na área. A Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, incorporando a recém-criada Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, em 1939, o Decreto nº 1.190 instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, organizada em Seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

As autoras acrescentam que, o curso de Matemática integrou a Seção de Ciências, ao lado de outros cursos como Física, Química, História Natural, Geografia e História, e Ciências Sociais. Assim, o curso de Matemática, parte da Seção de Ciências da Faculdade Nacional de Filosofia, tinha como objetivo formar bacharéis em Matemática. Os alunos interessados em seguir a carreira docente deveriam, além disso, cursar a disciplina de Didática. Esse curso visava preparar professores para o Ensino Normal e para o Ensino Secundário, ou seja, para o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio (Baumann, 2009).

Com duração de três anos, o curso era estruturado com disciplinas específicas em cada série: Primeira Série: Análise Matemática, Geometria Analítica e Projetiva, Física Geral e Experimental. Segunda Série: Análise Matemática, Geometria Descritiva e Complementos de Geometria, Mecânica Racional, Física Geral e Experimental. Terceira Série Análise Superior, Geometria Superior, Física Matemática e Mecânica Celeste. (Brasil, 1939). Assim, os estudantes que completassem os três anos de estudo receberiam o diploma de bacharel.

Os alunos que desejavam seguir carreira no magistério, após concluírem o bacharelado,

cursavam disciplinas do Curso Especial de Didática⁸⁷: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Aos concluintes, era conferido o diploma de Licenciados no conjunto de disciplinas que integravam o bacharelado (Brasil, 1939). Já os alunos que cursavam apenas o bacharelado recebiam o diploma de Bacharel em Matemática (Brasil, 1939). Assim era estruturado o curso de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro em 1939, e essa organização serviu de modelo para outros cursos, que passaram a adotar uma estrutura semelhante.

Em outros termos, ao final de três anos de bacharelado, acrescido de mais um ano no curso especial de Didática, o concluinte recebia os diplomas de bacharel e licenciado em Matemática. Esse modelo marcou o início da formação de professores de Matemática com fundamentação também no campo da Pedagogia, conhecido como esquema conhecido como “3 + 1” - três anos voltados ao bacharelado e um ano destinado à licenciatura.

Segundo Monteiro e Passos (2013), no ano de 1935, a Universidade de São Paulo (USP) contratou professores estrangeiros, especialmente italianos, para suprir a falta de docentes qualificados no ensino de Matemática. Dentre eles, destacou-se Luigi Fantappiè, da *Scuola Normale Superiore* de Pisa, que ministrou Cálculo Infinitesimal na Escola Politécnica e contribuiu para o início do curso de Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, marcado por um exame em 11 de março de 1935. Com a Segunda Guerra Mundial, os professores estrangeiros retornaram a seus países, sendo substituídos pela primeira geração de matemáticos formados no Brasil, fortemente influenciados por esses docentes. Após a Guerra, alguns professores estrangeiros foram recontratados, incluindo nomes de outras nacionalidades, como os franceses André Weil e Jean Dieudonné e o russo Oscar Zarinski, que enriqueceram o ensino de Matemática no país.

Zicardi (2009) destaca a influência estrangeira nos currículos dos cursos brasileiros, resultando em uma transmissão multicultural devido à diversidade de países de origem dos professores. No caso da USP, disciplinas presentes na formação inicial de professoras e professores de Matemática, como Geometria (Analítica e Projetiva), Análise Matemática, Física Geral e Experimental, Cálculo Vetorial, Mecânica Racional e Geometria Superior, permaneceram nos currículos dos cursos de Matemática ao longo do tempo.

⁸⁷ O curso de Didática abrangia as seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Instrumentação para o Ensino, Prática de Ensino (abrangendo Física, Química, Matemática ou Ciências do 1º grau), História da Ciência, uma disciplina específica relacionada a Física, Química ou Matemática, além de uma disciplina optativa (Monteiro e Passos, 2013).

Monteiro e Passos (2013) afirmam que, em 1936, formaram-se os primeiros bacharéis em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP: Cândido Lima da Silva Dias, Fernando Furquim de Almeida, Edson Farah, Benedito Castrucci. Acrescentando-se a esses, Omar Catunda, temos a relação dos cinco primeiros catedráticos brasileiros de Matemática. Os outros dois, Mário Schemberg e Júlio Rabim, haviam ingressado no curso de Física, mas concluíram também o bacharelado em Matemática. No ano seguinte, concluíram o curso as primeiras brasileiras a se diplomarem em Matemática em São Paulo: Yolanda Mouteux e Maria Izabel Arruda de Camargo, que se tornaram as primeiras bacharelas em Matemática no estado. Em 1945, a USP recebeu o professor francês André Weil, que, durante os três anos em que permaneceu no Brasil, foi responsável por reformulações significativas no curso de Matemática. Sob sua influência, disciplinas como Álgebra, Topologia e Análise Funcional foram incorporadas com uma abordagem francesa, impactando não apenas o curso da USP, mas também outros cursos de Matemática em funcionamento no país.

Em 1946, uma nova Constituição foi promulgada, determinando no Art. 5º, inciso XV, alínea “b”, que a União seria responsável por legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo os requisitos mínimos necessários para sua definição. Dessa maneira, o Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março, trouxe mudanças ao regime didático das Faculdades de Filosofia, embora sua aplicação fosse facultativa. De acordo com o artigo 2º, para obter o diploma de licenciado ou bacharel, o aluno deveria completar quatro anos de estudo. Nos três primeiros anos, os alunos deveriam seguir um currículo fixo de disciplinas, definido pelas normas vigentes ou por regulamentações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Saúde (Brasil, 1946), e no quarto ano o aluno deveria optar por “duas ou três cadeiras ou cursos, dentre os ministrados pela faculdade” (Brasil, 1946). Dessa forma, os alunos do quarto ano que desejassem seguir a carreira docente receberiam formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação, além de cursar a disciplina de Psicologia Aplicada à Educação. Aqueles que não realizassem essas atividades específicas obteriam, ao final do quarto ano, apenas o diploma de bacharel.

Durante esse período, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, criou uma comissão de educadores com o objetivo principal de elaborar um projeto para a reforma geral da educação nacional. A comissão foi presidida pelo professor Lourenço Filho, integrante do Movimento dos Pioneiros⁸⁸. O anteprojeto desenvolvido foi encaminhado ao Congresso

⁸⁸ Em 1932, um grupo de 26 intelectuais brasileiros publicou um manifesto destacando diversas reivindicações educacionais, consolidando-se como um marco no movimento de renovação da educação no país. Redigido por Fernando de Azevedo, o documento contou com as assinaturas de figuras como Anísio Teixeira, Cecília Meireles,

Nacional em novembro de 1948. Entretanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) só foi aprovada 13 anos depois, em 1961, após intensos debates e contratempos, conforme destaca Monteiro e Passos (2013).

Apresentamos anteriormente como se estruturaram os primeiros cursos de formação de professoras e professores de Matemática no Brasil. Ao longo do tempo, outras reformas voltadas à formação docente foram implementadas, com destaque para as mudanças ocorridas na década de 1960, que introduziram alterações na formação pedagógica das licenciaturas, e para a década de 1970, quando a Resolução nº 30/1974 trouxe modificações significativas aos cursos de Ciências no país. É a respeito dessas reformas que nos debruçaremos a seguir.

A Lei nº 4.024/61, em seu Art. 59, estabeleceu que a formação de docentes para o ensino médio deveria ocorrer nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Por sua vez, os professores e professoras de disciplinas específicas do ensino técnico de nível médio deveriam ser preparados em cursos especiais de educação técnica. Vale dizer, nesse aspecto, que no ano de 1962 alguns pareceres foram aprovados contendo modificações para o curso de Licenciatura em Matemática e também ao conjunto de matérias pedagógicas para as Licenciaturas.

O Parecer CFE nº 295, de 14 de novembro de 1962, definiu o currículo mínimo para o curso de Licenciatura em Matemática, relatado pelo conselheiro Francisco José Maffei, determinando que o curso fosse ministrado ao longo de quatro anos e incluísse as seguintes disciplinas: Desenho Geométrico e Geometria Descritiva, Fundamentos de Matemática Elementar, Física Geral, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica, Álgebra, Cálculo Numérico, além das disciplinas pedagógicas previstas no Parecer CFE nº 292/1962. Além disso, o Parecer também esclarece que a disciplina Fundamentos da Matemática Elementar teria como objetivo revisar e aprofundar os temas ensinados nos cursos de Matemática dos Ginásios e Colégios, não apenas oferecendo aos licenciados um conhecimento mais profundo sobre esses tópicos, mas também buscando integrá-los ao conjunto de teorias matemáticas estudadas pelo aluno (Brasil, 1962a). O Parecer também concedia as alunas e aos alunos da Licenciatura o direito de cursar disciplinas que fazem parte do currículo do curso de Bacharelado em Matemática.

As disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, incluindo o curso de Licenciatura em Matemática, foram regulamentadas pelo Parecer CFE nº 292, de 14 de novembro de 1962. Esse parecer, relatado pelo conselheiro Valnir Chagas, buscou estruturar os estudos profissionais necessários para habilitar os professores ao exercício do magistério no

ensino médio (Brasil, 1962b). Dessa maneira, as disciplinas pedagógicas definidas por este Parecer incluíam: Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem; Didática; Elementos de Administração Escolar; e Prática de Ensino, realizada na forma de Estágio Supervisionado.

Em leitura ao Parecer, se percebe que a carga horária dedicada à formação pedagógica nas Licenciaturas foi reduzida de um quarto, como era anteriormente, para apenas um oitavo da duração total de quatro anos dos cursos. Essa diminuição ocorreu, primeiramente, pela redução do número de disciplinas, como é o caso da exclusão de Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação do currículo. Em segundo lugar, as disciplinas pedagógicas passaram a ser distribuídas ao longo de um único semestre do curso, em vez de serem concentradas no final, durante um ano ou uma série, como anteriormente. Dessa forma, a parte pedagógica passou a ocupar, em termos gerais, apenas um semestre letivo completo. Além disso, foi reservado mais um oitavo do curso, correspondente a outro semestre letivo, para o aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos (Brasil, 1962b).

Nesse sentido, as discentes e os discentes que cursassem as disciplinas de conteúdos matemáticos previstas no currículo do curso de Matemática, juntamente com o conjunto de disciplinas pedagógicas mencionadas, estariam aptos a exercerem o magistério em escolas de nível médio, ou seja, estaria qualificado para atuar como professoras e professores de Matemática. Conforme os Pareceres citados, a Licenciatura em Matemática, na década de 1960, era direcionada à formação de professores para o Grau Médio, abrangendo o ensino nos cursos Ginásial e Colegial, equivalentes atualmente ao Ensino Fundamental - anos finais- e ao Ensino Médio.

Conforme Renato Santos Araújo e Deise Miranda Viana (2010), o Parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação que regulamentou os cursos de licenciatura, definindo a duração das disciplinas pedagógicas e propondo que fossem distribuídas ao longo do curso, buscava romper com o modelo 3 + 1, mas não conseguiu alcançar a desejada integração curricular nos cursos de licenciatura, visto que existia a desarticulação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na estrutura dos cursos de licenciatura, fato que persiste até os dias atuais. Candau (1997) já destacava que um dos principais desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura desde sua criação até aquele período era a ausência de uma proposta curricular que fosse “global, unitária e integrada”. Segundo a autora, a questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. Assim, mesmo com a rejeição oficial do modelo 3 + 1 desde 1962, ele ainda prevalece em grande parte dos cursos de licenciatura.

Em 1968, como parte da reestruturação da educação brasileira, foi promulgada a Lei nº

5.540/68, conhecida como Reforma Universitária. Essa legislação estabeleceu normas para a organização e funcionamento do ensino superior, introduzindo princípios de gestão empresarial e articulando-o com a educação média. A reforma orientou as universidades para atender às demandas do mercado de trabalho e ampliou o acesso da classe média ao ensino superior, incentivando o capital privado e transformando a educação em um produto. A Lei também restringiu a autonomia universitária, conferindo ao Conselho Federal de Educação (CFE) maior controle sobre a educação nacional. Em seu artigo 26, determinou que o CFE deveria fixar o currículo mínimo⁸⁹ e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional (Brasil, 1968).

Baumann (2009), descreve que o Parecer CFE nº 774/1969 reconheceu o Instituto de Matemática e Estatística (IME) da UFG, criado no ano de 1963. O Parecer apresenta os cursos oferecidos pelo IME/UFG e as respectivas disciplinas sob sua responsabilidade. Para o curso de Matemática, nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, são indicadas as seguintes disciplinas, ministradas em regime semestral: Cálculo I, Cálculo II, Cálculo III, Cálculo IV, Cálculo Vetorial e Matrizes, Geometria Analítica, Cálculo Numérico I, Cálculo Numérico II, Álgebra I, Álgebra II, Física I, Física II, Física III, Física IV, Álgebra Linear I, Álgebra Linear II, Fundamentos da Matemática Elementar I, Fundamentos da Matemática Elementar II, Probabilidade e Estatística I, Probabilidade e Estatística II, Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I. Além disso, são incluídas matérias eletivas para o Bacharelado e disciplinas pedagógicas para a Licenciatura, estas últimas oferecidas pela Faculdade de Educação.

Os estudos de Lopes (2023) e Lopes, Lima, Barcelos e Viana (2024), afirmam que a Reforma Universitária de 1968, juntamente com o Parecer CFE nº 252/1969, impulsionaram o crescimento da rede de escolas privadas. Isso resultou em menores investimentos anuais na educação, especialmente por meio de repasses do orçamento da União destinado ao Ministério da Educação (MEC). Além disso, a expansão do ensino superior privado acabou monopolizando as vagas disponíveis nas universidades públicas.

Costa (2011), ao fazer um percurso histórico da formação de professoras e professores de matemática no Estado do Pará compreendido entre as décadas de 1930 até 1960, afirma que embora os engenheiros dominassem amplamente os conteúdos de matemática, foi em 1941 que a ciência matemática começou a se consolidar e formalizar no território paraense. Nesse ano, o professor Ruy da Silveira Brito assumiu a cátedra de Matemática do Colégio Estadual Paes de

⁸⁹ O currículo mínimo é definido como o conjunto essencial de disciplinas, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), considerado indispensável para garantir uma formação profissional adequada.

Carvalho (CEPC) com a defesa de sua tese intitulada *Conjuntos Lineares: Sucessão*, a qual teve grande repercussão, por tratar de assunto que era, até o momento, absoluta novidade no Estado do Pará. Esse marco é considerado o início da matemática moderna no estado, de acordo com o autor.

O autor acrescenta que, foi na Faculdade de Filosofia do Pará, criada em 1946 pelo interventor federal Otávio Augusto de Basto Meira, com Antônio Gomes Moreira Júnior como diretor, que surgiu o primeiro curso superior de Matemática, mas, apesar disso, a faculdade nunca chegou a funcionar efetivamente. Com o fracasso da criação da Faculdade de Filosofia do Pará, Moreira Júnior, presidente da Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária (SCAVPA), assumiu a liderança da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém (FFCLB), que, após trâmites burocráticos, foi oficialmente fundada em 4 de maio de 1954, com autorização do Decreto Federal nº 35.456. A FFCLB oferecia cursos de graduação em Filosofia, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas e Pedagogia.

Consoante Costa (2011), o curso de Matemática na FFCLB passou por duas fases distintas. Na primeira, de 1955 a 1960, esteve sob total dependência administrativa e acadêmica da FFCLB, com disciplinas ministradas em suas instalações e decisões relacionadas ao ensino determinadas pela direção da faculdade. Em 1957, a FFCLB foi incorporada à Universidade do Pará. A segunda fase, de 1961 a 1970, começou com a criação do Núcleo de Física e Matemática (NFM) na Universidade do Pará, em 1961, consolidada pela reforma universitária de 1969, que introduziu centros, institutos e departamentos. A partir de então, o curso ganhou autonomia acadêmica, sob gestão do NFM, enquanto a administração permaneceu com a FFCLB.

Costa (2011), ressalta que em 1955, a FFCLB realizou seu primeiro vestibular, com o intuito de formar professoras e professores para o nível médio e superior, com 77 inscritos, dos quais 11 disputaram vagas em Matemática, resultando em 7 aprovados. Desde a década de 1930, o ensino de Matemática nos níveis secundário e superior era majoritariamente conduzido por profissionais formados em outras instituições, principalmente engenheiros graduados pela EEPA. Esses profissionais desempenharam papéis destacados, incluindo funções como professor titular e reitor da Universidade do Pará.

Assim, em 1956, no segundo vestibular, mais sete candidatos foram aprovados, incluindo alunos especiais. Estes eram estudantes de outros cursos superiores que precisavam deixar, ao menos, uma disciplina do bloco anual, o que atrasava sua formatura em um ano. No curso de Matemática, cinco desses alunos ingressaram em 1955, quatro dos quais se tornaram professores destacados. Entre eles, o professor Manoel Viégas Campbel Moutinho destacou-se como o primeiro mestre em Matemática no Pará, desempenhando papéis importantes, como a

implementação do Programa Matemática Moderna⁹⁰, do Sistema Modular de Ensino (SOME) e a superintendência da Fundação Educacional do Estado do Pará. O último vestibular ocorreu em 1957, antes da integração da FFCLB à Universidade do Pará, com seis inscritos em Matemática e cinco aprovados.

Segundo pressupõe Costa (2011), os estágios iniciais dos alunos de Matemática da FFCLB ocorreram no Ginásio Visconde de Souza Franco, supervisionados pela diretoria do ensino secundário. Em 1955, esse ginásio realizou um exame de admissão, aprovando 104 candidatos. O curso de Matemática da FFCLB seguia o modelo 3+1, adotado pela FNFi. Nesse sistema, os alunos cursavam três anos para obter o diploma de bacharel, com foco em disciplinas de Matemática Superior, e podiam cursar mais um ano de disciplinas pedagógicas para obter o título de licenciado. Embora houvesse uma forte ênfase nos conteúdos específicos da Matemática, visando preparar professores aptos a avançar na pesquisa matemática, o curso também priorizava a formação de profissionais para o ensino médio.

De acordo com o autor, o curso de Didática da FFCLB tinha duração de um ano e abrangia seis disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociobiológicos da Educação. Durante a primeira fase do curso de Matemática (1955-1960), o número de matrículas era baixo, mas a partir de 1961 houve um aumento significativo, impulsionado pela incorporação do curso ao Núcleo de Física e Matemática (NFM) da Universidade do Pará. Essa mudança trouxe melhorias como a unificação da formação por matemáticos, eventos e cursos voltados à comunidade e a crescente valorização das profissões científicas no Brasil. Destacam-se, nesse período inicial, os professores pioneiros que atuaram entre 1955 e 1957: Renato Pinheiro Condurú, Antônio Augusto de Carvalho Brasil, José Maria Hesketh Condurú, Rui da Silveira Brito e Fernando Medeiros Vieira. Todos os professores mencionados acima eram

⁹⁰ Paralelamente aos debates a respeito da organização dos cursos de Matemática, e a preocupação do Estado em garantir a habilitação das professoras e dos professores para a docência nos ensinos de 1º e 2º graus, no início da década de 1960, o Brasil presenciou o surgimento do Movimento da Matemática Moderna (MMM). Inspirado por iniciativas semelhantes na Europa e nos Estados Unidos, esse movimento refletiu o contexto de industrialização do país e a escassez de professores na área. Ele trouxe contribuições significativas para a renovação do ensino de Matemática, modernizando metodologias e conteúdos, e influenciou de forma marcante o campo educacional brasileiro. Nesse contexto, surgiram iniciativas como o *School Mathematics Study Group* (SMSG) nos EUA em 1958, as Conferências Interamericanas de Educação Matemática (Bogotá, 1961, e Lima, 1966), e o primeiro *International Congress on Mathematical Education* (Lyon, 1969). No Brasil, destacaram-se os Congressos Brasileiros de Ensino de Matemática entre 1955 e 1966, culminando no MMM, apoiado pelo governo por meio de treinamentos para professoras e professores. Nesse sentido, o MMM trouxe à sala de aula conceitos como pensamento axiomático, maior abstração, rigor lógico, linguagem precisa e método dedutivo, alinhando-se à política de modernização econômica do Brasil nas décadas de 1960 a 1980. Assim, essas propostas dialogavam diretamente com o projeto de desenvolvimento nacional daquele período marcado pela ditadura militar no Brasil.

paraenses formados em instituições locais, com exceção de Fernando Medeiros, e atuavam também no ensino médio (Costa, 2011).

Ao retomarmos os debates a nível nacional sobre a formação das professoras e professores de matemática, observamos que, em 1971, foi instituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), que organizou o ensino de 1º e 2º graus, além de estabelecer outras medidas, como a exigência de formação mínima para o exercício do magistério e a criação de cursos de licenciatura de curta duração. De acordo com o Parecer nº 895/1971, esses cursos teriam uma carga horária entre 1.200 e 1.500 horas, enquanto os cursos de licenciatura plena seriam estruturados com uma carga horária de 2.200 a 2.500 horas.

Dessa maneira, as exigências para a formação mínima de docentes no ensino de 1º e 2º graus, definidas pelo Artigo 30 da Lei nº 5.692/1971, determinavam que, para lecionar da 1ª à 4ª série do 1º grau, era necessária habilitação específica de nível médio (curso de magistério); para atuar da 5ª à 8ª série, era exigida habilitação de nível superior com licenciatura curta; e, para o ensino de 2º grau (atual ensino médio), a formação deveria ser obtida em curso superior de graduação com licenciatura plena. É importante destacar que, devido à ampliação do número de escolas para atender à crescente demanda e à obrigatoriedade de escolarização no 1º grau, estabelecida pela lei (artigo 20), o Brasil enfrentava uma significativa escassez de professores.

Nesse sentido, com o intuito de satisfazer tais legislações, Baumann (2009), afirma que a Resolução CFE nº 30/1974 estabeleceu as diretrizes para a duração dos cursos de Licenciatura em Ciências no Brasil. Para a licenciatura curta, a carga mínima era de 1.800 horas, com duração entre dois a quatro anos, enquanto a licenciatura plena exigia um mínimo de 2.800 horas, a ser concluído em um período de três a sete anos, com uma média de quatro anos. A professora acrescenta que em 1975, essa Resolução se tornou obrigatória com a Resolução CFE nº 37/1975, que estabeleceu que todos os cursos deveriam implementar o novo currículo até 1978. Vale destacar que a ideia de cursos de licenciatura de 1º grau não era nova, já tendo sido criada na década de 1960 pelos Pareceres CFE nº 81 e nº 236, que visavam formar professores para o ensino médio. Esses cursos permitiam que, ao concluírem em dois anos, os formados pudessem lecionar no ginásio, e em quatro anos, no colegial.

Segundo Candau (1987), a criação de cursos de curta duração para formar professores destinados ao ginásio na década de 1960 era justificada pela escassez de profissionais na época. A autora destaca que, enquanto na década de 1960 tais cursos eram caracterizados como uma medida emergencial e temporária, na década de 1970 essa abordagem tornou-se uma prática regular de formação docente, sendo justificada pedagogicamente com o argumento de preparar

o “professor polivalente”.

Segundo Baumman (2009), a aprovação da modalidade de licenciatura polivalente para o 1º Grau, estabelecida pela Resolução nº 30/1974, enfrentou grande resistência por parte das sociedades científicas. Essa rejeição desencadeou um movimento crítico contra o novo sistema de formação de professoras e professores. A autora destaca que a resolução gerou indignação na comunidade científica do país. Entidades como a Sociedade Brasileira de Física (SBF), a Sociedade Brasileira de Química (SBQ), a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) identificaram diversas inadequações na proposta e, em resposta, encaminharam ao MEC apontamentos sobre os desajustes do novo modelo.

As intensas críticas da comunidade científica à Resolução CFE nº 30/1974 levaram o Conselho Federal de Educação (CFE) a adiar sua implementação. Posteriormente, em 1978, a Resolução CFE nº 5 revogou a anterior Resolução nº 37/1975 e criou a Comissão de Especialistas em Ensino de Ciências (CEEC) para revisar o tema e propor uma alternativa à Resolução nº 30/1974 (Baumann, 2009). Em 1980, a CEEC apresentou dois documentos – “*Minuta de Resolução*” e “*Indicação sobre a Resolução nº 30*”. Apesar de manterem elementos da proposta original, como a formação polivalente e curta, esses documentos introduziram flexibilidade, permitindo a coexistência de modelos tradicionais e licenciaturas plenas polivalentes para o ensino de 1º Grau (Baumann, 2009).

No entanto, divergências internas na CEEC resultaram na saída de alguns membros, gerando impacto na comunidade universitária. Para debater as divergências, a SESu organizou uma reunião em agosto de 1980 entre a CEEC e representantes de sociedades científicas. As opiniões divergentes levaram a SESu a solicitar que a SBPC consolidasse sugestões das sociedades científicas a respeito do tema, destacando a complexidade e a resistência ao modelo proposto.

O documento propunha as seguintes sugestões para a formação de professoras e professores de Ciências e Matemática para o 1º e 2º Graus: Matemática, Biologia, Química e Física deveriam ser oferecidas como disciplinas obrigatórias no 2º grau; o ensino de Ciências nas primeiras séries poderia ser ministrado por docentes habilitados e habilitadas para o nível correspondente; a formação de professores para o Ensino de Ciências e Matemática deveria ser feita por meio de cursos de licenciatura plena específicos, com Ensino de Matemática do 5º ao 8º ano do 1º Grau sendo de responsabilidade de licenciados em Matemática, Ensino de Matemática do 1º ao 4º ano do 1º Grau podendo ser desenvolvido por atividades ou áreas de estudo, a cargo de professoras e professores habilitados para o nível, e por fim, a formação

pedagógica deveria incluir disciplinas técnicas e aquelas que abordam a história e a filosofia da educação, permitindo as licenciadas e aos licenciados uma compreensão do papel cultural e social da escola e da educação (SBPC, 1981).

Consta ainda no documento que as licenciaturas deveriam preparar as professoras e os professores para o exercício da sala de aula por meio de disciplinas específicas, como Prática de Ensino e Instrumentação para o Ensino. Além disso, é prevista, de forma provisória, a formação emergencial de professoras e professores em regiões com comprovada carência de profissionais habilitados. Também se destaca a necessidade de aproximar a formação do licenciado e do bacharel da mesma área, estabelecendo uma base comum de ensino para ambos os cursos.

Na proposta da SBPC, é destacado um ponto específico sobre as condições de trabalho das professoras e dos professores, enfatizando que não faz sentido apresentar uma proposta para a educação sem considerar melhorias para a situação dos educadores. A SBPC argumenta que é essencial não desviar o foco dos problemas enfrentados pelo magistério, que são, em última instância, os fatores determinantes da qualidade do ensino (SBPC, 1981).

[...] a baixa remuneração do professor, a instabilidade de seus contratos, a falta de oportunidade para a ascensão na carreira, as condições sócio-econômicas dos alunos, a pobreza de materiais didáticos, a mercantilização do ensino, etc., são fatores muito fortes que determinam a degradação do nosso ensino.

E não será apenas fazendo modificações na legislação das licenciaturas e modificando seus currículos que conseguiremos superar aqueles fatores. Não podemos ignorar também que há uma íntima dependência entre a formação do professorado e o exercício profissional: este quando feito sob boas condições de trabalho e remuneração leva à melhoria da própria formação que, por sua vez, condiciona o exercício (SBPC, 1981, p. 374).

As ideias apresentadas no documento são de grande relevância para os profissionais da educação, pois, além de demonstrar o comprometimento das sociedades científicas com questões sociais e trabalhistas, elas denunciam a realidade precária enfrentada pelas professoras e professores no Brasil, marcada por condições de trabalho inadequadas e baixa remuneração. O texto aponta para a necessidade de mudanças não apenas no currículo dos cursos de licenciatura, mas também nas condições laborais dos educadores, buscando uma melhoria significativa nesse cenário.

Baumann (2009), em suas pesquisas, enfatiza que devido à grande incompatibilidade entre as propostas da CEEC e da SBPC, a SESu realizou uma consulta nacional às Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam cursos de licenciatura, solicitando que se pronunciassem sobre ambas as propostas. A autora enfaiza que 128 das 253 instituições

responderam à consulta, e 40 delas enviaram conclusões e sugestões sobre as propostas. Mediante o exposto, Baumann descreve que as IES preferiram a proposta da SBPC, e também manifestaram-se a favor do retorno das licenciaturas específicas. No entanto, não se sabe quais foram as ações subsequentes tomadas pelo MEC após a consulta realizada.

Vale ressaltar, nesse aspecto, que com a crise da dívida pública e o enfraquecimento da ditadura militar, Tancredo Neves e José Sarney foram eleitos presidente e vice-presidente pelo Congresso Nacional em 1985. No entanto, com o falecimento de Tancredo, Sarney assumiu a Presidência, dando início ao processo de redemocratização do país. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã, que assegurou direitos fundamentais, como o acesso à educação (artigo 6º), conferiu à União a competência exclusiva para legislar sobre o tema (artigo 22º) e previu a ampliação gradual da gratuidade do Ensino Médio (artigo 207º).

Nesse sentido, compreendemos que a abertura política, aliada à reorganização dos trabalhadores em sindicatos e à expansão dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras, favoreceu o aprofundamento dos debates sobre educação. Essa conjuntura permitiu avanços no entendimento das condições de trabalho docente, na profissionalização do magistério e nos saberes pedagógicos, contribuindo para o embate entre diferentes propostas de formação de professoras e professores nos anos 1990.

Nessa lógica compreende-se que com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, no contexto das reformas neoliberais e da reestruturação econômica brasileira, foram estabelecidas diretrizes gerais para a educação, atribuindo ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a competência para instituir normas nacionais (Art. 9º). A LDB reorganizou os níveis de ensino em Educação Infantil, Ensino Fundamental (antigo 1º grau), Ensino Médio (antigo 2º grau) e Ensino Superior, com a Educação Básica, abrangendo os três primeiros, como referência principal (Art. 21). Além disso, o Art. 62 destacou diretrizes específicas relacionadas à formação docente.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, n.p).

Em 1997, o MEC, por meio do Edital nº 4/1997, convidou instituições de ensino a enviarem sugestões para as Comissões de Especialistas de Ensino (CEEs) de diferentes áreas, com o objetivo de desenvolver Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos

superiores. Após o prazo de envio, as Comissões iniciaram a sistematização das propostas, que foram divulgadas online a partir de 1998 para debate e aprimoramento.

No caso das licenciaturas, a SESu identificou a necessidade de integrar áreas formadoras de professores da Educação Básica e elaborar diretrizes gerais para fortalecer essa formação. Para isso, formou um grupo-tarefa com especialistas, encarregado de criar um documento orientador que desse identidade própria às licenciaturas, superando seu papel subordinado ao bacharelado. A iniciativa buscava alinhar as diretrizes das licenciaturas às das CEEs dos cursos de graduação que também ofertam essa modalidade.

Dessa maneira, em 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena. Conforme o artigo 1º dessa resolução, as diretrizes constituem “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”, (Brasil, 2002a, p.1). Temos ainda que a Resolução CNE/CP nº 2/2002, foi voltada especificamente para a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, foi homologada em 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002b).

Dessa maneira, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 determina uma carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura em nível superior. Essa carga deve ser organizada de modo a integrar teoria e prática, conforme os projetos pedagógicos de cada curso, assegurando uma formação consistente e alinhada às necessidades do exercício docente.

- I - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, CNE/CP, 2002b, p.1).

A carga horária mínima estipulada para os cursos de formação de professores foi alvo de críticas por parte de alguns estudiosos. Helena Costa Lopes de Freitas (2002) argumenta que esses cursos demandam menos horas em comparação a outros que formam profissionais mais valorizados na sociedade. A autora sugere que, de certa forma, as Diretrizes Curriculares acabam favorecendo a redução e o enfraquecimento da formação docente, além de abordar outras questões relacionadas em sua análise.

Isto posto, as Resoluções mencionadas acima, regulamentaram/regulamentam⁹¹ os cursos de Licenciatura, também se aplicam ao curso de Licenciatura em Matemática. Portanto, é com base nessas normas que o curso de Matemática deveriam/deve estruturar e ajustar seu Projeto Pedagógico, garantindo a conformidade com as diretrizes estabelecidas.

Em resgate a proposta do MEC que solicitou, que as instituições do país enviassem sugestões para as CEEs das diferentes áreas, visando à discussão e elaboração de DCN para os cursos superiores. A Comissão de Especialistas em Ensino de Matemática (CEEM) recebeu 32 sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Matemática, abrangendo tanto a licenciatura quanto o bacharelado. Após analisar as sugestões e realizar as consultas previstas à comunidade acadêmica, a comissão finalizou o processo de sistematização das propostas recebidas. Como resultado, o Parecer CNE/CES nº 1.302, que trata da questão, foi homologado em 6 de novembro de 2001 (Baumann, 2009).

No Parecer CNE/CES nº 1.302, os objetivos dos cursos de Matemática são claramente definidos. Para o bacharelado, o objetivo é preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, já para a licenciatura, a meta é a formação de professores para a educação básica (Brasil, CNE/CES, 2001). De acordo com o Parecer, a organização dos currículos nas Instituições de Ensino Superior (IES) deve incluir conteúdos essenciais para a formação de professores de Matemática. Esses conteúdos abrangem Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria e Geometria Analítica, Conteúdos matemáticos presentes na Educação Básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise; Conteúdos de áreas afins à Matemática; Conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática, compondo a base comum a todos os cursos de Licenciatura em Matemática.

O Parecer destaca ações complementares para a formação das licenciandas e dos licenciandos, como a participação em programas de iniciação científica e docência, além da elaboração de monografias. No caso específico da licenciatura, é enfatizada a realização do estágio supervisionado, considerado essencial nos cursos de formação docente. De acordo com o documento, o estágio desempenha um papel fundamental ao permitir que a formanda e o formando, orientada e orientado por profissionais experientes, se familiarize gradualmente com o trabalho docente por meio de ações pedagógicas planejadas e direcionadas.

Ainda, o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 destaca a docência como um dos objetivos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Matemática. No entanto, as diretrizes curriculares

⁹¹ Buscamos destacar que, mesmo com a existência de outras resoluções, o Curso de Licenciatura em Matemática da UFPA, nos campus de Bragança, ainda está regulamentados pela Resolução CNE/CP nº 2/2002.

evidenciam um viés propedêutico na formação do bacharel, priorizando a preparação para a pós-graduação, a pesquisa e o ensino superior. Isso é reforçado pela orientação de que o bacharelado deve proporcionar uma sólida formação de conteúdos de Matemática (Brasil, 2001). Por outro lado, a licenciatura é tratada com menor ênfase nesse aspecto, sugerindo uma desvalorização relativa em relação ao domínio dos conteúdos matemáticos.

O Parecer apresenta a docência no ensino superior como um dos objetivos do curso de bacharelado em Matemática, mas não orienta para a formação de saberes docentes específicos para esse nível de ensino. A ênfase recai sobre o aprofundamento do conhecimento matemático, negligenciando aspectos pedagógicos e de profissionalidade docente, essenciais para a prática educativa. Essa lacuna se torna evidente, especialmente em profissionais que ingressam na docência após o mestrado, já que, embora dominem amplamente os conteúdos matemáticos, frequentemente carecem de competências relacionadas às práticas pedagógicas e às relações educacionais. Conforme Gatti (2010), a profissionalidade docente vai além da aquisição de conteúdos, pois envolve um posicionamento crítico que permite ao professor fugir do:

[...] improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (Gatti, 2010, p. 1360).

No que diz respeito ao perfil da licenciada e do licenciado em Matemática deseja-se que os cursos construam as seguintes características em seus alunos, de acordo com o Parecer CNE/CES 1.302/2001:

Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos;
 Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania;
 Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (Brasil, CNE/CES, 2001, p. 3).

Nesse sentido, é relevante destacar a utilização das palavras “visão” e “sensibilidade” no referido Parecer, que devem ser compreendidas em um sentido dinâmico e ativo. A “visão” deve refletir um olhar crítico e engajado da professora e do professor, e não apenas uma percepção passiva dos fatos. Da mesma maneira, a “sensibilidade” precisa transcender a simples empatia, implicando no desenvolvimento de habilidades para intervir de maneira eficaz no processo de formação e aprendizagem das estudantes e dos estudantes, abarcando não apenas o conhecimento matemático, mas também questões sociais, éticas e políticas. Desse modo, essa

abordagem ressalta a relevância da atuação da professora e do professor de matemática em contextos diversos, como áreas urbanas, periféricas, rurais, comunidades indígenas e quilombolas, além de salas de inclusão de estudantes com necessidades especiais. Contudo, nem sempre essas realidades são contempladas na formação inicial docente.

As competências e habilidades previstas para as profissionais e os profissionais formados e formados pelo curso de Matemática são inicialmente apresentadas de forma ampla, abrangendo aspectos gerais comuns tanto ao bacharelado quanto à licenciatura. Posteriormente, são especificadas as competências desejadas para o educador matemático, com ênfase em sua atuação pedagógica. Nesse sentido, o currículo da Licenciatura em Matemática deve priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências que capacitem a futura educadora e o futuro educador matemática e matemático a compreender e ensinar os conteúdos matemáticos de maneira contextualizada, crítica e alinhada às necessidades das e dos estudantes, promovendo uma formação sólida e interdisciplinar.

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica (Brasil, CNE/CES, 2001, p. 4).

Isto posto, compreendemos que o Parecer apresenta inconsistências/lacunas importantes que devem ser discutidas, considerando seu impacto na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Matemática. Entre as questões críticas, destaca-se a abordagem insuficiente da profissionalidade docente, que inclui conhecimentos essenciais como currículo, processos de aprendizagem e o ofício de ensinar. Isso pode levar à formação de educadoras e educadores incapazes de desempenhar plenamente a docência. Roldão (2007) reforça a necessidade de compreender o ensino além da mera transmissão de conhecimentos, elucidando que o entendimento sobre o ato de ensinar nos tempos atuais

[...] configura-se assim, (...) essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (Roldão, 2007. p. 95).

Ante o exposto, apesar das orientações teóricas apontarem para uma visão ampliada da educação, a prática escolar frequentemente se restringe ao ensino de conteúdos acadêmicos com um caráter predominantemente propedêutico. Isso acontece em um contexto de grandes transformações sociais, no qual a escola e os professores enfrentam demandas que vão além do simples repasse de conhecimento acadêmico. À medida que as educandas e os educandos entram mais cedo na escola e saem mais tarde, a instituição assume funções educativas que antes eram desempenhadas por outros grupos sociais, como a família e a igreja.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o currículo dos Cursos de Licenciatura em Matemática deve possibilitar um processo formativo do educador que venha contribuir para uma *práxis* pedagógica capaz de questionar criticamente os elementos característicos da concepção instrumentalista de educação voltada à ideia de desenvolvimento de habilidades e competências presente no currículo atual da Educação Básica, constituindo-se a partir de uma base, ética, política, teórica e filosófico-didática. A formação da professora e do professor que atuará nesse nível de ensino deve, portanto, ter um caráter totalizador, capaz de integrar diferentes saberes e práticas. Mesmo quando as professoras e os professores não têm plena consciência dessa abordagem, as demandas do cotidiano escolar desafiam o sentido de sua prática pedagógica e seu desempenho profissional.

Nesse sentido, a visão de Arroyo (2011), vai ao encontro da Educação Humanizadora proposta por Freire e de nossas reflexões, ao destacar que, ao trabalhar com crianças e adolescentes, não basta planejar aulas ou transmitir conteúdos de forma mecânica. É essencial considerar as vivências, traumas e incertezas dos estudantes, pois esses elementos influenciam diretamente como eles aprendem, pensam e respondem às atividades propostas pelos professores.

O Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, apesar das críticas e sugestões apresentadas pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)⁹², foi consolidado na Resolução CNE/CES nº 3/2003. Essa resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, tanto na modalidade de Bacharelado quanto de Licenciatura. As diretrizes têm orientado a elaboração dos projetos pedagógicos desses cursos, abordando aspectos como conteúdos programáticos, metodologias de ensino e formas de organização curricular. No que diz respeito à carga horária dos cursos de Licenciatura em Matemática, a regulamentação segue os parâmetros definidos pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece diretrizes gerais para a formação de professores.

⁹² Recomendamos a leitura do Documento: *Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática: uma Contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática* (2002).

Dessa maneira, treze anos após a última grande revisão, o CNE retomou as discussões a respeito da formação de professoras e professores, propondo a reformulação dos cursos destinados a essa formação. Essa iniciativa foi formalizada por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceram novas diretrizes e parâmetros voltados à melhoria da qualidade da educação docente no Brasil, assim, em de 1º de julho de 2015 a Resolução CNE/CP nº 2, substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2002.

Em meio a tensionamentos e disputas no campo da educação em nosso país, e movimentos sistemáticos de adiamento, interrupção e bloqueio da implementação, o conteúdo que fundamenta a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi amplamente debatido pela comunidade acadêmica e legitimado por diversas sociedades científicas, dentre elas ANPED, ANFOP e SBEM. Luis Fernandes Dourado (2015) afirma que a resolução foi resultado de um esforço coletivo para definir o desenvolvimento de uma formação teórica sólida e interdisciplinar, integrando teoria e prática. O autor acrescenta que além disso, enfatizou o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como base cognitiva e formativa, sendo, portanto, um eixo central dessa formação.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trouxe mudanças significativas na formação docente ao estabelecer que os cursos de licenciatura seriam exclusivamente voltados para a formação de professoras e professores, desvinculando-se do bacharelado. O Capítulo VII da Resolução CNE/CP nº 2/2015 dedica-se integralmente à valorização dos profissionais do magistério, destacando a importância da formação inicial e continuada. Esse enfoque é refletido em diversos capítulos do documento, com quatro dos oito capítulos abordando diretamente a formação desses profissionais.

Em relação à formação inicial dos docentes na Educação Básica, o Capítulo IV detalha os tipos de cursos de graduação necessários, incluindo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. O documento enfatiza que as instituições formadoras devem definir, em seus projetos pedagógicos, as estratégias para implementar a formação inicial desses profissionais. Já a estrutura curricular desses cursos é discutida no Capítulo V, que propõe a inclusão de conteúdos essenciais organizados em diferentes eixos: conteúdos específicos das áreas de conhecimento, didático-pedagógicos, e fundamentos de filosofia, política e educação.

Destacamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 concebe o currículo como sendo

o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p.2).

Além disso, segundo o Artigo 13, § 2º,

os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p.11).

Nessa perspectiva, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura deve prever uma carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo, distribuídas ao longo de, no mínimo, quatro semestres. Essa carga horária deve ser organizada de forma a atender às necessidades de formação dos profissionais da educação, com a inclusão de conteúdos específicos e didático-pedagógicos, alinhados aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
 II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
 III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
 IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 11).

Com base nisso, entendemos que um dos avanços mais significativos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi a ampliação da carga horária mínima. A Resolução CNE/CP nº 2/2002 estipulava uma carga horária de 2.800 horas, com duração mínima de três anos para os cursos de licenciatura plena, enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2015 aumentou essa exigência para 3.200 horas, a serem cumpridas ao longo de quatro anos ou oito semestres (Brasil, 2015).

Ao abordar a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 enfatiza continuamente a relação entre teoria e prática. Segundo o documento, essa articulação é fundamental para qualificar a formação dos docentes, pois integra diversos eixos curriculares. Uma mudança significativa, nesse contexto, foi a reformulação do paradigma epistemológico que conecta teoria e prática. Se, na Resolução CNE/CP nº 01/2002,

a competência era centralizada como a base orientadora dos cursos (Brasil, 2002a), as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 destacam o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, fundamentado na *práxis* como expressão da interação entre teoria e prática (Brasil, 2015).

Baseamo-nos na concepção de Freire (1987), que define a *práxis* como a reflexão e ação dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo. Para o autor, sem essa interação dialética entre pensamento e prática, torna-se inviável superar as contradições existentes na sociedade, pois a *práxis* é essencial para a emancipação e transformação social. Ela representa a unidade dialética entre teoria e prática, na qual as contradições e contraposições existentes se impulsionam mutuamente, resultando na superação de ambas e promovendo a transformação da realidade. Contudo, quando teoria e prática não se conectam ou não geram essa superação mútua, e os sujeitos envolvidos não têm clareza a respeito da finalidade de suas ações, essas práticas e teorias tornam-se meramente repetitivas e imitativas. Em outras palavras, isso leva à alienação e à domesticação, impedindo o avanço crítico e transformador.

Por essa perspectiva, compreendemos que a epistemologia das competências pode ser compreendida como uma abordagem alienante e domesticadora, que busca ajustar os indivíduos às exigências de uma sociedade que os enxerga como meros objetos. Essa separação entre teoria e prática dificulta o desenvolvimento da autonomia e da emancipação das educandas e dos educandos, favorecendo uma lógica mercadológica que prioriza uma educação tecnicista voltada exclusivamente para atender às demandas do mercado de trabalho.

É preciso notabilizar, que Freire (1987) critica a educação tecnicista e defende que a transformação do processo educativo requer a superação da dicotomia entre teoria e prática, entendendo-as como uma unidade indissociável. Nessa lógica, compreendemos que essa integração possibilita a educadora e ao educador envolver-se em uma construção contínua de sua própria *práxis*, onde a prática e a teoria, em diálogo dialético, alcançam estágios mais avançados. Esse movimento dialético pode gerar resultados distintos dos inicialmente previstos, mas sempre influenciados por eles.

Portanto, como afirma Freire (1987) a educação se re-faz constantemente na *práxis*, e para ser, tem que estar sendo, nesse sentido, conceber a docência como *práxis* implica reconhecer o caráter político dessa atividade, exigindo que professoras e professores assumam um posicionamento ativo e consciente em prol de uma educação transformadora. Assim, o trabalho docente se afirma como um ato político, mesmo que nem sempre sua finalidade seja plenamente percebida pela educadora e pelo educador.

Com base na valorização da relação teoria-prática proposta pela Resolução CNE/CP nº

02/2015, é possível observar um avanço significativo na formação matemática oferecida pelos cursos superiores de licenciatura em Matemática. A integração entre os eixos curriculares de pesquisa, ensino e extensão possibilita a construção de uma formação docente que se desenvolve em um ambiente propício para a apropriação e a construção dialógica dos conhecimentos necessários à prática pedagógica. Isso favorece não apenas a teoria, mas também a aplicação prática desses conhecimentos, essencial para a formação integral da futura professora e do futuro professor.

Em face dessa questão, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao reconhecer que a indissociabilidade entre teoria e prática acontece na *práxis*, trouxe mudanças significativas para os cursos de formação de professoras e professores. Essa normatização exigiu que as futuras docentes e os futuros docentes compreendessem a dimensão política de sua atuação e se posicionassem de maneira crítica frente às políticas educacionais nacionais. Assim, tornou-se imprescindível que os cursos de formação docente preparassem profissionais capazes de refletir sobre o sentido de suas práticas e de se engajar conscientemente na transformação da realidade educacional.

À luz dessa problemática, convém destacar que a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, reconhece a docência como *práxis*, todavia sua efetividade não se dá unicamente pela publicação de ordenamentos legais. Na conjuntura, entre a formulação e a implementação das Diretrizes, elas passam por diferentes agentes e etapas. Desse modo, é no âmbito dos cursos de licenciatura, por meio de estudos e debates coletivos, que os docentes universitários podem aprofundar conhecimentos e colaborar na elaboração do Projeto de Curso. Contudo, esse processo pode enfrentar desafios, especialmente devido ao histórico bacharelesco dos cursos, que ainda influencia a concepção e organização da formação docente.

Promulgada no contexto de um governo federal de tendência progressista – 2º governo de Dilma Vana Rousseff-, que assumiu o compromisso de promover mudanças na política de formação docente como um dos pilares para melhorar a qualidade da educação, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 estabeleceu cursos de licenciatura com duração de 4 anos, ou 8 semestres, desvinculados da formação de bacharéis e implementou modificações conceituais no processo formativo. No entanto, essa diretriz evidenciou o confronto político e ideológico que permeia a educação brasileira, uma vez que projetos progressistas na formação docente enfrentam resistências de grupos empresariais que influenciam o setor educacional do país, com atuação em distintos governos.

Ressalta-se que a mudança de governo em 2016 e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 geraram novos conflitos na educação brasileira. A

exigência de alinhar a formação docente à BNCC, com alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reforçou a política neoliberal na educação, em oposição à proposta formativa da Resolução CNE/CP 02/2015. Esse alinhamento à BNCC significou uma resistência à formação mais ampla e crítica prevista na Resolução, retornando a uma abordagem mais tecnicista. Em resposta, grupos acadêmicos solicitaram ao Ministério da Educação uma prorrogação do prazo de implementação da Resolução, inicialmente de dois anos, para adequar a matriz curricular às diretrizes da BNCC.

Devido às sucessivas prorrogações, as licenciaturas puderam continuar aplicando, até dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que permitia cursos com duração mínima de três anos, visando integrar teoria e prática e desenvolver competências no futuro profissional. Nesse contexto, o projeto idealizado pelos empresários da educação, alicerçado na lógica das competências, ganhou força no governo federal iniciado em 2019. Isso resultou na substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, publicada em 14 de novembro de 2019 no portal “Todos pela Educação”, organização que desempenhou papel significativo nesse processo, como veremos no decorrer do texto.

Atualmente, presenciamos intensos debates a respeito das diretrizes para a formação de professoras e professores. Com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o consenso sobre os parâmetros que devem orientar essa formação ainda parece distante. No campo do ensino, surgem livros didáticos e propostas pedagógicas alinhadas à BNCC. No entanto, no que se refere à formação inicial de professores, o debate permanece em aberto. Questões como os saberes curriculares a serem ensinados, a formação universitária necessária para transmitir esses conhecimentos e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes constituem áreas com grande autonomia. Dependendo do contexto histórico, essas esferas se articulam de diferentes maneiras, cada qual reivindicando autoridade sobre o saber necessário à formação docente.

A reflexão que apresentamos tem sua gênese a partir da leitura de um texto de Daniel Cara (2019), que, entre outras reflexões, põe em questão o que Paulo Freire diria a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o autor, Freire provavelmente argumentaria que a BNCC representa a própria expressão da educação bancária e que ela ainda promove um controle injusto sobre o trabalho docente. Moacir Gadotti (2020), ao abordar o mesmo tema, defende “uma Base Nacional Comum Curricular na qual o humano seja a base, porque é o que nos une entre as pessoas, e não simplesmente competências técnicas para o mercado”.

Em face do exposto, consideramos importante apresentar, ainda que de forma sucinta, o percurso da BNCC (2017), desde seu processo de elaboração até a sua implementação -

marcado pela significativa participação de instituições ligadas à iniciativa privada - com o objetivo de expor e trazer à tona os interesses e intenções subjacentes a esse documento. Nesse contexto, a formulação de uma política curricular baseada em uma base nacional comum não é um tema recente, visto que a elaboração desse documento já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, de forma mais específica, no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024⁹³.

Ao abordar a educação no Brasil, o artigo 210 da Constituição Federal estabelece que “(...) serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 117). Por sua vez, o artigo 214 estabelece que “(...) a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação (...)” (*Ibidem*, p. 120).

A LDB Lei n.º 9.394/96 prevê a criação de uma base nacional comum no artigo 26.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, n.p)

No artigo 64, a LDB também sugere a estruturação de uma base nacional comum, referindo-se aos processos que envolvem a formação de professores e a orientação do ensino por meio dos cursos de graduação e pós-graduação.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, n.p).

Vale ressaltar, nesse aspecto, que em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, mesmo sem a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram estabelecidos e implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que representaram a primeira proposta de uma referência curricular para orientar a Educação Básica no Brasil. No entendimento de Rafaela Cristina Johann (2021), os PCNs voltados para o Ensino Fundamental tinham como objetivo central a elaboração de um projeto de organização

⁹³ O Projeto de Lei 2614/24, de autoria do Poder Executivo, está em tramitação na Câmara dos Deputados. O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034) deverá substituir o plano vigente, e que será prorrogado até o próximo ano. Essa prorrogação já foi aprovada pelo Senado e também está em análise na Câmara (PL 5665/23).

curricular para todo o país, sustentado por um discurso que promovia avanços educacionais e melhorias nos sistemas de ensino.

Na época, o governo considerava implementar programas de avaliação em larga escala como parte de um processo de melhoria educacional. No entanto, segundo Johann (2021), os PCNs, que deveriam ser uma nova referência curricular nacional, não foram amplamente adotados devido à insatisfação do corpo docente e resistência acadêmica, sendo rebaixados a parâmetros em vez de normas obrigatórias. Por conseguinte, os PCNs, inicialmente tentativas de criar uma Base Nacional Comum, acabaram sendo modificados e subordinados às Diretrizes Curriculares Nacionais, perdendo sua força normativa.

Johann (2021) indica que a discussão sobre a substituição dos PCNs começou no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no entanto, foi durante o governo da presidente Dilma Rousseff, entre 2012 e 2013, que aconteceu uma mudança significativa na política educacional brasileira, com a BNCC se tornando o principal projeto de fundações ligadas ao setor empresarial, como a Fundação Lemann (Tarlau; Moeller, 2020). Segundo as autoras, em 2013, a Fundação Lemann liderou a mobilização de recursos para o Movimento pela Base Nacional Comum (BNCC), formando uma rede influente com altos funcionários do Ministério da Educação (MEC) da época, secretários estaduais de Educação, representantes de fundações e organizações da sociedade civil. Um evento chave foi o seminário “*Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI*”, realizado pela Fundação Lemann em abril de 2013 na Universidade de Yale.

A Fundação Lemann organizou eventos em 2013, semelhantes ao seminário em Yale, para promover a BNCC entre altos funcionários do governo de Dilma Rousseff. Embora não fosse a única liderança, o movimento agora contava com um grupo diversificado de apoiadores (Tarlau; Moeller, 2020). Conforme as autoras, com base em uma série de entrevistas com vários protagonistas desse processo, a organização Todos pela Educação, parte do Movimento pela Base, apresentou 54 emendas ao PNE de 2014, das quais 52 foram aprovadas. Entre essas, três definiram prazos para a criação das diretrizes curriculares nacionais. A inclusão da BNCC no PNE de 2014 foi vista como um grande impulso para o Movimento, pois estabeleceu um prazo até junho de 2016 para sua elaboração e envio ao CNE. A Fundação Lemann destacou seu papel no apoio à BNCC e seu suporte financeiro em seu Relatório Anual de 2014.

Em 2014, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB) publicou um esboço de padrões curriculares que divergia da BNCC final, que seria desenvolvida em 2015. O documento de 2014 focava em direitos dos alunos e considerações filosóficas e teóricas, sem especificar conteúdos acadêmicos ou competências, o que o tornava mais

filosófico do que tecnocrático, embora indicasse as áreas curriculares a serem incorporadas no currículo (Tarlau; Moeller, 2020). Esse enfoque gerou preocupação na Fundação Lemann e no Movimento pela Base, que preferiam um documento mais prático, que detalhasse o conteúdo a ser ensinado pelos educadores, dessa forma, o Movimento atuou para barrar o documento de 2014, alegando que o ano eleitoral não era adequado para novas legislações. Assim, a versão preliminar da BNCC nunca foi publicada oficialmente, e o MEC recomeçou o processo do zero (Tarlau; Moeller, 2020).

Ainda em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005 e com vigência até 2024, confirmou a necessidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, que deveria ser implementada pela União, estados e municípios (Peroni; Caetano, 2015). No PNE, a BNCC está vinculada a metas como a universalização do Ensino Fundamental (metas 2 e 3), a avaliação e ao IDEB (meta 7), e a formação de professores (meta 15) (BRASIL, 2014). Dessa maneira, após a aprovação do PNE, o MEC começou a discutir a BNCC para definir direitos de aprendizagem para a Educação Básica.

Em 2016, o *impeachment* de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer alteraram o panorama político e educacional do Brasil, levando a BNCC a adotar uma perspectiva mais neoliberal e neoconservadora (Johann, 2021). Assim, desde sua primeira versão em 2015, o processo de elaboração da BNCC envolveu três versões e foi considerado democrático pelo MEC. No entanto, apesar de consultas públicas e audiências com a comunidade escolar, a participação de especialistas brasileiros foi limitada, enquanto especialistas internacionais ligados a fundações privadas tiveram maior influência (Corrêa; Morgado, 2018).

Corrêa e Morgado (2018) apontam que, em sua versão final publicada em 2017, a elaboração do documento não adotou uma concepção específica de currículo, mas sua organização por competências, objetivos e conteúdos reflete a escolha pelo modelo de teoria curricular da instrução. Além disso, as tecnologias inseridas no modelo de organização do currículo nacional estão alinhadas à regulação do estado e às políticas de *accountability*, onde os conceitos de eficiência, eficácia e resultados se destacam. As autoras também observam que o documento reforça concepções presentes em modelos internacionais, como os dos currículos do Chile, Austrália e EUA, ao incorporar ideias de competências e “direitos de aprendizagem” (Corrêa; Morgado, 2018).

Nesse cenário, manifestamos nossa preocupação com a maneira como o processo de elaboração, finalização e implementação da BNCC (2017) se deu, destacando um currículo prescritivo e centrado em competências, cujo desenvolvimento é monitorado por avaliações em

larga escala, tal abordagem tende a enfraquecer a autonomia das educadoras e dos educadores e das escolas.

Há, portanto, uma disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da juventude. Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. **Os educadores querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla** e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público. Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários. Isso não é democrático – mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública (Freitas, 2014b, p. 4 – grifos nossos).

É possível perceber que a BNCC reflete uma visão alinhada ao neoliberalismo, cujos interesses estão cada vez mais focados na esfera econômica. Esse alinhamento, em nossa concepção, parece corroborar o que Freitas (2014b) aponta como um conjunto de ações destinadas a interferir nos processos educacionais, com o objetivo de qualificar a mão de obra para novas formas de organização do trabalho produtivo, intensificando relações que reforçam as funções sociais clássicas da escola, como a exclusão e a subordinação. A partir disso, surgem instrumentos coercitivos que visam controlar politicamente e ideologicamente a escola, sendo a BNCC, possivelmente, um desses instrumentos.

Na BNCC, o conhecimento matemático é apresentado como indispensável para as educandas e para os educandos da Educação Básica, “seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (Brasil, 2018, p. 265). Embora tal afirmação, a nosso ver, dialogue com a ideia de uma educação matemática que contribua para a leitura de mundo das educandas e dos educandos, como mencionado por Freire em uma entrevista para D’ambrosio e Mendonça em 1995, isso pouco se concretiza quando o documento propõe um rol de habilidades e competências a serem alcançadas. Mediante o exposto, não identificamos, no texto da BNCC, elementos que sustentem de fato a afirmação inicial deste parágrafo. Ela parece funcionar mais como uma frase de efeito do que como uma compreensão profunda a respeito da relevância do ensino de matemática na Educação Básica.

Ao retomarmos a epígrafe deste capítulo, “a vida que vira existência se matematiza” (Freire, 1995), compreendemos que Freire enfatizou a necessidade de as educadoras e dos educadores desmistificarem a matemática ensinada nas escolas. Para ele, à medida que a matemática se torna simples e acessível, permitindo que todas as pessoas a compreendam, torna-se evidente sua importância e seu sentido na sociedade. Essa compreensão não apenas

potencializa o entendimento matemático, mas também contribui diretamente para o exercício pleno da cidadania.

Antonio José Lopes Bigode (2019, p. 123) aponta que “o documento não consegue esconder sua orientação ideológica expressa numa visão que reduz a matemática a uma coleção estanque de itens que não passam de descritores de avaliação, agora rebatizados de ‘habilidades’”. Nesse sentido, Emilly Gonzales Jolandek, Ana Lúcia Pereira e Luiz Otavio Rodrigues Mendes (2019), destacam que, para o objetivo específico em Matemática, há uma correlação entre a BNCC, que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que as educandas e os educandos devem construir até o final da Educação Básica, por meio de habilidades e competências, e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que busca avaliar o desempenho e as habilidades adquiridas por elas e eles ao final da educação obrigatória, além de reunir informações para monitorar o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades, bem como acompanhar os sistemas educacionais ao longo do tempo.

Desse paralelismo, segundo Jolandek, Pereira e Mendes (2019), a BNCC e o PISA buscam trabalhar com o letramento matemático, permitindo que as educandas e os educandos desenvolvam a capacidade de pensar matematicamente para resolver problemas do contexto real, algo que consideramos extremamente relevante. Contudo, essa proposta perde força ao ser apresentada junto a uma relação engessada de conteúdos e habilidades, como ocorre no texto da BNCC.

A definição de letramento matemático empregada na BNCC contrasta com a visão de Antônio Pádua Machado (2003), que o compreende como sendo

um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico-abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionalizada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita (Machado, 2003, p. 135).

Nesse entendimento, compreendemos que o letramento matemático se aproxima da concepção freiriana a respeito da leitura de mundo, sendo uma forma de interpretar o mundo por meio da Matemática. No entanto, como já mencionamos, embora a BNCC faça referência a esse conceito, o que realmente se observa é um extenso programa repleto de habilidades e competências. Isto posto, a concepção de letramento matemático proposta na Base está distante do que entendemos e defendemos dentro de uma perspectiva de Educação Matemática

Humanizadora. Esse fato, a nosso ver, reforça a conexão entre a BNCC e as avaliações em larga escala, que atendem única e estritamente a uma visão mercadológica da educação. Em relação à ideia de competências, compreendemos, com base nas contribuições de José Gimeno Sacristán (2011), que estas

são formulações que pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objetos de um fracasso escolar persistente. Seu propósito é maior, pois pretende que as competências atuem como guias para a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas educacionais; que sirvam de instrumento para a comparação dos sistemas educacionais, se constituindo em uma visão geral da educação (Sacristán, 2011, pp. 14-15).

Nesse sentido, a ideia de competências, como bem destaca Sacristán (2011), está diretamente vinculada a uma perspectiva que, ao ser aplicada na escola, visa atender às demandas de uma economia de mercado, utilizando a instituição educacional como uma fornecedora de mão de obra para sustentar a ordem capitalista. Dentro desse modelo, como o proposto pela BNCC, o currículo, pautado por habilidades e competências, carrega consigo uma forte carga de pragmatismo, em que as habilidades se referem ao saber fazer e as competências estão relacionadas à capacidade da educanda e do educando de abordar e resolver situações complexas. Esse enfoque, portanto, limita o sentido da educação, reduzindo-a a um processo de adaptação ao mercado, sem considerar as dimensões mais amplas e humanizadoras da aprendizagem.

Outro ponto problemático presente na BNCC é o vínculo do ensino de Matemática no Ensino Fundamental com o desenvolvimento do letramento matemático, o qual é compreendido como:

as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (Brasil, 2018, p. 266).

A relação entre o conceito de letramento matemático expresso na BNCC e a Educação Matemática Humanizadora pode ser observada na ênfase em habilidades como raciocínio, representação, comunicação e argumentação matemáticas. No entanto, a perspectiva da Educação Matemática Humanizadora vai além da abordagem técnica e instrumental, que muitas

vezes se limita a uma visão pragmática do conhecimento matemático. A proposta humanizadora, inspirada nas concepções freirianas, busca não apenas o desenvolvimento dessas competências, mas também a valorização da sujeita e do sujeito na aprendizagem, destacando a matemática como uma ferramenta que possibilita a leitura crítica do mundo e o exercício da cidadania.

O letramento matemático, conforme descrito na BNCC, embora reconheça a importância dos conhecimentos matemáticos para a compreensão e atuação no mundo, ainda pode ser encarado como uma abordagem que prioriza a aplicação de conteúdos e habilidades dentro de contextos padronizados, muitas vezes desconsiderando as vivências, a criatividade e o potencial investigativo das educandas e dos educandos. Na Educação Matemática Humanizadora, a matemática é compreendida como um campo de possibilidades, que se conecta ao cotidiano das educandas e dos educandos e à sua capacidade de pôr questões, investigar e transformar a realidade, fazendo com que o aprendizado não seja apenas um processo de reprodução de conteúdos, mas também uma forma de fruição intelectual que desenvolve o pensamento crítico, criativo e emancipatório.

A interpretação das matrizes da BNCC⁹⁴ revela que ela foca principalmente nos conteúdos técnicos da matemática escolar, como números, álgebra, geometria e outras áreas, sem integrar esses conhecimentos ao cotidiano das educandas e dos educandos ou ao trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, isso se distancia da proposta de Educação Matemática Humanizadora que defendemos, pautada nas reflexões de Paulo Freire, que vê a matemática como uma possibilidade para compreender e transformar o mundo. Além disso, não há indicações de abordagens interdisciplinares no ensino da Matemática, nem de conexões com o cotidiano das educandas e dos educandos, tampouco sugestões de utilização de metodologias consolidadas na Educação Matemática, ao interpretarmos as propostas para o desenvolvimento ao longo do Ensino Fundamental. Logo, a falta de abordagens interdisciplinares na BNCC impede que as educandas e os educandos percebam a matemática de forma crítica e significativa, e sejam capazes de com o paradigma bancário da educação. Dessa maneira, a BNCC como está posta não promove a autonomia nem a reflexão crítica que uma Educação Matemática mais humanizadora e contextualizada poderia proporcionar.

Levando em conta esses aspectos, Antonio Henrique Pinto (2017) destaca que a BNCC

⁹⁴ Denominamos de matrizes as tabelas presentes na BNCC, que começam na página 278 e vão até a página 297, nas quais são apresentadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas ano a ano no Ensino Fundamental.

representa um retrocesso, remetendo a uma época em que o currículo era estruturado de maneira rígida e inflexível. Além disso, o autor ressalta:

o silêncio do documento BNCC em relação aos aspectos teórico-metodológicos já consolidados no campo da Educação Matemática, mais especificamente, o que foi até aqui produzido no âmbito da Etnomatemática, da História da Matemática e da Modelagem Matemática. Essas abordagens teórico-metodológicas constituem, na atualidade, referências importantes para uma prática docente que leve em conta a diversidade e a pluralidade da escola pública brasileira (Pinto, 2017, p. 1059).

O silêncio da BNCC em relação às abordagens teórico-metodológicas consolidadas no campo da Educação Matemática, como a Etnomatemática, a História da Matemática e a Modelagem Matemática, é um ponto crítico que compromete a possibilidade de uma prática docente mais inclusiva e significativa. Essas perspectivas são fundamentais para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e social presente na escola pública brasileira. Ao ignorar essas referências, a BNCC perde a oportunidade de promover uma Educação Matemática contextualizada, que dialogue com as realidades das educandas e dos educandos e que os encoraje a pensar criticamente. Esse alinhamento com uma visão única e prescritiva do currículo reforça um modelo de ensino que pode desconsiderar as múltiplas experiências e saberes das sujeitas e dos sujeitos, limitando o alcance de uma formação integral e humanizadora.

Na BNCC, observamos ainda que “a expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais, com seus diferentes significados, e utilizando estratégias diversas, com compreensão dos processos neles envolvidos” (Brasil, 2018, p. 269) e que “as técnicas de resolução de equações e inequações, inclusive no plano cartesiano, devem ser desenvolvidas como uma maneira de representar e resolver determinados tipos de problema, e não como objetos de estudo em si mesmos” (idem, p. 271). Nesse contexto, esses trechos evidenciam a predominância de uma abordagem voltada para a aprendizagem de conteúdos baseada em regras e técnicas, sem estabelecer conexões que favoreçam a compreensão do sentido, propósito e finalidade da Matemática nos diversos contextos vivenciados pelas educandas e pelos educandos, além disso, desconsideram os avanços já consolidados nos estudos em Educação Matemática a respeito dessas temáticas.

Ao falarmos em Educação Matemática, estamos falando de um termo que

é parte da comunicação e interação diária. [...] Pode ocorrer em quaisquer situações. Eu uso a palavra educação matemática quando eu desejo me referir a situações onde os processos de aprender e ensinar matemática estão ocorrendo. Assim, a

educação matemática torna-se um rótulo que cobre tudo e eu desejo ignorar as conotações que indicam apenas os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na escola. Educação matemática ocorre em todo lugar (Skovsmose, 2007, p. 48-49)

Sob uma perspectiva crítica, a Educação Matemática, ao atender a diversos propósitos nos mais variados âmbitos da sociedade, pode servir tanto como instrumento de empoderamento (*empowerment*) quanto de desempoderamento (*disempowerment*) de estudantes e professores. Essa dualidade nos convida a refletir sobre a responsabilidade social e política que a Educação Matemática assume ao abordar o ensino e a aprendizagem em diferentes contextos, o que, em termos metafóricos, pode viabilizar [...] oportunidades para desempenhar tanto o papel de mocinho quanto de bandido. É nesse sentido que falo que a Educação Matemática é crítica” (Skovsmose, 2008, p. 105). Dessa forma, Skovsmose (2008) destaca que suas reflexões estão voltadas para os propósitos sociais desempenhados pela matemática.

Os aspectos destacados reforçam a percepção de que a BNCC está alinhada a uma concepção bancária de educação, caracterizada por uma abordagem transmissiva, em que a educanda e o educando assumem o papel passivo de ouvinte e reproduzidor. Essa abordagem pouco contribui para o desenvolvimento de características como autonomia e criticidade, tão almejadas por educadoras e educadores. Nesse modelo, como afirma Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire na obra *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*, as educandas e os educandos são excluídas e excluídos do processo de construção do conhecimento, que lhes é apresentado de forma estática e desconectada da realidade, como “um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles” (Freire; Shor, 2011, p. 18). Dessa maneira, destaca-se a crítica à educação tradicional, que impõe conhecimentos desconectados da realidade das educandas e dos educandos, tratando-as e tratando-os como informações passivas, em vez de promover uma aprendizagem dinâmica e significativa. Portanto, as reflexões de Ira Shor neste diálogo refletem a necessidade de uma educação que valorize a experiência e a participação ativa das sujeitas e dos sujeitos.

Ao interpretarmos as matrizes da BNCC, que delineiam os conhecimentos matemáticos a serem ensinados, concordamos com Ira Shor, que, em diálogo com Paulo Freire, afirma: “hora após hora, anos após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial” (idem, pp. 11-12). Essa perspectiva revela a desconexão entre o ensino formal e as experiências significativas das educandas e dos educandos, perpetuando uma educação que não favorece a construção ativa e crítica do saber.

Essas são algumas questões que, a partir da BNCC, podem ser apresentadas e que convergem, em nossa visão, para uma proposta de educação alienante, que não permite que as escolas se tornem centros de reflexão, espaços vivos e democráticos. Outro ponto importante refere-se ao foco das preocupações nos conteúdos matemáticos, em vez de nos estudantes, suas necessidades, seus saberes e o contexto em que estão inseridos. Para nós, quando o centro do processo de escolarização não está nos estudantes, torna-se difícil vislumbrar uma educação libertadora e emancipadora, que é o que realmente almejamos.

Entretanto, apesar das críticas, em dezembro de 2017, a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada. Ainda, no ano de 2018, em conformidade com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, se deu a homologação da BNCC para o Ensino Médio. Ademais em 2018, o MEC lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que destinava recursos financeiros aos estados para promover a adequação dos currículos locais.

Nessa vertente, a Resolução nº. 2/2019, é resultado de um processo de tramitação acelerada de uma Medida Provisória durante o governo de Michel Temer (2016 – 2019). Essa resolução desconsidera os avanços obtidos nas diretrizes 2002 e 2015, que propuseram romper com a lógica das competências presentes nos documentos que orientavam a educação no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Essas resoluções também abarcam temas relevantes relacionados à profissão docente, como questões pedagógicas, gestão educacional e a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no ambiente escolar.

Contudo, a Resolução nº. 2/2019 representa uma contrarreforma ao romper com as conquistas alcançadas, privilegiando a privatização da educação pública através da adoção de critérios baseados na pedagogia das competências, promovendo uma formação pragmática e padronizada. Isso configura um retrocesso significativo, na medida em que foram retomadas a organização dos cursos de licenciatura em etapas, promovendo a separação entre a formação específica em matemática e a pedagógica. Além disso, ignora a autonomia das universidades na elaboração de seus projetos pedagógicos, ao tentar impor uma visão simplificada, mecânica e instrumental do trabalho docente, como se uma formação inicial eficiente fosse suficiente para garantir a eficácia do ensino e o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Concordamos com Freitas (2014a) quanto ao controle e aos interesses das elites empresariais no processo educacional, que, em via de regra, têm até mesmo negado o acesso ao conhecimento às camadas populares. De acordo com o autor, o empresariado conviveu por décadas sem grandes preocupações com o analfabetismo e a baixa qualidade da educação no

Brasil, “(...) até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza” (Freitas, 2014a, p. 5). Nesse sentido, é do interesse dos empresários garantir o acesso à educação, embora limitando e controlando a qualidade da formação oferecida. Nestes termos, não se pode ignorar a influência significativa de organismos privados com objetivos mercadológicos na reformulação curricular, que evidencia uma tentativa de intensificar o controle da didática docente.

Na concepção de Andreia Gomes da Cruz; Aline de Carvalho Moura; Luciane Silva da Nascimento (2022), referente à implementação de uma nova modalidade curricular, que coloca as competências como o eixo central do ensino, é relevante destacar que,

[...] as concepções de competências e habilidades que pautam a Resolução n.º 2/2019 não são oriundas do atual governo, mas sim originárias de propostas e orientações dos organismos internacionais que remontam aos anos de 1990. Nesse sentido, são inúmeros os estudos e pesquisas que trazem questões sobre quem deve ser e o que devem fazer os professores na atualidade (Cruz; Moura; Nascimento, p. 3, 2022).

Dessa forma, destacamos que, com competências e habilidades previamente definidas, o trabalho docente passa a ser mais controlado, orientando os estudantes a uma aquisição de conhecimentos previamente pensados e estabelecidos. Esse movimento de controle inicia-se na docência e impacta os processos educacionais, afetando diretamente o ensino e a aprendizagem dos alunos. Considerando essas influências, põem-se em questão a quem interessa a implementação das políticas de competências estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 02/2019?

Nessa perspectiva, a BNC-Formação é um documento de grande relevância, assumindo como principal função orientar a formação docente. Nesse contexto, ao se criar diretrizes curriculares para a formação de professoras e professores, já se estabelece um direcionamento e moldagem das práticas que serão desenvolvidas por esses educadores, uma vez que o processo formativo orienta a construção teórico-metodológica e conceitual dos mesmos. Portanto, observa-se uma tentativa de controle sobre a prática docente, que se manifesta não apenas pelo ensino de competências, o que restringe o conhecimento da professora e do professor a práticas instrumentais, mas também pela introdução de mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos. Vale destacar que a BNC-Formação busca precisamente estabelecer uma conexão entre o currículo da licenciatura e o currículo da educação básica, visando uma formação mais alinhada às demandas mercadológicas.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o Parecer CNE/CP nº 22/2019 estão articulados com a BNCC (Brasil, 2019a), destacando a relevância desse documento na estruturação da formação

teórico-metodológica dos discentes. O Parecer CNE/CP nº 22/2019, em particular, reforça a importância dessa influência ao evidenciar que

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica (Brasil, 2019a, p. 1).

De forma semelhante, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, destaca que:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019b, p. 1).

Com isso, a atual BNCC trouxe mudanças significativas ao definir aprendizagens essenciais e orientar a construção dos currículos, direcionando quais são os assuntos que devem ser abordados na aprendizagem, limitando os conhecimentos mínimos que os alunos terão acesso e reduzindo a autonomia docente. Com foco no ensino por competências, o controle da BNCC se estende tanto à educação básica quanto ao ensino superior, onde os professores são formados para seguir sua lógica mercadológica. Assim, a BNCC influencia diretamente a formação docente, impactando o currículo, os conteúdos ensinados e a carga horária, moldando a estrutura dos cursos de acordo com seus interesses.

Vale ressaltar nesse aspecto que a elaboração da Base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que ocorreu entre 2014 e 2017, foi marcada por intensas tensões políticas, em um período de grande instabilidade no país, culminando com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Em vista disso, esse contexto evidencia que a criação de um documento normativo dessa envergadura, elaborado para orientar a construção dos currículos não ocorreu em um ambiente de neutralidade política, mas foi influenciada por disputas ideológicas e partidárias.

No entanto, no contexto das disputas no campo educacional, a formulação da BNCC ultrapassou o âmbito político-partidário, estendendo-se para o campo político-econômico. Diversas entidades demonstraram interesse no processo de elaboração desse documento. Assim, entidades privadas disputaram a definição dos conteúdos educacionais, estabelecendo uma relação direta com instâncias governamentais. Essa relação criou um vínculo próprio entre o público e o privado, onde o setor privado impulsiona e influencia as reformas educacionais. Em vista disso, como afirma Freitas (2014a, p. 9), é fundamental nos contrapormos à hipocrisia

que afirma ser possível estarmos “(...) “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 1992). A educação de qualidade tem que ser mais que isso”.

De acordo com Fracely Priscila Costa e Silva (2019, p. 100), “considera-se ainda que a ausência de orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase da escola dificulta a produção e organização de materiais didáticos, assim como a formação inicial e continuada de professores”, constituem um nicho mercadológico da educação nos quais os grupos empresariais que defenderam a reforma e a formulação das BNCC estão investindo.

Em outras palavras, a construção do documento da BNCC é evidenciada pela relação ambígua entre o público e o privado, uma vez que ele não foi influenciado apenas por disputas ideológicas e partidárias, mas também por conflitos políticos e econômicos envolvendo grupos que lucram com parcerias público-privadas no setor educacional. Nessa perspectiva, Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020), Eliel da Silva Moura (2023), denunciam a participação fundamental da Fundação Lemann na elaboração da BNCC, indicando não apenas a presença da fundação privada no desenvolvimento do projeto de base, mas também ressaltam a importância central que a fundação teve ao longo de todo o processo de criação do documento:

A fundação não se limitou a oferecer informações. Em vez disso, definiu o ponto de partida e os critérios básicos para o processo de redação da BNCC. Em terceiro lugar, a Fundação Lemann também influenciou o processo de redação da BNCC e conseguiu apoio para essa política pública por meio de uma elaborada estratégia de mídia, em que representantes da fundação treinaram dezenas de jornalistas para cobrir questões educacionais, inclusive a BNCC, e apresentá-las de forma positiva. A fundação organizou eventos de alto nível que receberam grande cobertura da mídia (Tarlau; Moeller, 2020, p. 578).

As denúncias assumem vasta importância, nessa conjuntura, na compreensão de que há em curso um projeto de dominação e de poder que abrange todo o processo pedagógico, com o objetivo de submeter a educação aos interesses dos setores empresariais. Para que esses grupos possam exercer seu domínio, são feitas reformulações e padronizações da cultura escolar, de modo que o processo pedagógico fique sujeito a controles formais e informais por parte das empresas (Freitas, 2014a). Ante o exposto, também assumimos a BNCC como um documento criado de maneira tendenciosa para atender a esse projeto de controle e dominação, no qual os setores empresariais ganharam influência e a sociedade civil foi excluída das discussões.

Se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores incorporam um mecanismo que possibilita o controle da prática docente, o foco da BNC-Formação não se distancia disso, ao não visar a emancipação dos saberes docentes, mas sim a

implementação da BNCC, cujas propostas são influenciadas por entidades privadas e demandas do mercado. Nesse sentido, entender a interação entre o setor público e privado nas reformas educacionais está alinhado com o trabalho de Lillian Giacomini Cruz Zucchini; Andressa Gomes Rezende de Alves; Leandro Picoli Nucci (2023), que demonstram que essas reformas estão imbricadas nas necessidades neoliberais. Nesse contexto, a contrarreforma educacional, impulsionada por objetivos neoliberais, resulta em uma formação pragmática e padronizada, que afeta não apenas os alunos, mas, principalmente, os professores, impondo uma formação centrada em aspectos técnicos.

Esses grupos têm imposto sua agenda com diferentes formas de atender às demandas do mercado. No caso brasileiro, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que institui a BNC-Formação, está na agenda das políticas educacionais de cunho neoliberal e tem na sua proposta e concepção de interesses alinhados ao mercado em torno do controle sobre o conhecimento (Zucchini; Alves; Nucci, 2023, p. 7).

Há, portanto, uma lógica mercadológica cujo objetivo é alinhar a educação às demandas do mercado. Para isso, é necessário que as educadoras e dos educadores percam sua autonomia no exercício do saber docente, sendo limitados por diversos fatores. Entre eles estão a formação com ênfase em aspectos técnicos, pautada em habilidades e competências pré-determinadas, a imposição de um currículo estabelecido pela BNCC e as múltiplas formas de monitorar e controlar a prática docente.

O cerne da discussão a respeito da CNE/CP N.º 2/2019 reside no fato de que essa reforma não é neutra, mas sim carregada de um viés ideológico que atende às demandas do mercado. Portanto, é importante entender, segundo Marcia Betania de Oliveira; Anaylla Silva da Lemos; e Mônica Barbosa Canuto (2023, p. 12), que “[...] as reformas econômicas mundiais influenciadas por movimentos neoliberais como o GERM⁹⁵ e por órgãos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) contribuíram para a disseminação do pensamento liberal em nosso país, inclusive como inspiração para organização de nossas leis educacionais”.

As consequências dessas reformas na prática docente são o domínio dos ditames mercadológicos na formação do educador desde as décadas finais do século XX e ao longo

⁹⁵ O *Global Education Reform Movement* (GERM), ou Movimento de Reforma Global Educacional em português, emergiu no cenário internacional a partir de 2001 com o intuito de promover reformas educacionais que reforcem a narrativa da eficiência dos sistemas de ensino. Vale ressaltar que as ideias do GERM já circulavam no Brasil desde 2006, quando foi criada a organização da sociedade civil Todos pela Educação. Esta organização, composta por fundações e institutos, articula ações com o objetivo de uma suposta educação de qualidade para todos, baseada em propostas de padronização e controle. Anos depois, esse mesmo grupo integrou o Movimento pela Base (MPB), fundado em 2013, com a missão de desenvolver e implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. O grupo desempenhou um papel crucial desde a elaboração até a implementação da BNCC (Oliveira, Lemos e Canuto), 2023.

deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (Brasil, 2017). Por um lado, a BNCC revela quais são as entidades privadas que controlam as avaliações externas; por outro, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores mostram que essas mesmas entidades privadas influenciam a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os educadores, como exemplificado pela menção à OCDE no documento oficial.

O segundo aspecto se refere à importância da qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes. Conforme os vários estudos têm apontado, entre eles o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolve o levantamento das políticas relativas aos professores da Educação Básica em 25 países membros, constatou-se que a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes. Daí porque a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área (Brasil, 2023, p. 5).

Da mesma maneira, o documento menciona outras entidades privadas alinhadas com os ideais capitalistas de mercado, evidenciando que esses são os princípios tomados como referência nas diretrizes.

Associar a valorização à formação docente é também importante fator no processo de atratividade para a carreira do magistério, especialmente no Brasil, onde a maioria dos jovens não deseja se tornar professor, como revelam os estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) 5 e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 6, ambos divulgados em 2018 (Brasil, 2019, p. 8).

Isto posto, o privilégio concedido a essas entidades na elaboração das diretrizes curriculares revela que a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e da BNC-Formação não foi realizada de maneira neutra. Como bem afirmou Paulo Freire (2021), não há educação neutra, “(...) a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (Freire, 2021, p. 21). Toda educação carrega em si um caráter ideológico, não neutro, e negar essa dimensão é uma opção escamoteada. Assim, a constante influência de entidades privadas na educação brasileira evidencia que as reformas educacionais possuem um viés ideológico voltado ao mercado, e esses documentos, incluindo a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e o Parecer nº 04/1024, refletem o alinhamento com as demandas do setor mercadológico.

De acordo com Álvaro Moreira Hypólito (2019) existe “[...] uma agenda global que vai

se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários [...]” (Hypolito, 2019, p. 13). Desse modo, esses grupos têm imposto sua agenda por meio de diversas estratégias para atender às demandas do mercado. No contexto brasileiro, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o Parecer CNE/CP nº 04/2024, fazem parte das políticas educacionais de orientação neoliberal, cuja proposta e concepção estão alinhadas aos interesses do mercado, buscando controlar a produção e a disseminação do conhecimento.

Nessa circunstância, é importante destacar que as reformas neoliberais, que buscam subordinar a educação a um ideário mercadológico, priorizando as necessidades do mercado no processo educativo – isto é, a preparação para o trabalho-, não se restringem a governos liberais, tampouco foram interrompidas com a posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2023, para seu terceiro mandato. Por conseguinte, as pressões neoliberais continuam no atual governo a influenciar as políticas públicas voltadas para a educação.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019a) é composta por 30 artigos distribuídos em nove capítulos, acompanhados por um anexo que apresenta a proposta da BNC-Formação, focada na formação inicial de professores. Tanto a nova Resolução quanto a BNC-Formação reflete o objetivo primordial de implementar a BNCC em todas as etapas da Educação Básica no Brasil, conforme descrito anteriormente. Contudo, são criticadas pela comunidade acadêmica devido ao seu caráter autoritário e prescritivo, o que resultou em avaliações negativas, visto que essa abordagem, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2020, np), aderiu a um “(...) modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender”.

Após leitura atenta e rigorosa das Diretrizes para a formação inicial de professores e da BNC-Formação, foi possível observar que ambas foram elaboradas com o objetivo de treinar professores e alinhar a formação docente à BNCC, como evidenciado nos artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Art. 2.º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3.º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019b, p. 2).

Pesando nisso, podemos considerar que os artigos discutidos apontam para a concepção de professor a ser formado, destacando as competências gerais da BNCC e as aprendizagens essenciais voltadas à educação básica. Nesse contexto, a formação docente proposta no documento busca o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que o docente esteja “apto” a conduzir o processo de ensino de maneira “eficaz”, com foco em uma formação que se dá diretamente na prática, ou seja, no campo de atuação profissional.

O Capítulo IV da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que abrange os artigos 10º ao 18º, estabelece que todos os cursos de licenciatura devem ter uma carga horária mínima de 3.200 horas, organizadas em três grupos. Esses grupos são fundamentados no desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNC-Formação. O Grupo I destina 800 horas à base comum, que abrange os conhecimentos pedagógicos essenciais para a prática docente. O Grupo II é composto por 1.600 horas voltadas ao domínio dos conhecimentos específicos das áreas relacionadas às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento da BNCC. No Grupo III, 800 horas são dedicadas à prática pedagógica, divididas em 400 horas de estágio e 400 horas de prática como componente curricular, que deve permear todo o percurso formativo do licenciando, em articulação com a instituição de ensino onde atuará.

A partir disso, se faz importante destacar que 50% da carga horária do Grupo II é dedicada especificamente ao treinamento do licenciando para a implementação da BNCC, evidenciando uma formação voltada unicamente aos pressupostos curriculares da Base. Nessa ótica, trata-se de uma formação uniforme, padronizada e homogeneizadora, que segue uma única direção e não leva em conta os contextos específicos, plurais e diversos da prática educativa. Ademais, ignora a diversidade e a heterogeneidade dos ambientes escolares, resultantes das desigualdades sociais, econômicas e culturais dos estudantes, negligenciando, assim, o desenvolvimento da autonomia docente e sua capacidade de enfrentar os desafios da escola.

Vale dizer nesse aspecto, que o Grupo III destina 25% da carga horária às práticas profissionais focadas no saber fazer, isto é, em vez de valorizar a formação crítica e reflexiva, o saber fazer no contexto da educação neoliberal tende a priorizar competências práticas e imediatas que respondam às demandas econômicas e à eficiência tão almejadas pelo mercado. Os conhecimentos propostos no Grupo III aparentam estar relacionados ao cotidiano escolar, porém encontram-se desvinculados da relação teoria-prática. Nesse sentido, isso reduz a formação docente a um aspecto técnico-profissional, limitando sua função à mero implementador da BNCC. Trata-se, portanto, de uma formação pragmática, padronizada e simplificadora, voltada para a resolução de problemas do cotidiano escolar, sem considerar a

complexidade inerente à prática docente e ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, destaca-se o caráter prescritivo que busca definir o que os professores devem saber e fazer para executar o currículo, sugerindo uma tentativa de controle sobre o conteúdo e as metodologias de ensino.

Pontua-se que a BNC-Formação adota o desenvolvimento de competências gerais e específicas como o pilar principal na formação de professores, conforme estabelecido no artigo 4º e no anexo da resolução, que contempla o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Desse modo, essa abordagem, baseada em competências, intenciona promover um *ethos* profissional alinhado ao imaginário neoliberal, ao tentar inculcar nos docentes a cultura da performatividade, responsabilizando-os individualmente pelo seu desenvolvimento e desempenho profissional.

Partindo desses pressupostos, é possível afirmar que a BNC-Formação busca direcionar um percurso formativo que individualiza os sujeitos, inserindo-os em um ambiente competitivo típico do universo empresarial, alheio ao caráter coletivo e colaborativo da prática educativa. Assim, as competências docentes são reduzidas às habilidades essenciais para planejar, ensinar e avaliar os objetos de conhecimento, bem como as competências e habilidades previstas na base curricular. Além disso, a BNC-Formação incentiva o envolvimento dos professores por meio de um engajamento centrado no desempenho individual e meritocrático, desconectado das condições necessárias para o pleno desenvolvimento de sua atividade docente.

É preciso notabilizar, aqui, que a BNC-Formação é estruturada por competências gerais e específicas exigidas dos licenciandos. As Competências Gerais incluem: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional (BRASIL, 2019). Na percepção de Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (2020, p. 116) as mudanças introduzidas pelas novas Diretrizes para a formação de professores deixam de lado algo tão caro a educação que é a “(...) questão do trabalho docente como categoria de formação e valorização profissional”.

O parágrafo 3º do artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 destaca que:

As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

Assim, conforme Dardot e Laval (2016), é fundamental discutirmos essa política de

formação, considerando o contexto neoliberal do capitalismo contemporâneo, que não apenas molda a ação dos governantes, mas também influencia profundamente a conduta dos governados. Além disso, a valorização da cultura empreendedora e sua incorporação nos modos de vida e nos processos pedagógicos são reforçadas por uma subjetivação contábil e financeira. Nesse sentido, a empresa se torna o modelo de subjetivação: cada indivíduo é visto como uma empresa que deve se autogerir e como um capital que precisa se valorizar (Dardot; Laval, 2016).

Além disso, é importante ressaltar que as novas Diretrizes para a formação de professores rompem com a coerência presente na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) e com os avanços significativos alcançados para a formação docente, especialmente no que diz respeito à formação inicial, continuada e à valorização profissional. Enquanto a resolução de 2015 dedicava um capítulo inteiro (Capítulo VII) com quatro artigos à valorização dos profissionais do magistério, a nova resolução reduz essa questão a um único inciso.

Ademais, a Resolução de 2015 demonstrava um claro comprometimento com a valorização profissional, abarcando questões como plano de carreira e garantia do piso salarial, conforme os artigos 18º a 21º, nesse sentido, esse foi considerado um marco inovador e uma conquista histórica para os profissionais da educação. Dentre as propostas da resolução para a valorização dos profissionais do magistério, destaca-se o artigo 18º.

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (Brasil, 2015, p. 19).

Dessa forma, a noção de valorização do magistério foi incorporada em 2015 como uma dimensão central da formação inicial e continuada, incluindo a garantia da construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário. Essa valorização também previa a condição de assegurar uma jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral, a ser cumprida em uma única instituição de ensino (Brasil, 2015).

Na Resolução de 2019, a valorização profissional foi discutida de maneira superficial no inciso II do artigo 6º, que menciona de forma resumida a valorização da docência, incluindo o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas dessa profissão (Brasil, 2019). Portanto, as novas Diretrizes forjaram um modelo de concepção de valorização profissional “[...] a partir do entendimento da meritocracia individual, referenciada nas competências desenvolvidas” (Silva, 2020, p. 116), negligenciando “(...) a valorização

associada à carreira e às condições de trabalho” (*Ibidem*, p. 116).

Ante o exposto, a BNC-Formação exige do profissional um comprometimento docente ao focar nas competências, sem, contudo, assegurar as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da atividade educativa e a valorização adequada da profissão. Com isso, desvaloriza o trabalho docente ao não contemplar elementos fundamentais para a valorização, como: concursos públicos (estabilidade), dedicação exclusiva em uma única escola, salários justos e planos de carreira, infraestrutura adequada, turmas menores, suporte pedagógico da coordenação escolar, e a disponibilidade de materiais pedagógicos e tecnológicos (Silva, 2020). Além disso, essa estratégia não está à altura dos desafios educacionais enfrentados no Brasil, em especial no que diz respeito à formação docente.

A concepção estabelecida na Resolução CNE/CP nº 2/2019 considera que a competência é uma capacidade potencial que se concretiza em desempenho, desde que as condições materiais de trabalho estejam adequadas. Em outras palavras, o desempenho não depende exclusivamente do professor, mas também das condições em que ele trabalha. Para ilustrar, selecionamos algumas competências listadas na BNC-Formação que evidenciam a adoção do modelo neoliberal.

Uma delas é “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2024). Da forma como está posta na Resolução de 2019, a competência atribui ao professor a responsabilidade individual pelo cuidado com sua saúde, sem reconhecer que o adoecimento também pode resultar de relações conflituosas e condições precárias de trabalho, como baixos salários e benefícios. Em outras palavras, em caso de adoecimento, a culpa é atribuída ao professor, sob a alegação de que não cuidou adequadamente de sua saúde.

Outra competência é a de “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (Brasil, 2024, p. 18). Para isso, se faz necessário “(...) compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado” (*Ibidem*, p. 18). Ainda, conhecer e valorizar as diferentes identidades e necessidades dos estudantes, utilizando recursos tecnológicos de forma pedagógica para garantir inclusão, desenvolver as competências da BNCC e promover a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2024).

Nesse entendimento, as competências descritas passaram a conferir ao professor um poder divino, pois independentemente do contexto sociocultural, das condições de saúde física e mental suas e dos alunos, das dificuldades de aprendizagem, das características dos grupos

minorizados, das condições materiais da escola, e dos recursos disponíveis, a responsabilidade pelo “sucesso escolar” recai exclusivamente sobre ele. Se os alunos não obtêm “sucesso”, a culpa é do professor, que deve se aprimorar ainda mais, sem considerar as condições de vulnerabilidade dos estudantes e os docentes.

De acordo com Acácia Zeneida Kuenzer (2024), foi exatamente essa a justificativa para a nova proposta de diretrizes curriculares, apresentada pela atual Comissão Bicameral do CNE – órgão colegiado ligado ao MEC - no Parecer CNE/CP nº 04/2024.

Quando o MEC apresentou os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2021, em março de 2023, verificou-se que os graduandos das licenciaturas tiveram desempenho insatisfatório, ficando as notas abaixo de 50 nos 17 cursos avaliados. A conclusão da análise desses dados, apresentada em reportagens na mídia, foi a necessidade de rever as diretrizes de formação; nenhuma palavra sobre as condições de trabalho dos professores e das IES que oferecem os cursos avaliados (Kuenzer, 2024, p. 10).

Com base no exposto, nosso entendimento é de que a nova diretriz proposta pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva em seu terceiro mandato só reforça e dá continuidade à concepção mercadológica de competência, na qual se acredita que, se o professor for bem qualificado, tanto a formação dos licenciados quanto a de seus futuros alunos terá “sucesso”. Portanto, é baseada nessa concepção que o atual governo propõe novas diretrizes para a formação. Em outras palavras, o “fracasso”, ao fim e ao cabo, recai, sobre os professores.

A nova proposta de diretriz elaborada pela Comissão Bicameral/CNE/MEC, mais uma vez, não foi submetida a uma discussão pública, sendo apenas disponibilizada para a apresentação de contribuições individuais por um curto período que foi de 6 de dezembro de 2023 a 30 de janeiro de 2024, sendo prorrogado até 1º de março de 2024. Mesmo assim, entidades sindicais e instituições acadêmicas enviaram textos com severas críticas, destacando, entre outras questões, a falta de transparência no debate, algo que também ocorreu anteriormente com a Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Portanto, assistir passivamente à degradação da universidade é aceitar os objetivos dos organismos internacionais na educação, diretamente ligados às metas do mercado e da produção (Coêlho, 2006). Isso significa assumir a lógica do capitalismo, pautada pela competitividade, instrumentalismo, imediatismo e pela eficiência, permitindo que o sistema prevaleça e nos rendamos ao imaginário da globalização, que promove mudanças rápidas e profundas no mundo do trabalho, sustentando a ideologia de que o ensino e a universidade devem se adequar aos novos tempos e às transformações geradas pelo avanço científico e tecnológico (Coêlho, 2006). Ao fazer isso, nega-se o verdadeiro propósito da universidade, permitindo que o instrumental e

o operacional se sobreponham ao saber desinteressado, comprometendo a essência da instituição educacional.

Nesse sentido, compreendemos que o antagonismo a essa passividade é lutar para que não se silencie a voz daqueles que defendem a universidade como uma instituição social que produz, amplia, aprofunda, expressa e transmite, de forma rigorosa e crítica, o saber, a cultura, as ciências, as técnicas, a filosofia, as letras e as artes, em todas as suas dimensões (Coêlho, 2006). Além disso, é importante também proteger a universidade de excelência, aquela que fomenta a contínua busca pelo saber, que põe em questão seu sentido e gênese, que o reflete e o explora além do imediato e do superficial (Coêlho, 2006), de modo que ela possa oferecer condições para que os professores possam ensinar, ou seja, participar com os alunos no processo de questionamento, da dúvida, e do próprio saber.

Militantes contra os interesses mercadológicos na educação, diversas entidades representativas se dedicam à defesa de uma educação democrática e humanizadora, que valorize a formação de professores e professoras comprometidos com uma prática emancipatória e socialmente justa. Nesse contexto, destacamos a atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), instituições que desempenham protagonismo na construção de uma reflexão crítica a respeito da docência e na defesa de políticas que garantam uma formação docente alinhada aos princípios da humanização, da justiça social e da transformação da realidade educacional. Assim, tais entidades contribuem para o fortalecimento de uma educação que não apenas instrua, mas que também humanize, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos e estimulando o pensamento crítico e autônomo na sociedade.

Nesse sentido, ao resgatar o título deste trabalho, retomamos a discussão a partir da compreensão do que se define como um projeto de forma/ação⁹⁶ de professoras e professores. O termo “projeto” é tomado aqui em seu sentido etimológico de “pro-jeto”, ou seja, “o que lança à frente, atualizando-se em ações e programações na temporalidade e na espacialidade mundana” (Bicudo, 1999, p.11).

⁹⁶ Conforme Bicudo (2003), o conceito de formação está associado à busca contínua por uma forma considerada ideal, sendo um processo dinâmico e intencional de construção e aperfeiçoamento. Entretanto, esse ideal não é assumido como uma “forma perfeita que submetta a formação a um modelo que a aprisione dentro de limites rígidos. Ideal tido como o que imprime direção ao movimento. Porém, movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a forma não pode conformar a ação, mas a própria ação, ao agir com a matéria, imprime nela a forma.” Bicudo (2003, p.31)

Dessa forma, buscamos compreender o projeto de formação profissional em suas múltiplas dimensões. Ele se manifesta na dimensão social, por meio dos papéis e posições ocupados pelos sujeitos, na dimensão cultural e na dimensão histórica, refletindo as ideias e modos de ser de uma sociedade. Esse projeto, no entanto, não se restringe ao percurso individual de cada sujeito – seu projeto de vida enquanto pessoa, cidadão e profissional – mas se articula com o projeto institucional da escola, sustentado por políticas públicas de educação.

O Projeto Pedagógico é compreendido como o elemento central que articula, impulsiona e orienta o trabalho em um curso de formação. É por meio dele que discentes, docentes e demais envolvidos no processo formativo “podem tomar ciência do que fazem, daquilo a que o curso se propõe, de suas características básicas. É por meio desse conhecimento que poderão perceber suas tendências, propor mudanças e envolver-se de modo consciente e comprometido com o que fazem” (Baumann, 2009, p. 152).

O Projeto Pedagógico do Curso de Matemática (PPC) do Campus Universitário de Bragança⁹⁷ foi elaborado em conformidade com a Lei 9394/96, tendo como fundamento norteador o Parecer CNE/CES 1.302/2001, publicado no Diário Oficial da União de 5/3/2002, Seção 1, p. 15. Esse parecer estabelece que os cursos de Bacharelado em Matemática têm como objetivo a preparação de profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica. Além disso, o PPC do curso foi reconhecido pela Resolução nº 3.942, de 03 de fevereiro de 2010. Dessa forma, este projeto é fruto de um extenso processo de discussão e reformulação e reflete o esforço coletivo dos docentes da Faculdade de Matemática do campus de Bragança, que contribuíram com seus conhecimentos e experiências em suas respectivas áreas de atuação.

O PPC é estruturado e apresentado em nove partes, conforme detalhado no anexo (1). A primeira é a “Introdução”; a segunda, “Justificativa do Curso”; a terceira, “Características Gerais do Curso”; a quarta, “Diretrizes Curriculares do Curso”, contendo seus “Fundamentos Epistemológicos, Éticos e Didático-Pedagógicos”, “Objetivos Gerais”, “Perfil do Egresso”, “Competências do Egresso” e “Procedimentos Metodológicos”; a quinta parte, “Organização Curricular”, abrange a “Estrutura do Curso” e orientações sobre o “Trabalho de Conclusão de

⁹⁷ Em 2024, tivemos acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, datado de abril de 2018, e à Resolução nº 3.942, de 03 de fevereiro de 2010, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus de Bragança que, em seu anexo, incorporava o PPC como parte integrante e inseparável. No entanto, ao interpretarmos ambos os documentos, observamos que a adequação do PPC de 2018 não trouxe alterações significativas em relação à redação do projeto de 2010. Por esse motivo, optamos por interpretar a versão de 2018, uma vez que ainda estava em vigor em 2025.

Curso (TCC)”, o “Estágio Supervisionado”, as “Atividades Complementares”, a “Prática Pedagógica como Componente Curricular”, a “Política de Pesquisa”, a “Política de Extensão” e a “Política de Inclusão Social”; a sexta parte é o “Planejamento do Trabalho Docente”; a sétima, o “Sistema de Avaliação”, que contém a “Concepção e Princípios da Avaliação”, a “Avaliação da Aprendizagem”, a “Avaliação do Ensino” e a “Avaliação do Projeto Pedagógico”; a oitava parte trata da “Infraestrutura”, abordando “Docentes”, “Técnicos”, “Instalações” e “Recursos”; e a nona parte contém as “Referências” do PPC.

A justificativa social e acadêmica que a FAMAT/UFPA-Bragança dá para se manter o PPPC, se deve ao fato:

da carência de uma universidade pública gratuita, para qualificar educadores na área de ensino em Matemática. Há uma demanda expressiva de professores de matemática na região Bragantina. Faz-se, portanto, necessário que a Universidade cumpra seu papel social de garantir o acesso público e gratuito para o curso de matemática, já com claras necessidades de implantação na região (FAMAT/UFPA, 2018, pp. 5-6);

e de que primeiro procurar-se-á incutir um espírito pesquisador em profissionais já acostumados a lidar com educação que ingressarão no curso, assim como em jovens ingressantes que procuram trilhar novos caminhos profissionais. Uma consequência importante é o engajamento em pesquisas existentes em outras áreas ou que darão início na própria área de matemática, educação matemática e áreas afins. O curso de Matemática é relevante na produção do conhecimento de várias áreas, pois, atualmente considera-se os avanços de cálculos matemáticos e de softwares matemáticos como recursos importantes para a resolução de situações-problemas do cotidiano (FAMAT/UFPA, 2018, p. 6).

Ao interpretarmos o Projeto Político-Pedagógico do curso de Matemática, destacamos que o curso objetiva “formar licenciados em Matemática para atuarem na Educação Básica, de acordo com as bases educacionais de Educação no âmbito nacional” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 10), considerando que muitos estudantes, ao ingressarem na Universidade, chegam com a crença de que a resolução de problemas se limita ao uso de fórmulas e à ideia de que existe apenas um caminho e uma única resposta correta, “esperamos qualificar os estudantes, encorajando-os a problematização de sua realidade, utilizando a matemática como ferramenta criativa e motivadora, levando-os a auto realização como seres éticos, social e historicamente

localizados” (idem, p. 10).

Busca-se, de acordo com os princípios de ensino da UFPA, oferecer uma formação matemática e didática que interaja de forma eficiente com as realidades socioculturais da região. Assim, no campo da pesquisa, o objetivo é fomentar a área de Matemática e Educação Matemática, proporcionando uma base sólida aos acadêmicos para suas práticas pedagógicas. Em termos de atividades de extensão, se pretende oferecer cursos de aprimoramento para profissionais da Educação Básica, além de promover atividades como a Semana Acadêmica e a OBMEP, com o apoio de instituições como o IMPA (idem, 2018).

O curso de Licenciatura em Matemática da FAMAT/UFPA-Bragança, como vimos tem como objetivo formar professores capacitados para atuar na Educação Básica, proporcionando uma formação sólida na área educacional. Dessa forma, o egresso será capaz de, com um olhar reflexivo e pesquisador, ser detentor das seguintes aptidões (FAMAT/UFPA, 2018, pp. 11-12):

Dominar conhecimento matemático específico, tendo consciência do modo de produção próprio dessa ciência – origens, processo de criação, inserção cultural, tendo também conhecimento das suas aplicações em várias áreas.

Perceber quanto o domínio de certos conteúdos, habilidades e competências próprias à matemática importam para o exercício pleno da cidadania.

Ser capaz de trabalhar de forma integrada com os professores da sua área e de outras áreas, no sentido de conseguir contribuir efetivamente com a proposta pedagógica da sua Escola e favorecer uma aprendizagem multidisciplinar e significativa para os seus alunos.

Ter maturidade para utilizar adequadamente ou perceber o significado da precisão dedutiva num processo de demonstração, assim como para empregar procedimentos indutivos ou analógicos na criação de matemática, entendida como uma atividade de resolução de problemas, tanto na sua relação pessoal com a ciência matemática, quanto na dinâmica de ensino-aprendizagem.

Compreender as características peculiares a cada um dos raciocínios típicos da matemática: o raciocínio lógico-algébrico, o combinatório e o geométrico.

Dominar de forma lógica, característica do pensamento matemático, e ter conhecimentos dos pressupostos da Psicologia Cognitiva de modo a compreender as diversas potencialidades de raciocínio em cada faixa etária, variando de pessoa para pessoa. Em outras palavras, ser capaz de, por um lado, favorecer o desenvolvimento de raciocínio de seus alunos, e por outro lado, não extrapolar as exigências de rigor a ponto de gerar insegurança nos seus alunos

em relação à matemática.

Possuir familiaridade e reflexão sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino diversificado de modo a poder decidir, diante de cada conteúdo específico e cada classe particular de alunos, qual o melhor procedimento pedagógico para favorecer a aprendizagem significativa de matemática, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada.

Ser capaz de observar cada aluno, procurando rotas alternativas de ação para levar seu aluno a desenvolver-se plenamente, com base nos resultados de suas avaliações, sendo assim motivador e visando o desenvolvimento da autonomia no seu aluno.

Se engajar num processo de contínuo aprimoramento profissional, procurando sempre atualizar seus conhecimentos com abertura para a incorporação do uso de novas tecnologias e para adaptar o seu trabalho às novas demandas socioculturais e dos seus alunos.

Para formar profissionais alinhadas e alinhados ao perfil desejado, o curso de Licenciatura em Matemática da FAMAT/UFPA-Bragança, conforme seu Projeto Pedagógico de Curso (PPP), estabelece o objetivo de desenvolver na formação discente as habilidades e competências descritas por FAMAT/UFPA (2018, p. 13):

Pensamento heurístico competente: capacidade de encaminhar soluções de problemas e explorar situações, relações, conjecturas, argumentar e avaliar. Capacidade de formular problemas.

Domínio dos raciocínios algébrico, geométrico e combinatório de modo a poder argumentar com clareza e objetividade dentro desses contextos cognitivos. Ou seja, os alunos devem desenvolver capacidade dedutiva com sistemas axiomáticos, percepção geométrico-espacial, capacidade de empregar ensaio e erro como procedimento de busca de soluções e segurança na abordagem de problemas de contagem.

Capacidade de contextualizar e inter-relacionar conceitos e propriedades matemáticas, bem como de utilizá-los em outras áreas do conhecimento e em aplicações variadas. Em especial poder interpretar matematicamente situações ou fenômenos que emergem de outras áreas do conhecimento ou de situações

reais.

Visão histórica e crítica da Matemática, tanto no seu estado atual como nas várias fases da sua evolução que lhe permita tomar decisões sobre a importância relativa dos vários tópicos tanto no interior da ciência matemática como para a aprendizagem significativa do estudante na educação básica.

Domínio dos conteúdos básicos de matemática, estatística, informática, física e pedagogia constantes no currículo mínimo do curso de Matemática.

Capacidade de utilização em sala de aula de novas tecnologias como vídeo, áudio, computador, internet entre outros.

Capacidade de desenvolver projetos, avaliar livros textos, softwares educacionais e outros materiais didáticos. Capacidade de organizar cursos, planejar ações de ensino e aprendizagem de matemática.

Conhecimento dos processos de construção do conhecimento matemático, próprios da criança e do adolescente.

Capacidade de interação e intervenção na estrutura escolar vigente no país.

Conhecimento das propostas ou parâmetros curriculares, bem como das diversas visões pedagógicas vigentes. Poder formular a sua própria concepção diante das correntes existentes.

O PPC de Matemática do Campus Universitário de Bragança busca aprimorar o ensino e a aprendizagem na região. Em conformidade com o Regulamento do Ensino de Graduação (Resolução 3.633/2008), estabelece que “os cursos de graduação da UFPA deverão adotar o planejamento e a avaliação como procedimentos necessários e permanentes da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem” (UFPA, 2008, p. 2). Isso significa que, ao final de cada período letivo, será realizada a avaliação das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas, seguida do planejamento das ações subsequentes.

No PPC consta que o planejamento semestral deve envolver todas as docentes e todos os docentes, permitindo flexibilidade na organização curricular e adaptações conforme o processo avaliativo. Desse modo, “com tal decisão, isso mostra que o projeto apresenta uma organização flexível, podendo sofrer modificações quanto à forma, conteúdo e aplicações, em suas várias dimensões, decorrentes do processo de avaliação” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 14).

Também é ressaltado que o PPC está alinhado às diretrizes do Regulamento de Graduação (UFPA, 2008). Em seu Artigo 102, parágrafos 2º e 3º, o regulamento estabelece que o programa e o plano de ensino das atividades curriculares de cada período letivo devem ser

elaborados coletivamente pelos docentes responsáveis e aprovados pelo Conselho da Faculdade ou Escola do curso, em conformidade com as normas curriculares vigentes. Além disso, determina que, no primeiro dia de aula, o docente deve apresentar e discutir com os discentes o programa da disciplina e o respectivo plano de ensino.

O documento ainda ressalta que os procedimentos metodológicos adotados pelos docentes serão diversificados, visando ampliar a participação e a aprendizagem dos graduandos. Entre as estratégias utilizadas, incluem-se aulas expositivas e dialogadas, debates temáticos em equipes, resolução de situações didáticas e problemas relacionados aos conteúdos trabalhados, organização de minicursos sobre tópicos matemáticos, resolução orientada de listas de exercícios, articulação das disciplinas com atividades de extensão, além de seminários de integração, pedagógicos e de pesquisa, promovendo a conexão entre os conteúdos ao longo do curso.

O curso de Licenciatura Plena em Matemática é ofertado no Campus Universitário de Bragança – UFPA, localizado na Travessa Leandro Ribeiro, S/N, Bairro da Aldeia, CEP: 68600-000, Bragança-PA. O ingresso ocorre por meio de processo seletivo anual, com a oferta de 40 vagas por ano. O curso funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo ofertado na modalidade presencial⁹⁸ e modular⁹⁹, conforme o Art. 7º do Regulamento. No turno matutino e vespertino, o curso tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, estruturado em 8 períodos, com carga horária total de 3.275 horas e regime acadêmico seriado¹⁰⁰. Já no turno noturno, a estrutura curricular se estende por 9 períodos, mantendo a duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, com carga horária total de 3.300 horas. A forma de oferta das atividades pode ser modular e paralela¹⁰¹, seguindo o regime acadêmico seriado semestral (Art. 12 do Regulamento), com períodos letivos extensivos e intensivos (Art. 8º do Regulamento)¹⁰², conforme estabelecido no regulamento acadêmico do curso.

A estrutura curricular, delineada no PPC de Licenciatura em Matemática do Campus de

⁹⁸ De acordo com o Art. 7º, parágrafo 1 “A modalidade presencial admite, em percentual minoritário, a realização de atividades curriculares na modalidade a distância, desde que previstas no projeto pedagógico do curso, na forma da lei” (UFPA, 2008, p. 3).

⁹⁹ No Art. 9º, inciso I “Modular – as atividades serão desenvolvidas de forma seqüenciada, com carga horária concentrada, respeitado o limite diário previsto para o funcionamento do curso” (UFPA, 2008, p. 3).

¹⁰⁰ Consta no Art. 12, parágrafo 1º “O Regime Acadêmico Seriado caracteriza-se pela matrícula, em cada período letivo, em um conjunto de atividades curriculares definido no projeto pedagógico de curso como bloco ou módulo” (UFPA, 2008, p. 4).

¹⁰¹ No Art. 9º, inciso II “Paralela – as atividades serão desenvolvidas concomitantemente, em horários distintos, ao longo do período letivo” (UFPA, 2008, p. 4).

¹⁰² Conforme o Art. 8, parágrafo 4º “Os cursos com funcionamento predominante no segundo e no quarto períodos letivos são denominados Extensivos. § 5º Os cursos com funcionamento predominante no primeiro e no terceiro períodos letivos são denominados Intensivos” (UFPA, 2008, p. 3).

Bragança, está organizada em torno de três Núcleos de Atividade Curriculares¹⁰³ que se inter-relacionam e se conectam à totalidade do projeto pedagógico, sendo eles:

O Núcleo Básico composto por 25 disciplinas distribuídas em quatro áreas e compreende um total de 1410 horas, nesse agrupamento têm-se as disciplinas básicas necessárias da formação do Licenciado.

O Núcleo Profissionalizante, com 1800 horas, é composto por três áreas, abrange conhecimentos específicos da prática docente e comporta 16 disciplinas.

O Núcleo de Atividades Complementares é composto de 200 horas da carga horária do curso (FAMAT/UFPA, 2018, p. 18).

Conforme consta no PPC, o curso de Licenciatura em Matemática integrará, de forma transversal em seus núcleos de formação, a Educação em Direitos Humanos, conforme estabelece a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Além disso, contemplará a Educação das Relações Étnico-Raciais, seguindo a Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004. A Educação Ambiental será igualmente incorporada, em conformidade com a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Portanto, “essas temáticas serão trabalhadas conjuntamente aos demais conteúdos das disciplinas” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 18), promovendo uma formação ampla e interdisciplinar.

De acordo com a FAMAT/UFPA (2018), o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade curricular obrigatória, integrante do Projeto Pedagógico do Curso, com o propósito de sistematizar o conhecimento de natureza científica, artística ou tecnológica por meio da investigação de um tema específico.

O processo de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deverá iniciar no máximo no 5º. Semestre;

A definição do orientador deverá compatibilizar o quanto possível aos eixos temáticos e linhas de pesquisa, segundo a disponibilidade dos orientadores;

No 8º semestre, o aluno deverá defender seu Trabalho de Conclusão de Curso examinado por uma Banca proposta pelo orientador, com os seguintes membros: Orientador (Presidente da Banca), mais 02 (dois) professores (do quadro docente e/ou convidado externo);

A organização das defesas será de responsabilidade da Faculdade de

¹⁰³ As disciplinas que compõem os núcleos de atividades curriculares constam no Anexo I.

Matemática;

A defesa de TCC poderá ser antecipada conforme o término do trabalho do aluno, tendo como requisito básico que o concluinte não esteja devendo nenhuma disciplina;

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deverá ser organizado segundo as normas estabelecidas na disciplina TCC.

A avaliação da Defesa será subordinada aos critérios da ficha de avaliação definida pela Faculdade de Matemática.

Receberá o título de “Licenciado Pleno em Matemática”, o aluno que, na Defesa do TCC, obtiver no mínimo, o conceito regular (REG) na avaliação geral.

Se o aluno não for aprovado no primeiro Exame de Defesa, a Banca poderá dar o prazo de até 30 dias para reformulação do TCC (FAMAT/UFPA, 2018, p. 19).

Conforme previsto no PPC e em conformidade com o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA (Resolução nº 3.633/2008), o Estágio Supervisionado Obrigatório será desenvolvido ao longo do curso, a partir do 5º semestre, com uma carga horária de 405 horas. Para cursá-lo, é imprescindível que o estudante tenha concluído as disciplinas que servem de base para a realização do estágio. Os objetivos dessa etapa formativa estão alinhados às diretrizes institucionais e visam proporcionar uma experiência prática essencial à formação docente.

Art. 76.

São objetivos do estágio curricular na UFPA:

I - possibilitar a ampliação de conhecimentos teóricos aos discentes em situações reais de trabalho;

II - proporcionar aos discentes o desenvolvimento de habilidades práticas e o aperfeiçoamento técnico-cultural e científico, por intermédio de atividades relacionadas com sua área de formação;

III - desenvolver atividades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio-profissional (UFPA, 2008, p. 17).

O PPC define o Estágio Supervisionado como uma atividade curricular obrigatória, estruturada como disciplina, a ser realizada ao longo do curso a partir do quinto semestre, com carga horária total de 405 horas. Sua conclusão é um requisito essencial para a integralização do curso. Adotou-se as atividades de estágio supervisionado em conformidade com a Resolução nº 4.262, de 22 de março de 2012, seguindo o disposto no Art. 5º, parágrafo 1, que especifica que “o Estágio Supervisionado obrigatório constituir-se-á em uma atividade curricular, com carga horária própria, cujo cumprimento é requisito para a integralização do Curso, conforme definido no respectivo Projeto Pedagógico” (UFPA, 2012, p. 3).

O Estágio Supervisionado obedece aos seguintes princípios: “I – Articulação da formação acadêmica com o exercício profissional; II – efetiva participação do aluno em situações reais de trabalho; III – fortalecimento da integração entre ensino-pesquisa e extensão” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 20). Divide-se em Estágio I (90 horas), Estágio II (105 horas), Estágio III (105 horas) e ESTÁGIO IV (105 horas).

No Estágio I, “o licenciando irá realizar o estágio supervisionado em classes das séries iniciais com observação de classes” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 20). O discente terá seu primeiro contato com o ambiente educacional, que será vivenciado ao longo de todo o curso. Inicialmente, participará dos Laboratórios Pedagógicos, com o objetivo de se familiarizar com diferentes recursos, materiais e metodologias para o ensino da Matemática. Em seguida, no ambiente escolar, deverá conhecer o Projeto Pedagógico da instituição, sua estrutura e funcionamento, para então iniciar a fase de observação do processo de construção da aprendizagem matemática nos níveis anteriores à atuação direta do professor da área.

O Estágio II “destina-se ao processo ensino e aprendizagem da Matemática em instituições educacionais que possuem alunos com necessidades especiais” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 21). Atualmente, a Educação Inclusiva tem ganhado espaço no ambiente escolar comum, independentemente da preparação dos profissionais para essa prática. Por essa razão, é fundamental que os licenciandos aproveitem o Estágio para buscar informações sobre como abordar a Educação Matemática em situações diferenciadas, o que requer um preparo prévio adequado.

O Estágio III tem como objetivo “consolidar as atividades relativas à docência da disciplina no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) ou EJA 3ª e 4ª etapas” (FAMAT/UFPA, 2018). No Estágio IV objetiva-se consolidar as atividades relativas à docência da disciplina no ensino médio ou EJA no ensino médio.

De acordo com o PPC, as atividades complementares, de caráter científico, cultural e acadêmico, são fundamentais para articular e enriquecer o processo formativo do professor. Essas atividades incluem seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, além de relatórios de pesquisa, entre outras modalidades. É importante destacar que essas atividades devem ser orientadas pelos docentes e integradas ao projeto pedagógico do curso. As atividades acadêmico-científicas I, II e III são disciplinas optativas do currículo, classificadas como Atividades Complementares.

Atividades complementares: Álgebra Abstrata II (90h), Análise Real (90h), Álgebra Linear (90h), Cálculo Numérico (60h), Curso de verão (até 02) (30h), Concepções Filosóficas da Educação (60h), Equações Diferenciais Parciais (90h), Equações Diferenciais Ordinárias (90h), Estatística aplicada a Educação (60h), Filosofia da Educação I (90h), Física Geral (90h), Física Fundamental II (60h), Física Básica IV (60h), Funções de uma Variável Complexa (60h), Geometria Diferencial (90h), Geometria Construtiva (90h), Iniciação científica (30h), Introdução a Educação Matemática (60h), Informática e Sociedade (60h), Laboratório de Matemática (60h), Matemática Numérica I (90h), Matemática Financeira (60h), Minicursos (até 03) (15h), Monitoria (até 02) (30h), Participação em eventos científicos (até 03) (15h), Programação (60h), Participação em projetos de ensino e/ou extensão (até 02) (30h) e Sociologia da Educação (90h).

Estabelece-se no PPC que, com a finalidade de atender aos princípios fundamentais da prática docente durante a formação profissional inicial e consolidar as ações formativas, as seguintes atividades são definidas como diretrizes para o desenvolvimento do discente na prática docente:

Os laboratórios e atividades do curso incluem: Laboratório de Ensino em Conjuntos e Funções - (30 h), Laboratório de Ensino em Vetores e Geometria Analítica - (30 h), Laboratório de Ensino em Trigonometria - (30 h), Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral I - (30 h), Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral II - (30 h), Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral III - (30 h), Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral IV - (30 h), Laboratório de Ensino em Cálculo Numérico - (30 h), Laboratório de Ensino em Geometria Plana - (30 h), Laboratório de Ensino em Construções Geométricas - (30 h), Laboratório de Ensino em Análise Combinatória - (30 h), Laboratório de Ensino em Geometria Espacial - (30 h), Laboratório de Mecânica - (30 h), Laboratório de Eletromagnetismo - (30 h), Trabalho de Conclusão de Curso I - (30 h) e Trabalho de Conclusão de Curso II – (30 h).

A política de pesquisa presente no PPC prioriza a produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, utilizando metodologias participativas e promovendo o diálogo entre pesquisadores e pesquisados. O objetivo central é identificar temas de pesquisa alinhados a interesses sociais, estreitando a relação entre tecnologia, educação, matemática e seu ensino. Para potencializar a aprendizagem, são incentivados o uso de softwares como *Mathematica*, *Maple*, *Matlab*, *Gnuplot* e *Geogebra*, que auxiliam em cálculos numéricos, representações gráficas e programação em alto nível. Esses programas são amplamente utilizados em instituições como Petrobrás, Eletronorte, Eletronuclear, CENPES, INPE e

Votorantim, e em universidades renomadas como, USP, UNESP, UNICAMP, ITA, UFRJ e dentre outras, funcionando em diversos sistemas operacionais.

No PPC, busca-se desenvolver projetos de pesquisa e extensão multidisciplinares em colaboração com outros cursos do Campus de Bragança, como Engenharia de Pesca, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras, História e a Pós-Graduação em Biologia Ambiental. Esses projetos visam destacar a aplicabilidade e a importância da Matemática em diversas áreas do conhecimento. As linhas de pesquisa que orientarão essas iniciativas, com perspectiva de criação futura de um curso de Pós-Graduação em Licenciatura em Matemática, incluem: Educação Matemática, Modelagem Matemática e Computacional, Métodos Computacionais, Equações Diferenciais, Novas Tecnologias aplicadas à Educação Matemática, Álgebra e Geometria. Além disso, incentiva-se a participação dos alunos em atividades de pesquisa, seja como bolsistas ou voluntários, por meio de projetos de Iniciação Científica (remunerados ou não), Monitoria, apoio à participação em eventos científicos e estímulo à criação de um Grupo PET.

Consta ainda no PPC que a Extensão Universitária “é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 24). Essa interação ocorre em um movimento de via dupla, garantindo à comunidade acadêmica a oportunidade de construir e aplicar o conhecimento acadêmico na prática social.

No curso de Licenciatura em Matemática do Campus de Bragança, a extensão abrange iniciativas de educação continuada, prestação de serviços e ação comunitária, fortalecendo a parceria entre Universidade, comunidade e outras instituições afins. As atividades extensionistas incluem eventos como Ciclo de Palestras, Mesas Redondas, Encontros, Simpósios, Jornadas, Colóquios, Fóruns, Seminários, Mostras, Exposições, Feiras, Oficinas, Minicursos, *Workshops*, Conferências, Laboratórios e Prestação de Serviços, desde que vinculadas a ações educacionais.

A carga horária de extensão deve ser cumprida obrigatoriamente em projetos ou atividades extensionistas, conforme definido pelo PPC, por meio de ações pedagógicas, sociais, culturais, científicas ou tecnológicas, realizadas presencialmente ou a distância. Os alunos são incentivados a participar dessas atividades desde os primeiros semestres do curso, garantindo o cumprimento das 120 horas mínimas exigidas. A comprovação dessas atividades será realizada por meio de certificados, atestados, declarações e registros específicos na Secretaria da Faculdade de Matemática.

De acordo com FAMAT/UFPA (2018, p. 25-grifos nossos), “o Curso de Licenciatura

em Matemática propiciará aos estudantes o conhecimento das diferentes linguagens dos **portadores de necessidades especiais**, bem como a inclusão e o acesso dos **portadores de deficiência**¹⁰⁴ no processo educativo (...)", por meio de recursos didático-pedagógicos, acesso às dependências das unidades e subunidades acadêmicas, corpo docente e técnico qualificado, e oferta de cursos que promovam o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas.

No PPC, estabelece-se a criação de estratégias para acolher e ensinar esses alunos ao longo da graduação, além de preparar os futuros professores de Matemática para lidar com as diversas necessidades de seus próprios estudantes. São abordadas questões que abrangem desde os diferentes estilos de aprendizagem, déficit de atenção e hiperatividade até alunos com necessidades especiais ou dislexia.

O PPC propõe a inclusão de atividades curriculares que abranjam conhecimentos a respeito da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, reconhece que cursos de extensão universitária, como simpósios, congressos e fóruns, podem servir como espaços para capacitar docentes e graduandos em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais. O curso de Matemática, em conformidade com o Decreto nº 5.626, publicado no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 2005¹⁰⁵, incorpora a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória, a ser oferecida no 6º semestre com carga horária de 60 horas. O novo projeto do curso fortalece as políticas de inclusão ao integrar essas disciplinas em seu desenho curricular.

É importante destacar que o curso de Licenciatura em Matemática, com o objetivo de proporcionar uma formação mais humanista e cidadã aos futuros professores, abordará também a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Ambiental. Essas temáticas serão oferecidas de forma transversal nas diversas disciplinas do curso, integrando-se aos conteúdos abordados. Consta no PPC, que o Campus de Bragança reivindica melhorias em acessibilidade por meio do Projeto de Urbanização e já implementou atendimento para pessoas com necessidades especiais. O PPC prevê a aquisição de recursos específicos, como lupas, máquinas de Braille e impressoras 3D, entre outros.

As atividades curriculares serão formalizadas em um plano de trabalho, respeitando o

¹⁰⁴ Os termos em destaque deixaram de ser recomendados no Brasil com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Essa legislação adotou oficialmente o termo "pessoa com deficiência", alinhando-se à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional em 2008. A mudança reflete uma visão social da deficiência, reconhecendo que as barreiras ambientais e atitudinais da sociedade são os principais fatores que limitam a participação plena das pessoas com deficiência, e não algo que elas "portam" ou "carregam".

¹⁰⁵ O referido Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

calendário acadêmico da UFPA e aprovado pelo Conselho da Faculdade de Matemática. De acordo com os Artigos 6º, 70 e 102 do Regulamento do Ensino de Graduação (Resolução 3.633, de 18 de fevereiro de 2008), o projeto enfatiza a importância do planejamento e da avaliação como procedimentos contínuos na organização curricular e no processo de ensino e aprendizagem. Ao final de cada período letivo, as atividades didático-pedagógicas serão avaliadas, e o planejamento das atividades futuras será realizado semestralmente por todos os docentes envolvidos. Assim, “pode-se afirmar que o projeto apresenta uma organização flexível, podendo sofrer modificações quanto à forma, conteúdo e aplicações, em suas várias dimensões, decorrentes do processo de avaliação” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 27). Além disso, prevê-se que as atividades curriculares de cada período letivo terão seus programas e planos de ensino elaborados coletivamente pelo grupo de docentes designados e aprovados pelo Conselho da Faculdade, conforme as normas do curso.

Conforme o PPC, as habilidades e competências estabelecidas no plano de trabalho serão avaliadas pela equipe de docentes. No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, é responsabilidade do docente:

Apresentar à sua turma, no início do período letivo, os critérios de avaliação da aprendizagem conforme o plano de ensino;

Discutir os resultados de cada avaliação parcial com a turma, garantindo que esse procedimento se dê antes da próxima verificação da aprendizagem;

Fazer o registro eletrônico do conceito final, de acordo com as orientações do órgão central de registro acadêmico, no prazo máximo de 10 (dez) dias a contar do encerramento do período letivo;

Entregar aos discentes todas as atividades realizadas no processo de avaliação, como por exemplo, provas, trabalhos individuais e em equipe (FAMAT/UFPA, 2018, p. 28).

De acordo com o FAMAT/UFPA (2018), a cada semestre será realizada uma avaliação interna entre docentes e técnicos, assim que o quadro da Faculdade de Matemática estiver consolidado. Nesse momento, será analisado se as práticas docentes estão atingindo os objetivos do curso e se o trabalho administrativo está contribuindo para esses fins. Os métodos a serem utilizados pelos docentes serão diversos, incluindo apresentações orais, exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, jornadas, produção de material didático e científico, artigos e projetos, entre outros.

Conforme o PPC (FAMAT/UFPA, 2018), o processo de avaliação discente segue os padrões da universidade, considerando frequência e aproveitamento nas atividades acadêmicas. A avaliação do curso ocorrerá semestralmente por meio de formulários aplicados pela Comissão de Avaliação dos Cursos de Graduação do Campus de Bragança. O formulário aluno deverá abordar questões relativas à coordenação do curso, técnicos e infraestrutura, enquanto o docente focará no perfil do discente e na avaliação da infraestrutura e coordenação. Além disso, ao final de cada disciplina, alunos e professores preencherão formulários, avaliando desempenho e fazendo autoavaliações. Os resultados são encaminhados à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação para análise e diagnóstico da situação do curso, com o objetivo de propor melhorias e fortalecer os pontos positivos do ensino. Essas avaliações servem como base para aperfeiçoar o Projeto Pedagógico, definindo novas metas a curto e médio prazo e incentivando a capacitação e apoio à docência.

O PPC estabelece que o processo avaliativo deve garantir uma aprendizagem significativa para os alunos, não se restringindo a uma mera quantificação de conhecimentos por meio de notas. A avaliação deve ser formativa e incluir a autoavaliação, já que o aluno é o foco do processo. Além disso, é essencial a participação dos alunos em diversas atividades acadêmicas, como culturais, científicas, de pesquisa e extensão, para prepará-los para as exigências do mercado de trabalho. Ao final de cada período letivo, será realizada uma avaliação qualitativa e quantitativa das atividades curriculares em cada disciplina, assim como o planejamento das próximas atividades, envolvendo todos os docentes. O projeto é flexível, permitindo modificações em sua forma, conteúdo e aplicações com base no processo de avaliação.

O PPC inclui uma avaliação do ensino, reconhecendo a importância de avaliar o desempenho dos docentes e o processo de ensino-aprendizagem. Essa avaliação visa proporcionar uma compreensão precisa do trajeto acadêmico, com o objetivo de promover melhorias contínuas. Para isso, serão considerados os seguintes aspectos: o conteúdo trabalhado, a organização do curso e o desempenho dos docentes, por meio da avaliação dos resultados da plataforma *online*, pela comissão supramencionada, a fim de que se possa estabelecer um quadro de desempenho dos docentes e do processo de ensino e aprendizagem na busca de melhorias para a qualidade do curso (FAMAT/UFPA, 2018, p. 30). Desta-se, ainda, que a autoavaliação também será considerada como um recurso para o aprimoramento da prática docente.

Conforme explicitato, o PPC do Curso de Matemática do campus de Bragança será objeto de avaliação contínua e ajustes em sua forma, conteúdo e métodos de aplicação,

conforme mencionado anteriormente. A Faculdade de Matemática se compromete a avaliar o projeto a cada dois anos e a promover uma reformulação, se necessário, a cada cinco anos. Os alunos serão frequentemente convidados a compartilhar suas opiniões sobre o curso, sua estrutura curricular, a atuação dos professores, a comunicação entre alunos e coordenação, e a infraestrutura da faculdade, incluindo laboratórios, salas de aula, bibliotecas e outros espaços educativos. A avaliação do curso será coordenada por uma comissão composta por três docentes e quatro representantes discentes do curso de Matemática. Com base em sua experiência diária, o corpo docente poderá também oferecer *feedback* sobre a estrutura curricular, a infraestrutura e a comunicação entre professores e coordenação, entre outros aspectos relevantes.

Ao interpretarmos criticamente o PPC do curso de Licenciatura em Matemática da FAMAT/UFPA e sua convergência com a Educação humanizadora, percebemos que a proposta de encorajar os estudantes a enxergar a matemática como uma possibilidade criativa, em vez de uma mera aplicação de fórmulas, reflete uma abordagem humanizadora. Essa mudança de paradigma é essencial para estimular o pensamento crítico e a auto-realização dos alunos. Contudo, a efetividade dessa abordagem depende de sua implementação prática, que deve incluir métodos pedagógicos que incentivem a problematização e a reflexão.

O foco na pesquisa em Matemática e Educação Matemática é um passo significativo em direção a uma formação humanizadora, pois promove um ambiente de aprendizado dinâmico e em constante evolução. No entanto, é fundamental que a instituição também ofereça apoio contínuo aos docentes, garantindo que possam integrar a pesquisa à prática pedagógica de maneira produtiva.

Compreendemos que a abertura do curso para revisões e adaptações, considerando as mudanças nas demandas educacionais e nas realidades sociais, é indispensável para a construção de uma educação humanizadora. A participação ativa de alunos e professores na avaliação do PPP pode contribuir de forma significativa para a qualidade da formação. Contudo, é essencial que essa avaliação seja mais do que um mero processo burocrático; deve resultar em ações concretas que promovam melhorias e adaptações no currículo e nas práticas pedagógicas.

Além disso, apesar das diretrizes promissoras, a efetividade da formação humanizadora dependerá da capacidade da instituição em superar desafios práticos, como a falta de recursos e apoio. A formação de professores críticos e reflexivos requer não apenas uma proposta teórica sólida, mas também condições práticas que favoreçam a inovação e a criatividade no ambiente educativo. O êxito da formação humanizadora está também atrelado ao compromisso da instituição em criar um ambiente educativo rico e desafiador. Isso envolve não apenas a

formação inicial, mas também a valorização do desenvolvimento profissional contínuo, com cursos de capacitação e um suporte institucional que promova a troca de saberes e experiências entre docentes e alunos.

A relação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da FAMAT/UFPA e a educação humanizadora merece uma reflexão crítica, especialmente ao considerar o uso de termos como “detentor das seguintes **aptidões**” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 11 – grifos nossos), “desenvolver nos discentes as seguintes **habilidades** ou **competências**” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 13 – grifos nossos), que podem remeter a uma abordagem mais mercadológica e capitalista da educação.

O uso destas palavras “aptidão”, “habilidades” e “competências” sugere uma ênfase em formar profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho. Essa perspectiva está alinhada com uma visão utilitarista da educação, onde o foco é a formação de indivíduos que sejam eficazes em tarefas específicas e que contribuam para a produtividade econômica. Em contrapartida, a educação humanizadora busca formar indivíduos críticos, criativos e reflexivos, capacitados não apenas para o mercado, mas também para a vida em sociedade, promovendo valores éticos e sociais.

O desenvolvimento de competências na educação é importante, mas, na perspectiva humanizadora, deve ir além das habilidades técnicas, incluindo também habilidades socioemocionais como alteridade, empatia, comunicação e colaboração. A educação humanizadora propõe uma formação que atenda não apenas às exigências do mercado, mas que também considere as necessidades sociais, culturais e emocionais dos indivíduos, promovendo uma formação integral. Essa abordagem contrasta com a perspectiva mercadológica, que foca em resultados imediatos e mensuráveis, como taxas de emprego e rendimento, podendo desvalorizar a formação ética e a promoção da cidadania.

A redução da educação a um mero preparo para o mercado limita a visão dos alunos a respeito de seu sentido como profissionais e cidadãos. Em contrapartida, a educação humanizadora estimula a problematização da realidade, incentivando uma compreensão crítica das questões sociais, políticas e econômicas. Para que a formação de docentes alinhe-se com essa visão, é necessário que eles sejam preparados para adotar uma abordagem crítica e reflexiva em relação à realidade social. Além disso, os sistemas de avaliação devem considerar aspectos qualitativos e o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo que eles expressem sua subjetividade e reflexões críticas, promovendo uma formação mais rica e transformadora.

Isto posto, a relação entre a educação humanizadora e a ênfase em aptidões, habilidades e competências no PPP da FAMAT/UFPA destaca uma tensão entre duas abordagens: uma que busca atender às demandas do mercado e outra que visa promover uma formação integral e

crítica. Para que a proposta de educação humanizadora se concretize, é necessário um reequilíbrio que valorize não apenas a competência técnica, mas também o desenvolvimento humano, ético e social das licenciandas e dos licenciandos, preparando-as e preparando-os para serem cidadãs e cidadãos conscientes e transformadoras e transformadores da sociedade.

Embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Matemática mencione a importância de uma formação “mais humanista e cidadã aos Licenciados em Matemática” (FAMAT/UFPA, 2018, p. 26), incluindo temas como Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, a organização curricular do curso pode não refletir essa intenção de forma clara. A proposta de abordar essas temáticas de maneira transversal nas diversas disciplinas é um passo positivo, mas, na prática, pode haver uma falta de profundidade e articulação entre os temas. Isso significa que, mesmo com a inclusão dessas temáticas, as licenciandas e os licenciandos podem não ter a oportunidade de desenvolver uma compreensão crítica e contextualizada a respeito de questões sociais relevantes, comprometendo a efetividade da formação humanizadora.

A educação humanizadora preconiza a formação integral da licencianda e do licenciando, capacitando-o a atuar como um agente de transformação social. Para que o curso de Licenciatura em Matemática cumpra esse propósito, é fundamental que a integração das temáticas propostas não se limite a uma simples menção no PPP, mas que se traduza em práticas pedagógicas efetivas. Isso implica em um investimento na formação das docentes e dos docentes para que possam abordar essas questões de maneira crítica e reflexiva, bem como em um acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos nessa área. A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória é um exemplo positivo de como o curso pode se ampliar, mas deve ser acompanhada por uma abordagem pedagógica que realmente integre a educação humanizadora em todas as dimensões do ensino.

Observamos que há um leque maior de disciplinas que proporcionam um aprofundamento na Matemática, o que é valioso para a formação técnica das licenciandas e dos licenciandos. No entanto, na área de Educação Matemática, as opções são oferecidas em menor quantidade. Essa disparidade pode refletir uma priorização dos interesses meramente acadêmicos, que enfatizam a excelência técnica em matemática, em detrimento de uma abordagem mais humanizadora.

A Educação Matemática numa perspectiva humanizadora busca integrar aspectos sociais e éticos ao ensino da matemática, promovendo um aprendizado que vá além da simples aplicação de fórmulas e técnicas. Quando as disciplinas relacionadas à Educação Matemática são limitadas, corre-se o risco de negligenciar a formação docente crítica e reflexiva, capaz de

compreender e abordar a matemática de maneira inclusiva e significativa para seus alunos. Portanto, é fundamental que a oferta curricular equilibre tanto a formação técnica quanto a pedagógica, garantindo que as futuras educadoras e os futuros educadores possam atuar de forma mais ampla e contextualizada, alinhando-se aos princípios da educação humanizadora.

Um aspecto que nos chamou a atenção e suscitou algumas questões é: qual a intenção de ofertar a disciplina de Filosofia da Educação apenas no sexto período do curso para as futuras licenciadas e os futuros licenciados? Sendo a Filosofia fundamental, pois promove um pensamento analítico e reflexivo essenciais para a formação de educadoras e educadores críticos, a inclusão dessa disciplina somente nesse momento pode indicar que seu propósito é incentivar uma análise do que já foi aprendido ao longo do curso, focalizando a formação e a prática pedagógica. No entanto, a Filosofia também pode ser abordada como uma área do conhecimento que explora temas profundos, como as características do ser humano, sua essência, linguagem e questões relacionadas à antropologia filosófica. Nesse caso, não deveria estar incluída entre as disciplinas abordadas nos anos iniciais do curso? Essa abordagem não estaria destoando da intenção de oferecer uma formação mais humanista e cidadã, que deveria ser integrada desde o início da formação acadêmica, especialmente dentro de uma perspectiva de educação matemática humanizadora?

Diante disso, entendemos que seria mais enriquecedor que essa disciplina estivesse integrada às disciplinas cursadas nos primeiros anos, permitindo que as licenciandas e os licenciandos desenvolvessem um entendimento mais amplo e humanizado desde o início de sua formação. Dessa maneira, compreendemos que a Educação Matemática, quando aliada a uma abordagem filosófica, pode facilitar discussões a respeito da relevância social da matemática e seu sentido na vida das pessoas, contribuindo para uma formação mais integrada e humanizadora.

A interpretação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Matemática da FAMAT/UFGA/Bragança evidencia a necessidade de uma abordagem que contemple não apenas a formação técnica, mas também a dimensão humanizadora do ensino da matemática. Nesse contexto, destaca-se a militância da SBEM, que, no I Fórum Nacional de Licenciaturas em Matemática (2002), consolidou uma proposta para a formação de professoras e professores de matemática, resultante de debates entre educadoras e educadores de diversos estados. O documento *Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática*¹⁰⁶ foi encaminhado às instituições e ao CNE, analisando as Diretrizes Curriculares

¹⁰⁶ O documento encontra-se disponível em: <https://pdfcoffee.com/subsidios-para-a-discussao-de-propostas-para-os-cursos-de-licenciatura-pdf-free.html>.

do curso.

O vigésimo primeiro Boletim/SBEM, em edição especial, trouxe o documento *A formação do professor de matemática no curso de licenciatura: reflexões produzidas pela comissão paritária SBEM/SBM*¹⁰⁷, que discute desafios e reflexões fundamentais para a formação docente, indo além da instrumentalização técnica e promovendo um ensino crítico e transformador. Resultado de um esforço coletivo das duas sociedades e seus colaboradores, esse documento reforça a importância do diálogo contínuo sobre a Licenciatura em Matemática, questão que se tornou ainda mais central durante o IV Fórum Nacional de Licenciaturas em Matemática, realizado em abril de 2011 na FE/USP. Esse debate se conecta diretamente à proposta *Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática*, encaminhada ao CNE, que reforça a necessidade de uma Educação Matemática comprometida com a humanização do ensino e o desenvolvimento social.

Dessa forma, as propostas formuladas pela SBEM e SBM para a formação de professoras e professores de Matemática resultam de intensos debates entre educadoras e educadores de matemática de diversos estados do Brasil. Esse processo representa uma oportunidade de ruptura e transformação no cenário da formação docente, especialmente no que se refere à construção de uma Educação Matemática em uma perspectiva humanizadora.

A proposta apresentada pela SBEM (2002) levanta questões relevantes a respeito da formação docente, especialmente nos cursos de Licenciatura em Matemática. A partir das discussões realizadas pela comunidade de educadoras e educadores de matemáticas, destaca-se que a estrutura do curso deve ser concebida “como um curso de formação inicial em Educação Matemática, numa configuração que permita romper com a dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos e com a dicotomia entre teoria e prática” (SBEM, 2002, p. 4)”.

Em segundo lugar, são destacados os desafios que os cursos de Licenciatura em Matemática precisam enfrentar para que, ao reconhecê-los, seja possível refletir e compreender o perfil da egressa e do egresso, entre outros aspectos abordados na proposta. Diante disso, surge a questão: qual é o perfil da licenciada e do licenciado em Matemática almejado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática? Embora a SBEM apresente diretrizes para a formação docente, a proposta não explicita de maneira direta o perfil do egresso, deixando essa definição subentendida em suas reflexões a respeito da formação da professora e do professor de Matemática.

¹⁰⁷ O vigésimo primeiro Boletim/SBEM, número especial está disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/files/Boletim21.pdf>.

São destacadas as funções a serem exercidas pela professora e pelo professor de Matemática para que, a partir delas, seja possível definir o perfil de uma profissional e de um profissional que é chamada e chamado a “formular questões que estimulem a reflexão de seus alunos, que possua sensibilidade para apreciar a originalidade e a diversidade na elaboração de hipóteses e de proposições de solução aos problemas” (SBEM, 2002, p. 7). Essas funções são:

Conceber a Matemática como um corpo de conhecimento rigoroso, formal e dedutivo, mas também como atividade humana.

Construir modelos matemáticos para representar os problemas e suas soluções. Criar e desenvolver tarefas e desafios que estimulem os estudantes a coletar, organizar e analisar informações, resolver problemas e construir argumentações lógicas.

Estimular a interação entre três componentes básicos da Matemática: o formal, o algorítmico e o intuitivo.

Estimular seus alunos para o uso, natural e rotineiro, da tecnologia nos processos de ensinar, aprender e fazer Matemática.

Estimular seus alunos para que busquem alcançar uma ampla e diversificada compreensão do conhecimento matemático e para vincular a Matemática com outras áreas do conhecimento humano.

Propiciar situações ou estratégias para que seus alunos tenham oportunidade de comunicar idéias Matemáticas.

Relacionar a Matemática com a realidade, a fim de ajudar seus alunos na tarefa de compreender como essa ciência permeia nossa vida e como os seus diferentes ramos estão interconectados.

Utilizar diferentes representações semióticas para uma mesma noção Matemática, usando e transitando por representações simbólicas, gráficas, numéricas, entre outras (SBEM, 2002, p. 8).

Para que as futuras professoras e os futuros professores possam desempenhar de forma adequada as funções mencionadas, é recomendado que os cursos de formação inicial e continuada em Matemática sejam reavaliados e aprimorados. A reestruturação desses cursos, conforme a proposta (SBEM, 2002), deve ser planejada considerando alguns aspectos essenciais:

A importância de se propor “atividades curriculares que favoreçam o

desenvolvimento de uma cultura geral” (SBEM, 2002, p. 10);

Integração, na cultura profissional, de “tudo aquilo que é próprio da atuação do professor de Matemática” (SBEM, 2002, p. 10), inserindo-a em um contexto mais amplo, ou seja, na “própria realidade social e política brasileira e suas questões educacionais” (SBEM, 2002, p. 10);

Discussão, de forma contextualizada, sobre temas próprios da docência, tais como: currículo, gestão escolar, relação professor-aluno, avaliação, entre outros;

Preparar e incentivar a leitura e a produção de textos acadêmicos;

Contato com Tecnologias da Informação e Comunicação, afim de que alunos apropriem -se de seu uso;

A pesquisa como integrante do processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares; a pesquisa como conteúdo de aprendizagem na formação, para que os alunos possam conhecer os métodos, as abordagens e concepções de pesquisa em Educação Matemática;

Em SBEM (2002), vê-se o reconhecimento e relevância de um projeto pedagógico bem estruturado para a construção de um curso de Licenciatura em Matemática com identidade própria. Dessa forma, destaca-se a necessidade de que um projeto de formação inicial de professoras e professores atenda aos seguintes requisitos:

Contemple uma visão histórica e social da Matemática e da Educação Matemática, numa perspectiva problematizadora das idéias Matemáticas e educacionais.

Promova mudanças de crenças, valores e atitudes prévios visando a uma Educação Matemática crítica.

Propicie a experimentação e a modelagem de situações semelhantes àquelas que os futuros professores terão que gerir (SBEM, 2002, p. 13).

Conforme destacado em SBEM (2013), em nenhum momento se pretendeu estabelecer uma grade curricular padrão ou um currículo mínimo para os cursos de Licenciatura em Matemática. Reconhece-se a diversidade da realidade brasileira, na qual cada curso, instituição e região possui particularidades que devem ser respeitadas. No entanto, considera-se fundamental a definição de um horizonte comum que sirva de referência para a organização da formação da professora e do professor de Matemática. Esse direcionamento busca, por um lado, avançar na identificação e conceituação dos saberes matemáticos essenciais à docência e, por

outro, assegurar, a médio prazo, um nível de qualidade consistente na formação das licenciandas e dos licenciandos, garantindo uma prática profissional qualificada. Cabe ressaltar que a proposta teve como foco a modalidade presencial da Licenciatura em Matemática, sendo a Licenciatura a Distância um campo que demanda estudos mais aprofundados, considerando suas especificidades.

Segundo SBEM (2013), conceitualmente, os cursos de Licenciatura em Matemática em nosso país, na atualidade, ainda apresentam semelhanças significativas com o primeiro curso de Matemática, criado na Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Como observado no PPC da FAMAT/UFPA/Bragança (2018), em muitas instituições, as disciplinas continuam sendo organizadas em conteúdos específicos e pedagógicos, “com tendência a valorizar mais o primeiro grupo que o segundo, mesmo em se tratando da formação do professor de Matemática e não do bacharel em Matemática” (SBEM, 2013, p. 4). Além disso, ainda não se debate adequadamente a profissionalização do docente nem a formação das formadoras e dos formadores.

É preciso reafirmar que o licenciado não é um “quase bacharel” que cursou algumas disciplinas pedagógicas, tanto quanto o bacharel não é um “quase professor” que deixou de receber a formação pedagógica e a compensou com um pouco mais de matemática avançada. Às profissões distintas correspondem conhecimentos profissionais distintos e, portanto, processos de formação com prioridades, concepções e valores distintos (SBEM, 2013, p. 4).

Nesse sentido, o documento explicita que profissões distintas requerem conhecimentos profissionais diferentes e, conseqüentemente, processos de formação que apresentam prioridades, concepções e valores variados. Assim, a matemática na formação da professora e do professor não deve ser vista como uma versão reduzida da matemática do bacharel, que se ajusta para compensar a formação pedagógica. A professora e o professor de matemática na escola são profissionais que participam de um processo social de educação básica para toda a população, o que exige uma abordagem da disciplina como uma possibilidade educativa abrangente, que contribua para o desenvolvimento intelectual das alunas e dos alunos e sua adequada integração na vida social e no mundo do trabalho, entre outros objetivos da educação básica.

Os conhecimentos na formação da professora e do professor devem “fazer sentido dentro do mundo do educando” (SBEM, 2018, p. 5), e integrar uma matemática que vá além dos fundamentos lógicos, da linguagem formal artificial e da precisão rigorosa exigida pela matemática acadêmica contemporânea. A Proposta da SBEM/SM, vai ao encontro da perspectiva de educação humanizadora, inspirada por Paulo Freire, no sentido de que

matemática desenvolva uma abordagem que ultrapasse o “simples uso mecânico de fórmulas, algoritmos e procedimentos memorizados, sem consistência, sem origem e sem finalidade, pelo menos para os estudantes em formação escolar” (SBEM, 2018, p. 5).

Segundo a SBEM (2018), o curso de Licenciatura em Matemática deve ser estruturado de forma para evitar que algumas concepções se cristalizem e se aprofundem ao longo da formação. Mas quais seriam esses medos e superstições referenciados no documento?

O primeiro deles está relacionado ao fato de que as licenciandas e os licenciandos, após anos de escolarização como alunas e alunos, chegam ao curso de Licenciatura carregando concepções, crenças e valores consolidados a respeito da Matemática. Muitos ingressantes compartilham a visão de que a Matemática “seria um conjunto de conteúdos atemporais, inquestionáveis e desarticulados entre si, com exceção, talvez, da ideia de pré-requisitos, a qual já faz parte da organização linear dos conhecimentos desde a escola” (SBEM, 2018, p. 6). Diante disso, torna-se fundamental que a formação docente considere esses saberes prévios, promovendo uma abordagem crítica e humanizadora, que incentive a reflexão a respeito da própria natureza da Matemática e sua relação com a realidade.

Nesse sentido, o conhecimento matemático das licenciandas e dos licenciandos, na maioria das vezes, é essencialmente operacional, ou seja, “reduz-se a procedimentos exemplificados por seus professores na escola e repetidos por eles (alunos) em atividades semelhantes de fixação e nas avaliações” (SBEM, 2018, p. 6). Portanto, essa aprendizagem ocorre por meio da repetição em atividades de fixação e avaliações, sem necessariamente envolver a compreensão dos conceitos subjacentes ou a reflexão a respeito da aplicabilidade da matemática em contextos reais. Dessa forma, como pontuado no documento, tais concepções e crenças podem se tornar obstáculos significativos, tanto para a aprendizagem de conceitos e técnicas quanto para o desenvolvimento de uma compreensão da matemática escolar como uma construção histórica e culturalmente situada.

As propostas da SBEM e da SBM (2002; 2018), abordam reflexões a respeito de temas fundamentais na formação da futura professora e do futuro professor de Matemática em um curso de licenciatura.

Segundo a SBEM (2002), os conteúdos de Análise, Álgebra, Geometria, Probabilidade, Estatística, entre outros, farão parte do curso de Licenciatura em Matemática “os chamados conhecimentos substantivos do futuro professor” (SBEM, 2002, p. 14), devem ser selecionados e discutidos de maneira a proporcionar a futura professora e ao futuro professor um conhecimento amplo, consistente e articulado da Matemática, ressaltando “aspectos de sua construção histórica, suas aplicações em outras áreas, os principais métodos utilizados por

matemáticos ao longo dos tempos, os desafios atuais dessa área de conhecimento e as pesquisas matemáticas em desenvolvimento” (SBEM, 2002, p.15).

Esses conteúdos também devem ser organizados de maneira integrada. Quanto aos conteúdos¹⁰⁸ da Educação Básica, a SBEM ressalta que eles devem ser abordados em seus aspectos epistemológicos e históricos, articulando-se com os demais conteúdos matemáticos e educacionais, evitando que sejam tratados apenas como pré-requisitos e nivelamento para a continuidade dos estudos nas disciplinas matemáticas do curso. A proposta da SBEM enfatiza que a forma como os conteúdos matemáticos são tratados ao longo do curso é importante para a formação, uma vez que é fundamental que a futura professora e o futuro professor consigam desenvolver diversas ações que incluam esses conteúdos. Tais ações só serão viáveis se, nas disciplinas matemáticas, não se priorizar o aspecto algorítmico.

Assim, são destacados aspectos relevantes recomendados para a abordagem nas disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra, Geometria, Probabilidade e Estatística. Além disso, enfatiza-se que nas diferentes disciplinas matemáticas devem ser planejadas atividades que promovam a articulação com outras áreas do conhecimento, possibilitando a futura professora e ao futuro professor a construção de saberes de diferentes campos e o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

De acordo com a SBEM (2002), as disciplinas¹⁰⁹ denominadas “pedagógicas” recebem críticas semelhantes às das disciplinas de conteúdo matemático. As primeiras costumam ser consideradas desinteressantes pelos alunos das Licenciaturas, enquanto as disciplinas matemáticas são questionadas por serem apresentadas de forma desconectada das reais necessidades de formação as professoras e dos professores. Portanto, segundo a SBEM (2002), nos cursos de Licenciatura em Matemática, a abordagem tradicional dos chamados ‘Fundamentos da Educação’ - (Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Filosofia da Educação) requer uma revisão.

É fundamental que se busque refletir a respeito da função da professora e do professor de Matemática como “educador” partindo de problematizações concretas e englobando contextos mais amplos. Além disso, busca-se abordar questões como: “políticas públicas de educação, dados estatísticos, as relações da educação com o trabalho, as relações entre escola e sociedade (...), a análise da escola como instituição (...), a concepção de comunidade escolar, a gestão escolar democrática” (SBEM, 2002, p.19).

¹⁰⁸ Nos dias atuais o termo “conteúdo” foi substituído na BNCC por “objetos do conhecimento”. Preservamos o termo “conteúdo” por assim constar no documento (SBEM, 2002).

¹⁰⁹ Na BNCC usa-se o termo “componente curricular”.

A SBEM (2002) reafirma que a Educação Matemática é uma área de conhecimento consolidada, e suas discussões e pesquisas devem permeiar os cursos de Licenciatura em Matemática, proporcionando à formação da professora e do professor de Matemática um conteúdo específico que lhe é característico.

(...) neste início do século XXI, um Curso de Licenciatura em Matemática não pode ser concebido sem a preocupação e o compromisso de proporcionar ao professor em formação, um amplo conhecimento da Educação Matemática, de suas motivações, dos conteúdos de suas investigações, das implicações e resultados sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática (...) (SBEM, 2002, p.20)

O estudo da Educação Matemática incorpora ao currículo dos cursos de formação de professoras e professores diversas dimensões epistemológicas, filosóficas, históricas, psicológicas, políticas, metodológicas e culturais, que irão enriquecer a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, além de evidenciar sua função social e política.

As atividades de Prática de Ensino devem estar integradas ao longo de todo o processo formativo, evitando-se sua ocorrência de forma isolada. Nesse sentido, a SBEM (2002) destaca que todas as disciplinas, e não apenas as de caráter pedagógico, devem incorporar uma dimensão pedagógica. Reforçando essa perspectiva, a SBEM (2018) recomenda que a prática na matriz curricular não seja restrita a um momento específico, como o estágio, desvinculado do restante do curso. Pelo contrário, deve estar presente desde o início da formação, permeando todo o percurso formativo docente.

O Estágio, dada sua natureza (envolve momentos presenciais como as demais disciplinas, porém, envolve momentos fora da instituição formadora, nas escolas especialmente), precisa ser estruturado de modo a que os alunos contem com um professor (responsável pela disciplina) efetivamente envolvido com as questões do ensino e da aprendizagem da Matemática na Educação Básica, que demonstre conhecimento da realidade das escolas da região e mantenha um contato com as mesmas, bem como, acompanhe efetivamente a regência. Eles devem contar também com um professor supervisor (professor da escola) que o acolha e compartilhe suas classes e seus saberes (SBEM, 2018, p. 9).

Nesse sentido, a proposta da SBEM (2018), consiste que o estágio, por envolver tanto atividades na instituição formadora quanto em escolas, deve ser estruturado de forma a garantir o acompanhamento de um professor responsável, comprometido com o ensino da Matemática e conhecedor da realidade escolar. Além disso, é essencial a presença de um professor supervisor na escola, que acolha o estagiário, compartilhe suas aulas e contribua com sua experiência docente. Portanto, o estágio deve proporcionar uma imersão real no ambiente

escolar, indo além da simples presença em algumas aulas. É essencial que os futuros professores participem ativamente das dinâmicas da escola, como interações no pátio, reuniões pedagógicas e encontros com pais. Essa vivência contribui para a construção da identidade profissional, fortalecendo a reflexão sobre o papel do docente na Educação Básica (SBEM, 2018).

Conforme a SBEM (2018), para algumas pessoas uma formação matemática “sólida” deve permitir que o futuro professor compreenda a matemática escolar como uma aplicação de conceitos acadêmicos mais avançados. No entanto, é fundamental refletir a respeito de quais conteúdos devem ser priorizados na licenciatura e como eles se relacionam com a prática docente na Educação Básica. Assim, “por que ensinar esses e não outros? Como se articulam com a prática docente em matemática na Educação Básica? Que sentido tais conteúdos fazem para os licenciandos, em sua busca de preparação para essa prática?” (SBEM, 2018, p. 11)

Nesse cenário, a formação deve estar orientada para a prática, sendo esta o eixo que estrutura todo o processo formativo. Assim, a referência à prática do profissional a ser formado deve estar claramente expressa em todas as decisões curriculares, incluindo a grade, as ementas das disciplinas e as atividades. Além disso, considerando que o tempo de formação é limitado, torna-se essencial fazer escolhas fundamentadas e bem justificadas.

A proposta da SBEM (2018) busca superar a separação entre o conhecimento matemático e o conhecimento pedagógico, assim como a distinção entre a matemática ensinada na universidade e aquela presente na escola. Dessa maneira, recomenda-se “que os futuros professores experimentem propostas inovadoras de ensino de Geometria como atividades, jogos, materiais didáticos” (idem, 2018, p. 13).

Aleém disso, SBEM (2018, p. 13-14), sugere que o trabalho com a Geometria na licenciatura deveria contemplar:

- o desenvolvimento do raciocínio dedutivo e indutivo, aprimorando habilidades de formulação e resolução de problemas geométricos, bem como tornando o aluno capaz de explicar o papel de cada postulado da Geometria, destacando a sua importância e suas consequências; a percepção geométrica -espacial;
- a comparação entre a geometria euclidiana e outras geometrias, utilizando a História da Matemática para uma compreensão mais crítica da evolução das ideias fundamentais da Geometria;
- construções com régua e compasso, enfatizando as construções gráficas e as suas justificativas, resolução de problemas que favoreçam o desenvolvimento das estratégias de resolução e a compreensão das propriedades geométricas, além de resultados de cálculo, bem como utilizar programas computacionais de

geometria dinâmica como apoio pedagógico;
e, a aplicação dos conhecimentos geométricos em outras áreas do conhecimento.

A proposta da SBEM (2018) sugere que o ensino da História da Ciência com ênfase na Matemática deve priorizar a participação dos licenciandos em atividades que analisem as relações entre conceitos matemáticos e os contextos nos quais surgiram e se desenvolveram, pois “frequentemente se negligenciam os contextos socioculturais e políticoeconômicos, priorizando-se indivíduos e seus talentos ou gênios” (idem, p. 14). Além disso, deve-se explorar as mudanças epistemológicas pelas quais esses conceitos passaram - erros, dificuldades, tropeços, fracassos-, especialmente aqueles que serão ensinados na escola básica (sistema de numeração decimal, números inteiros, equações, trigonometria, números irracionais, logaritmos, noções de geometria euclidiana, dentre outros).

No que se refere à História da Educação Matemática, propõe-se que “para a formação profissional do licenciando o conhecimento de mudanças no ensino da Matemática, tanto as advindas de reformas e propostas curriculares, quanto as que prescindiram de tais reformas, como o Movimento da Matemática Moderna” (idem, p. 14). No que diz respeito à História da Educação Matemática, SBEM (2018), afirma que o conhecimento a respeito das mudanças no ensino da Matemática é de grande relevância para a formação profissional dos licenciandos. Isso inclui tanto as alterações decorrentes de reformas e propostas curriculares quanto aquelas que ocorreram independentemente, como o Movimento da Matemática Moderna. Além disso, a compreensão das teorias pedagógicas que, historicamente, fundamentaram a criação e o uso de diversos materiais didáticos (como manipulativos baseados em ideias estruturalistas e livros didáticos de diferentes períodos) pode enriquecer essa formação e auxiliar o egresso na análise de propostas para o ensino de Matemática.

Para garantir a coerência entre a formação oferecida nas licenciaturas e o perfil profissional esperado de um futuro professor de Matemática da Educação Básica, é fundamental que os cursos de licenciatura em Matemática levem em consideração e busquem responder a duas questões em seus projetos pedagógicos: que matemática deve aprender um futuro professor de Matemática da Educação Básica? Como essa Matemática deve ser ensinada a ele de modo que se constitua também em uma aprendizagem sobre como ensiná-la futuramente? (SBEM, 2018, p. 16).

De acordo com a SBEM (2018), a Matemática da Educação Básica deve ser abordada como um objeto de estudo sistemático nas licenciaturas, não com o intuito de nivelamento, mas visando uma discussão mais aprofundada que envolva a compreensão desses conteúdos e a

construção de uma perspectiva didática a respeito deles. A prática docente em Matemática, que é o foco da formação do (futuro) profissional, deve ser o eixo central desse processo.

Partindo desse pressuposto, o documento sugere que é fundamental oferecer aos futuros professores experiências práticas de aprendizagem da Matemática da Educação Básica de forma contextualizada e interdisciplinar, permitindo que eles façam conexões entre diferentes áreas da Matemática e utilizem a História da Matemática e a Modelagem. Também é necessário apresentar adequadamente a produção do campo da Educação Matemática, enfatizando as tendências metodológicas e de pesquisa, e relacionar disciplinas gerais da Educação (como Didática, Psicologia, Avaliação e Filosofia) de forma contextualizada ao ensino da Matemática.

Além disso, as disciplinas da formação profissional devem incluir Didática da Matemática, Psicologia e Educação Matemática, Avaliação em Matemática e Filosofia da Matemática. Além disso, é importante discutir a organização da Matemática na Educação Básica, compreender as transformações curriculares e a relação entre a Matemática nos contextos sociais e acadêmicos, além de capacitar os estudantes sobre a elaboração e avaliação de livros didáticos e seu papel na escola (SBEM, 2018).

Dessa forma, essas são as concepções da SBEM e da SBM a respeito da relevância da Matemática, da Educação Matemática, da Educação, da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática, além do ensino da História da Ciência com ênfase na Matemática e na História da Educação Matemática. É importante considerar tanto os limites quanto as possibilidades da formação de educadoras e educadores de Matemática dentro de uma perspectiva humanizadora, que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma educação que valorize a reflexão crítica e a formação integral da educanda e do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Concluímos” este trabalho que explorou, sob diferentes perspectivas, a formação de educadoras e educadores de Matemática. Mas será que realmente chegamos ao fim? Acreditamos que não. O que permanece é a sensação de um novo começo, e não de conclusão. Essa percepção se fortalece ao reconhecermos que o tema abordado está longe de se esgotar, abrindo caminho para novas reflexões e investigações futuras.

Cientes da amplitude e complexidade do tema e reconhecendo o caráter histórico da educação humanizadora, não buscamos apresentar uma solução única ou um modelo educacional definitivo para os desafios da educação e da sociedade. Tal abordagem poderia levar a um otimismo simplista, tão prejudicial quanto uma visão fatalista da realidade. Ao contrário, nosso objetivo foi, por meio do movimento do pensamento, levantar questões e refletir a respeito de uma proposta educacional que se contraponha aos princípios do modelo neoliberal e tecnicista, os quais resultam em práticas desumanizadoras, como bem identificou Paulo Freire ao criticar a “educação bancária”.

Portanto, as possibilidades de discussão a respeito do tema não se esgotam, mantendo a pesquisa aberta e em constante desenvolvimento. Dessa forma, o propósito não é fornecer respostas definitivas, simplistas, canônicas ou cristalizadas, pois a formação de educadores e educadoras de Matemática segue suscitando novas provocações e inquietações. Assim, questões ainda não exploradas certamente emergirão na contínua busca pelo conhecimento.

Inspirados pelo pensamento de Freire, defendemos um modelo educacional que promova a humanização e a formação de pessoas autônomas, críticas e transgressoras do sistema vigente, capazes de questionar constantemente as razões e os interesses por trás desse modelo educacional. Assim, a discussão proposta aqui se alinha aos princípios que mobilizaram Freire ao longo de sua vida, enfatizando que a educação não poderia ser reduzida a métodos ou meras técnicas. Para ele, a educação constitui-se como um ato político, destinado a transformar as condições de opressão, em oposição à concepção de educação como mera preparação para o mercado de trabalho e continuação do sistema capitalista. Ao final, o que se busca é uma educação que promova a reflexão crítica e a emancipação dos seres humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por conseguinte, a perspectiva freiriana a respeito da vocação ontológica dos seres humanos nos leva a reconhecer que a essência da humanidade está indissociada da liberdade e à capacidade de transformação. Freire nos ensina que todas as pessoas têm a possibilidade de se de vir a ser humano e desenvolver-se em sua plenitude, mas essa possibilidade não é uma

certeza garantida. A vida humana é marcada por escolhas, e a desumanização é uma realidade que pode se manifestar em contextos de opressão e exclusão.

Portanto, cabe as educadoras e aos educadores, cultivarem ambientes que favoreçam a humanização, promovendo a conscientização crítica e a solidariedade. Essa busca por uma educação libertadora, que valoriza a singularidade e a dignidade de cada pessoa, é fundamental para que possamos efetivamente exercer nossa vocação de seres humanos. Ao reconhecer que a transformação é uma possibilidade concreta, devemos nos empenhar em criar condições que possibilitem a realização desse potencial, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam realmente ser humanos em sua plenitude.

Assim, a proposta de uma educação que busca construir um futuro mais justo e fraterno está profundamente enraizada na concepção freiriana a qual ele denominou de “inédito viável”. Essa perspectiva nos convida a lutar por uma realidade que transcenda as desigualdades presentes, promovendo uma formação que não se limite à mera transmissão de conhecimentos, mas que abra espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Ao reconhecer que o futuro não é um destino predefinido, mas sim uma construção coletiva que emerge das ações e reflexões do presente, somos desafiados a questionar nossas práticas e a transformar a educação em um espaço de libertação.

Dessa maneira, ao abraçar a educação humanizadora e libertadora, podemos cultivar um ambiente onde sonhos e utopias se tornam metas alcançáveis. O “inédito viável” se torna, portanto, um objetivo comum a ser perseguido por educadoras e educadores, educandas e educandos, uma realidade que, embora ainda em construção, é esperada com esperança e otimismo. Essa busca pela transformação social e pela concretização de um futuro mais digno para todas as pessoas é, em última instância, o que dá sentido à educação, alinhando-a com os princípios da justiça social e da cidadania ativa. Portanto, é fundamental que essa abordagem humanizadora permeie todas as etapas da formação acadêmica, garantindo que as futuras gerações de educadoras e educadores estejam preparadas para serem agentes de mudança na/da sociedade.

Mediante o exposto, um dos principais achados da pesquisa é que a concepção de Educação Humanizadora se fundamenta em conceitos filosóficos e epistemológicos que valorizam a dignidade humana, a autonomia e a emancipação do sujeito, destacando a conscientização como um princípio central que permite as educandas e aos educandos se tornarem críticos de sua realidade. A dialogicidade, também presente na obra de Freire, enfatiza que o conhecimento é construído coletivamente, em um processo de interação e respeito mútuo. Dessa forma, a educação deve ser percebida como um ato político que não pode ser neutro,

evidenciando a impossibilidade de dissociar educação e política, e ressaltando que, para promover a cidadania, é essencial o envolvimento emocional e afetivo, aliado a uma clara intencionalidade política.

Em vista disso, refletir e pensar a respeito da educação e da formação é reconhecer a totalidade das coisas como um elemento fundamental para ampliar a compreensão do ser humano, da sociedade e da humanidade. Assim, discutir a formação de educadoras e educadores de matemática a partir de uma perspectiva humanizadora não faz sentido sem considerar as concepções de educação e formação. Se faz importante perceber a educação dentro de um contexto histórico e social específico, entendendo que não se trata de um fenômeno isolado, mas sim de uma prática permeada por ideologias, relações de poder e condições sociais.

A educação deve ser vista como uma prática social que se realiza no tempo e no espaço, refletindo e sofrendo a influência das relações de dominação, valores e ideologias presentes em determinados contextos históricos. Esse pensamento nos leva a reconhecer que aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência própria – as educadoras e os educadores, as educandas e os educandos - são frequentemente excluídos do discurso educacional, o que nos força a repensar as práticas atuais. Portanto, ao partir da reflexão crítica da história da educação, seremos capazes de identificar os períodos em que a educação foi utilizada como forma de dominação social e, assim, encontrar possibilidades para práticas educacionais mais inclusivas, igualitárias, emancipatórias e justas. Isso nos permitirá questionar e problematizar as práticas e concepções educativas existentes, considerando-as como produtos de contextos e influências específicas.

Compreende-se que a educação não deve se limitar à sala de aula, mas sim atuar como uma possibilidade de transformação social, encontrando na educação emancipadora, que valoriza a diversidade e promove a inclusão por meio do pensamento crítico, as fissuras necessárias para resistir à reprodução das relações de dominação. Nesse sentido, a escola não pode se estabelecer como uma instituição que apenas legitima a ordem social dominante, reduzindo-se à formação de mão de obra alienada e barata a serviço do capital. Pelo contrário, deve ser um espaço de construção do conhecimento e da autonomia, onde educadoras, educadores e educandas e educandos possam refletir criticamente a realidade e agir na busca por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Diante do exposto, faz-se necessário repensar a formação nos cursos de Licenciatura em Matemática a partir de uma reflexão crítica das origens do pensamento educativo e da concepção de formação humana desenvolvida pelos gregos e medievais. Compreender esses fundamentos permite problematizar o modelo de educação superior vigente, marcado por uma

lógica instrumental e tecnicista, que muitas vezes desconsidera a dimensão emancipatória da formação. Nesse contexto, torna-se essencial propor um projeto educacional que resgate o sentido da educação voltada para a autonomia e a humanização, princípios cada vez mais negligenciados em uma sociedade que privilegia um ensino heterônomo, meritocrático e fragmentado. Assim, reafirma-se a importância de uma educação que transcenda a mera reprodução de conteúdos e possibilite a construção de sujeitos críticos, capazes de refletir a respeito de sua própria formação e atuar de maneira transformadora na sociedade.

Posto isto, um dos achados desta pesquisa é a constatação de que o modelo de organização social vigente privilegia conhecimentos imediatos e pragmáticos, relegando a reflexão filosófica e humanística a um segundo plano. A dimensão do desenvolvimento da virtude, essencial para os gregos, é ignorada, e a formação passa a se concentrar na racionalidade técnica, adotando um caráter instrumental e funcional voltado para os processos produtivos e mercadológicos. Como consequência, o conhecimento universal e ético, indispensável à autonomia e à cidadania, é deixado de lado, enquanto métodos, avaliações e técnicas são priorizados em nome de uma suposta “qualidade” educacional, transformando a produtividade quantificada no principal critério de ensino. Nesse contexto, políticas como a BNCC, a BNC-Formação e as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (2024) consolidam uma perspectiva tecnicista da educação, reforçando um modelo de formação docente que desconsidera o aspecto humano e crítico da aprendizagem. Assim, torna-se necessário questionar e repensar esses direcionamentos, buscando alternativas que resgatem o sentido da formação para a emancipação, a autonomia e a construção de uma educação humanizadora.

À vista disso, torna-se necessário resgatar a dignidade humana no âmbito educacional, ancorando-se nos valores da solidariedade, ética e humanização das interações entre educadores e educandos. No contexto da formação docente, é essencial reconhecer a educação como um fenômeno profundamente humano, onde a prática pedagógica não apenas transmite conhecimentos, mas também molda indivíduos. No ensino da matemática, essa abordagem é desafiada pela persistência de concepções tecnicistas e mecanicistas, que ainda permeiam a formação e atuação dos professores, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Assim, urge promover uma educação matemática que não apenas desenvolva habilidades cognitivas, mas também promova a reflexão crítica e a formação integral das educandas e dos educandos, visando uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sendo assim, a alfabetização matemática e a aquisição de conhecimentos nesse campo exigem uma visão histórica e contextualizada da matemática, desmistificando a falsa dicotomia

entre a construção do conhecimento matemático e a condição humana. Logo, é fundamental promover um ensino de matemática humanizado, democrático e emancipatório, que, em diálogo com os saberes das educandas e dos educandos, desperte nelas e neles, como propõe Freire em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio (2021), o ser matemático e a forma matemática de estar no mundo.

Diante desse cenário, reafirma-se a importância da resistência coletiva em prol de uma educação democrática, humanizadora e socialmente justa. A militância desenvolvida por entidades como a ANPEd, a Anfope, SBEM e SBM evidencia o compromisso com a valorização da formação docente e com a construção de uma prática educacional emancipatória. Ao promoverem debates críticos e defenderem políticas alinhadas aos princípios da justiça social, essas instituições desempenham função essencial na transformação da realidade educacional, garantindo que a educação não se limite à instrução, mas também contribua para a humanização e o desenvolvimento integral dos sujeitos, fortalecendo, assim, uma sociedade mais crítica, autônoma e equitativa.

Em consideração a isso, reafirmamos a importância de compreender a formação docente como um projeto dinâmico, que se constrói na intersecção entre as dimensões social, cultural e histórica. O Projeto Pedagógico, enquanto elemento central desse processo, possibilita que docentes e discentes se reconheçam como agentes ativos na construção de uma formação crítica e transformadora, orientada por políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade e socialmente comprometida. Assim, ao articular os diferentes sujeitos e contextos da formação, esse projeto torna-se um instrumento essencial para a construção de uma prática docente consciente, reflexiva e alinhada às necessidades da sociedade.

Dessarte, a proposta de formação do curso de Licenciatura em Matemática da FAMAT/UFPA-Bragança assume um compromisso com a integração entre teoria e prática, visando a interação com as realidades socioculturais da região. Ao fomentar a pesquisa em Matemática e Educação Matemática, o curso busca proporcionar uma base sólida que habilite os acadêmicos em suas práticas pedagógicas. Além disso, as atividades de extensão, como os cursos de aprimoramento para profissionais da Educação Básica e eventos como a Semana Acadêmica e a OBMEP, demonstram uma preocupação em fortalecer a formação contínua e a troca de saberes. Dessa forma, o curso se propõe a formar professores não apenas capacitados, mas também comprometidos com a transformação educacional e social, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que atenda às necessidades da comunidade.

A interpretação da relação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da FAMAT/UFPA e a educação humanizadora revela a necessidade de uma reflexão crítica a respeito de

terminologias utilizadas, como “aptidões” e “habilidades”, que pode indicar uma abordagem mercadológica e utilitarista da educação. Embora o desenvolvimento de competências seja fundamental, é fundamental que essa formação transcenda a mera preparação para o mercado de trabalho, integrando habilidades socioemocionais e promovendo valores éticos e sociais. A educação humanizadora propõe a formação de pessoas críticas e reflexivas, preparados para enfrentar as complexidades da vida em sociedade. Para isso, é essencial que as educadoras e os educadores adotem uma postura crítica e reflexiva, e que os sistemas de avaliação considerem aspectos qualitativos que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Somente assim, poderemos construir uma formação que não só atenda às exigências do mercado, mas que também valorize a cidadania e a ética, preparando profissionais capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

Este é mais um dos achados da pesquisa: apesar de o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Matemática destacar a importância de uma formação mais humanista e cidadã por meio da inclusão de temas como Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, a organização curricular do curso pode não refletir essa intenção de maneira efetiva. Embora a proposta de abordar essas temáticas de forma transversal seja um passo positivo, na prática, pode haver falta de profundidade e articulação, o que compromete a formação crítica e contextualizada dos estudantes sobre questões sociais relevantes. Para que o curso cumpra seu propósito de formar agentes de transformação social, é essencial que a integração dessas temáticas se traduza em práticas pedagógicas efetivas, apoiadas por um investimento na formação dos docentes e na formação contínua dos alunos. A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina obrigatória é um exemplo de ampliação positiva, mas deve ser acompanhada por uma abordagem pedagógica que integre a educação humanizadora em todas as dimensões do ensino, assegurando uma formação integral.

Por conseguinte, a interpretação do FAMAT/UFPA/Bragança revela outro achado da pesquisa: a urgência de uma formação que transcenda a mera técnica, incorporando a dimensão humanizadora no ensino da matemática. A militância da SBEM, manifestada no I Fórum Nacional de Licenciaturas em Matemática (2002) e consolidada em documentos como “*Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática*”, é um marco importante que orienta essa formação, promovendo um ensino crítico e transformador. O vigésimo primeiro Boletim/SBEM, ao trazer reflexões da comissão paritária SBEM/SBM, reafirma a relevância do diálogo contínuo sobre as diretrizes da Licenciatura em Matemática, especialmente em contextos de formação docente que visam à humanização e ao

desenvolvimento social. Portanto, as propostas surgidas desse amplo debate constituem uma oportunidade significativa para a renovação do ensino de matemática no Brasil, almejando uma educação que realmente forme profissionais críticos, capazes de atuar como agentes de transformação social em suas comunidades.

Por conseguinte, a SBEM (2002) reafirma a necessidade de integrar a Educação Matemática de forma abrangente nos cursos de Licenciatura em Matemática, reconhecendo sua importância como um campo de conhecimento consolidado. Neste início do século XXI, é fundamental que a formação de professoras e professores de Matemática não apenas inclua, mas enfatize o estudo das diversas dimensões epistemológicas, filosóficas, históricas, psicológicas, políticas, metodológicas e culturais que envolvem a Educação Matemática. Essa abordagem rica e multidimensional não só aprimora a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, mas também destaca a função social e política da Matemática, preparando educadores para atuarem de maneira crítica e transformadora em suas comunidades. Dessa forma, o compromisso com uma formação de qualidade em Educação Matemática é essencial para garantir que futuros professores sejam capacitados a enfrentar os desafios contemporâneos da educação, promovendo uma prática pedagógica que valorize a complexidade e a relevância da Matemática no contexto social.

Em face do exposto, almejamos que, por meio da perspectiva apresentada neste trabalho, que discutiu a formação de educadoras e educadores de Matemática, novos caminhos para o trabalho com a Matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática em nosso país possam ser pensados. Essa reflexão é fundamental para promover uma formação mais crítica e humanizadora, capaz de preparar as futuras educadoras e os futuros educadores para enfrentar os desafios da educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, humanizada, diversa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. ed. 5. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Liliane Barros de; BARCELOS, Simone de Magalhães Viera Barcelos. O Ensino Superior e a sociedade da mercadoria. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 31, n. 3, p. 452–461, 2022. DOI: 10.18224/frag.v31i3.9014. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/9014>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ALMEIDA, Liliane Barros de. **A gênese do ensino superior e o sentido da formação**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3691>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- ALMEIDA, Liliane Barros. Educação e direitos humanos: pensando sua relação como possibilidade de emancipação. In: **Fragmentos de cultura**, Goiânia, vol. 27, n. 2, 2017. pp. 234-243. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/550>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. 3 ed. Ars Poética Editora LTDA, 1994.
- ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.
- AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri; VALENÇA, Regina Berbetz. Prolegômenos para uma prática educativa existencialista. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p.1-6, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067009.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RPPAE**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- ARRUDA, Emerson de; SOUZA NETO, João Clemente de. O Personalismo freireano: a influência da filosofia de Emmanuel Mounier. **Revista de Educação Pública, [S. l.]**, v. 32, n. jan/dez, p. 24–41, 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.11978. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11978>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- ASSMANN, Hugo. The strange imputation of violence to liberation theology. **Terrorism and political violence**, v. 3, n. 4, pp. 80-99, 1991. Disponível em: <https://sci->

hub.se/10.1080/09546559108427128#:~:text=URL%3A%20https%3A%2F%2Fsci,100
Acesso em: 02 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica. Rio de Janeiro: ANPEd, 2020. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na antiguidade**. 2017. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/300dc719-a45c-465d-9d02-87a839e181f2>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: aventura da modernidade**. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia da Letras, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125876/mod_resource/content/1/BERMAN-Marshal-Tudo-o-Que-e-solido-Desmancha-No-Ar.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

BERTAGNA, Regiane Helena; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Qualidade social e avaliação educacional: processos de (des)humanização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 2-8, set.-dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC269468>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.). **Fenomenologia: Uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Ed. Olhos D'Água, 1999, p. 11-51.

BICUDO, Irineu. Introdução. In: **Euclides**. Os Elementos. Tradução de Irineu Bicudo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 593.

BIGODE, Antonio José Lopes. Base, que Base? O Caso da Matemática. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (Orgs.). **Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, discutir, propor: As dimensões de de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. pp. 14-24.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002. 455p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 318).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155047759007/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo: algumas lembranças e divagações. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e255951, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wZq85C8yzyzPjZnPwrJfxPq/#>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810**. Criação da Academia Real Militar. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei/anterioresa1824/cartadelei-40009-4-dezembro-1810-571420-publicacaooriginal-94538-pe.html>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988a, compilado até a Emenda Constitucional nº 129/2023. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 452 p. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/idout/623234>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 140** - 09 de Março de 1842. Aprova os Estatutos da Escola Militar, em virtude do Artigo 15 § 2º da Lei de 15 de Novembro de 1831. **Lex**: Coleção das Leis do Brazil, 1831-1840, Atos do Poder Executivo - 1831. Leis do Império. Disponível em: <http://surl.li/hztcfo>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 476** de 29 de setembro de 1846. Appovando o Regulamento para execução do Artigo 17 dos Estatutos da Escola Militar. **Lex**: Coleção das Leis do Brazil, 1831-1840, Atos do Poder Executivo - 1846. Leis do Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-476-29-setembro-1846-560527-norma-pe.html>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.852**, de 11 de abril de 1931. Organiza a Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Regulamenta o ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931->

504631-publicacaooriginal-141245-pe.html. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Estabelece normas para a organização do ensino superior no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 4 abr. 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.092**, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, 26 mar. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998b**. Modifica o regime e dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, servidores públicos e agentes políticos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jun. 1998. p. 1.

BRASIL. **Lei nº 452**, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Estabelece normas para a organização e o funcionamento dos cursos de ensino superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995. 86f. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Parecer nº. 292/1962b. Matérias pedagógicas para a licenciatura. Relator: Valnir Chagas. *In. Documenta nº 10*, 1962. p. 95 - 100.

BRASIL. Parecer nº 295/1962a. Currículo Mínimo para a Licenciatura em Matemática. Relator: Francisco José Maffei. *In. Documenta nº 10*. 1962, p. 85 - 87.

BRASIL. **Parecer nº 895**, de 19 de agosto de 1971. Normas para a organização dos cursos de licenciatura de curta duração. Brasília, 1971. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_INDI_154_344_1972.pdf. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 1.302**, de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Relator: Francisco César de Sá Barreto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2017-12-22.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.167**, de 19 de dezembro de 2019. Brasília: 2019b. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 22/2019**, de 7 de novembro de 2019a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, p. 49. Brasília, DF, 27 de maio de 2024.

BAUMANN, Ana Paula Purcina. **Características da formação de professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental com foco nos cursos de pedagogia e matemática**. 241 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91072>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. **In: PEIXOTO, Adão José (org). Interações entre Fenomenologia e Educação**. Campinas/SP, Editora Alínea, 2014.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; [Rio de Janeiro]: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987. (Estudos e Pesquisas;1).
 CARA, D. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a Base? **In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (Orgs.). Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia neoliberal e universidade. **In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. pp. 27-51.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2001a. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.unijales.edu.br%2Flibrary%2Fdownebook%2Fid%3A470&psig=AOvVaw1IjujJgSi6x73eZdlhXeqB&ust=1720868035819000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwiw9-2rraGHAXUAAAAAHQAAAAAQBw>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001b. Disponível em: <https://uspcf.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2.ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das letras, 2002, v.1. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2963268&forceview=1>. Acesso em: 01 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. **In: Seminário: universidade: por que e como reformar? MEC/SESu: 6 e 7 de agosto 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, set. 2003b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 08 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 13.ed., 10ª imp. São Paulo: Ática, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. “O discurso competente”. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-25.

CHAUÍ, M. **Contra a universidade operacional**. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magna USP, 2014b. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf. Acesso em: 08 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 1, p.245-258, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>. Acesso em: 04 set. 2024.

CODATO, Adriano. O espaço político segundo Marx. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, v. 18, n. 32, p. 33–56, 2011. DOI: 10.53000/cma.v18i32.19358. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19358>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COELHO, Sintia Said ; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis. **Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis: UFSC, 2009. v. 1. p. 1-22. Disponível em: <http://surl.li/odpbkt>. Acesso em: 05 nov. 2024.

COELHO, Edgar Pereira; MARI, Cezar Luiz de; MEUCCI, Arthur. Algumas fontes cristãs que inspiraram a concepção de mundo e de ação em Paulo Freire. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 3, pp. 498–513, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i3.1021>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7087>. Acesso em: 2 jul. 2024.

COELHO, Allan da Silva; MALAFATTI, Fernanda. Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–16, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16638.029. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16638>. Acesso em: 24 jun. 2024.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. pp. 14-24.

COELHO, Ildeu Moreira. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, Maria Maria Aparecida Viggiani; CAPPELETTI, Isabel Franchi. (Orgs.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d’água, 1999. p. 53-104.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e formação de professores. *In*: GUIMARÃES, Valter Soares. (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia: o papel da universidade**. Campina: Papyrus, 2006, p. 43-62.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 14, n. 26, p. 5–24, 2008. DOI: 10.26512/lc.v14i26.3421. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3421>. Acesso em: 02 set. 2024.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Cultura, educação e escola. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009a. pp.181-202.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Filosofia, educação, cultura e formação. *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Editora PUC, 2009b, Goiânia: Editora PUC, 2009b, p. 15-27

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Glossário de Termos Gregos**. Goiânia. Texto não publicado, 2009c.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Educativa**, Goiânia, v.14, n.2, p.313-326, jul/dez.2011a. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/8e292c0f-6a32-4b15-a670-4cf88f74b260/content>. Acesso em: 06 set. 2024.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e reforma universitária. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 10, n. 11/12, 2011b. DOI: 10.14572/nuances.v10i11/12.388. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/388>. Acesso em: 07 set. 2024.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola? *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012a. Cap. 3, p. 59-86.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, Escola e Formação. **Revista Interação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323–340, 2012b. DOI: 10.5216/ia.v37i2.20728. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/20728>. Acesso em: 06 set. 2024.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e ensino: treino ou formação? *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Orgs.). **Educação, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

COÊLHO, Ildeu Moreira. (2018). **Universidade, pensamento e formação de professores**. 2018. Recuperado de: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ildeu-Moreira-Coelho.pdf>. Acesso em: 07 set. 2024.

CORTELLA, Mario Sérgio; VENCESLAU, Paulo de Tarso. Memória: Entrevista Paulo Freire. **Teoria e Debate**, n. 17, p. 38-39, jan./mar. 1992. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/e5f51fd2-6af5-4c56-890f-fe213d8db1bd/content>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CORDEIRO, Gisele Alves da Costa. **O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): possibilidades e limitações**. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9831>. Acesso em: 22 jul. 2024.

COSTA E SILVA, Francely Priscila. A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018). Belo Horizonte, 2019. 114 f. Dissertação-(Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32634>. Acesso em: 10 set. 2024.

COSTA, Thiago Sousa. Um breve panorama da matemática no Pará. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Naturais /Universidade Federal do Pará, Belém.

CRUZ, Andreia Gomes da; MOURA, Aline de Carvalho; NASCIMENTO, Luciane Silva da. A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada: Um debate sobre a formação utilitarista na e para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2192-cruz-moura-nascimento.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que são direitos das pessoas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELFIOL, Tatiana de Andrade Aguiar. um breve contexto do ensino da matemática no Brasil no Século XVIII. **Revista de História da Educação Matemática**, [S. l.], v. 8, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/486>. Acesso em: 02 nov. 2024.

DELORS, Jacques. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 01 ago. 2024.

DOURADO, Luis Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2024.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. **A universidade hoje: Negação do sentido e gênese da instituição educacional**. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4273>. Acesso em: 27 ago. 2024.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez; 1997.

EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. Traduzido por Hygino Hugueros Domingues. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995. 843p.

FACULDADE DE MATEMÁTICA/UFGA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A, 1968. Trad. MELO, José Laurênio de.

FAVERO, Osmar. **Cultura Popular e educação popular** - memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: GRAAL, 1983.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo, Brasiliense, 2001. Disponível em: <https://rhistoriadora.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/hilario-franco-jr-a-idade-media-pdf.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial do António Bento. São Paulo: Ciberfil, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife, Universidade Federal do Recife: 1959.

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

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. Carta a um jovem teólogo. **Revista A Serviço da Palavra**. ano I, n. 1, 1976. p. 17-22.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Edições Base, out. 1978.

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

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo Freire: entrevista. [1995]. Entrevistadores: D'AMBROSIO, Ubiratan;

MENDONÇA, Maria do Carmo Domite [S.l]: [s.n], 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o8OUA7jE2UQ&t=112s>. Acesso em: 24 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

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

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

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Araújo. (orgs.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, 2002, vol. 23, n. 80, p. 136 - 167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024 (a).

FREITAS, Luiz Carlos de, *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como proclamado direito à educação de qualidade é negado pelos reformadores empresariais. **Germinal Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48–59, 2014b. DOI: 10.9771/gmed.v6i1.12594. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 2 fev. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1995. 160 p.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; UNESCO, 1996. p. 69-115.

GADOTTI, Moacir. SESC TV. **Paulo Freire, um homem do mundo**. episódio “Do Pátio do colégio à Pedagogia do Oprimido”. Série documental, 2020. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GALEANO, Eduardo. **As veias Abertas da América Latina**. Biblioteca do Exilado, 2010. Disponível em: [https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Veias_Abertas_da_Am%C3%83%C2%A9rica_Latina\(EduardoGaleano\).pdf](https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Veias_Abertas_da_Am%C3%83%C2%A9rica_Latina(EduardoGaleano).pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN:2317-2754. v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780/2187>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GUIMARÃES, Ged. Trabalho e o tempo na educação e na escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, Mercado das Letras, 2013. p. 109-126.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** Tradução de Dion Davi Macedo. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. (Parte I). Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005. a

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Parte 1. Petrópolis, RJ, Vozes, 1992.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo:

Pioneira Thomson, 2005.

HOBSBAWN, Eric. **A Era das Revoluções (1789 – 1848)**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7738045/mod_resource/content/1/A%20Era%20das%20Revolu%C3%A7%C3%B5es-%20Eric%20Hobsbawm.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla-São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 10 set. 2024.

INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7693395/mod_resource/content/1/Jaeger%2C%20Werner%20-%20Paideia%20a%20formacao%20do%20homen%20Grego.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

JOLANDEK, Emilly Gonzales; PEREIRA, Ana Lúcia; MENDES, Luiz Otavio Rodrigues. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o PISA e a BNCC. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 245–268, 2019. DOI: 10.23864/cpp.v4i10.370. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/_CPP/article/view/370. Acesso em: 2 fev. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p.1-15, e17282, jun. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282/4065>. Acesso em: 11 set. 2024.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da Pedagogia Histórico Crítica**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5542>. Acesso em 08 set. 2024.

LEÃO, Emanuel Carneiro. Ócio e negócio. *In: Revista Usina*. 2016. Disponível em: <https://revistausina.com/2016/11/28/ocio-e-negocio/>. Acesso em: 06 set. 2024

LE GOFF, Jacques. **O homem medieval**. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa, Presença, 1989. Disponível em:

https://monoskop.org/images/3/32/Le_Goff_Jacques_O_Homem_Medieval_1989.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Farias, São Paulo: Centauro, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/22546933/O_desenvolvimento_do_psiquismo_Leontiev_Alexis?auto=download. Acesso em: 20 fev. 2024.

LIMA, Bruno Reikdal. A irracionalidade do mercado total, a ideologia conservadora brasileira e a legitimação do genocídio durante a pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 14, p. 34–43, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4507156. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2222>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LIMA, Cristian Andrey Pinto; OLIVEIRA, Alessandra Mariana dos Santos; BARBOSA, Raimundo Ivandilson Uchôa; BATISTA, Maria Sineia da Silva. O ensino de estatística na formação docente: uma prática de inclusão de deficiente visual na construção de gráficos. In: GONTIJO, Carlos Eduardo de Oliveira (Org.). **Ciências humanas: uma abordagem holística**. 1. ed. Piracanjuba-GO: Conhecimento Livre, 2020. p. 325-343. DOI: 10.37423/2020.a47. ISBN 978-65-86072-55-6.

LIMA, Cristian Andrey Pinto; AMIM, João Sousa. O Braille e o ensino da matemática: relato de experiência de um minicurso para a formação de professores. **Revista Gestão e Conhecimento**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 72–94, 2023. DOI: 10.55908/RGCV17N1-004. Disponível em: <https://ojs.revistagc.com.br/ojs/index.php/rgc/article/view/283>. Acesso em: 27 jan. 2025.

LIMA, Cristian Andrey Pinto; OLIVEIRA, Alessandra Mariana dos Santos; VIANA, Cláudio Pires; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A voz de um transgressor: narrativas do primeiro aluno cego licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Capanema. In: III Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva, 2023, Vitória-ES. **Anais** [...]. Vitória: SBEM, 2023. p. 1-12. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/enemi2023/paper/viewFile/2344/1925>. Acesso em: 27 jan. 2025.

LIMA, Cristian Andrey Pinto; MIRANDA, Made Júnior. **Reflexões sobre a mediação do conhecimento pelo professor de Matemática sob a ótica da teoria histórico-cultural**. In: BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira *et al.* (Orgs.). **Cultura, Escola e Formação**. 1.ed. Anápolis, GO: Editora UEG, 2024. p. 80-92. Disponível em: <https://www.ueg.br/editora/referencia/13271>. Acesso em: 06 fev. 2025.

LIMA VAZ, Henrique de. **Cultura e Universidade**. Petrópolis: Vozes, n. 10, 1966. (Coleção Educar para a Vida).

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Monaliza Alves *et al.*. Reflexões sobre a formação inicial de pedagogos (os) para o ensino de matemática nas séries iniciais da Educação Básica anterior à LDB 9394/1996.. In: **Formação Humana, Escola e Didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa**. Ebook...Goiânia(GO) PUC Goiás, 2023. Disponível em:

[https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/722540-REFLEXOES-SOBRE-A-FORMACAO-INICIAL-DE-PEDAGOGAS-\(OS\)-PARA-O-ENSINO-DE-MATEMATICA-NAS-SERIES-INICIAIS-DA-EDUCACAO-](https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/722540-REFLEXOES-SOBRE-A-FORMACAO-INICIAL-DE-PEDAGOGAS-(OS)-PARA-O-ENSINO-DE-MATEMATICA-NAS-SERIES-INICIAIS-DA-EDUCACAO-). Acesso em: 05 nov. 2024.

LOPES, Monaliza Alves; LIMA, Cristian Andrey Pinto; BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira; VIANA, Cláudio Pires. Reflexões sobre a formação inicial de pedagogas (os) para o ensino de matemática nas séries iniciais da educação básica anterior à LDB 9394/1996.. *In: Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia* (2024). **Anais...Crato(CE) Universidade Regional do Cariri (URCA)**, 2024. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/825953-reflexoes-sobre-a-formacao-inicial-de-pedagogas-\(os\)-para-o-ensino-de-matematica-nas-series-iniciais-da-educacao-](https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/825953-reflexoes-sobre-a-formacao-inicial-de-pedagogas-(os)-para-o-ensino-de-matematica-nas-series-iniciais-da-educacao-). Acesso em: 02 nov. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. Cortez, 2002.

MACHADO; Antonio Pádua. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. Rio Claro, 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102169>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MARÃES, Lilia Katia Sousa. O pensamento existencialista em Paulo Freire e o processo de humanização do sujeito. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 36, p. 215-228, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2175>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MARTIN-BARÓ, Ignácio. (2017). O latino indolente: Caráter ideológico do fatalismo latino-americano. In F. Lacerda Júnior (Org.), **Crítica e Libertação na Psicologia** (pp. 173-203). Petrópolis: Vozes.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A. V. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINES, Mônica de Cássia Siqueira. TK044 - O ensino de matemática na Academia Real militar e o decreto de 1846. *In: Anais do X Seminário de História da Matemática (X-SHM). Anais. Campinas (SP), 2013. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/anais-snhm/article/view/83/73>. Acesso em: 02 nov. 2024.*

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de**

Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 1152-1164, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10177. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10177>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Trad. de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1999.

MICHELS, Lucas Boeira; VOLPATO, Gildo. Marxismo e Fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 122–134, 2011. DOI: 10.20396/rfe.v3i1.8635473. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635473>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio. **A ação territorial de uma igreja radical**: teologia da libertação, luta pela terra e atuação da comissão pastoral da terra no Estado da Paraíba. 2008. 500 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-07012009-161303/publico/MARCO_ANTONIO_MITIDIERO_JUNIOR.pdf . Acesso em: 01 jul 2024.

MONDINI, Fabiane. A Matemática presente nas Escolas Jesuíticas Brasileiras (1549-1759). In: **Acta Scientiae**, v.15, n.3, 524-534, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/538>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MONDINI, Fabiane; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. As reformas pombalinas e a elevação do ensino de matemática a um curso de nível superior. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/3706-13428-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MONTEIRO, Ana Clédina Rodrigues; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contexto histórico dos cursos superiores de matemática no Brasil: formação do professor e diversidade cultural. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática - ISSN 2178-034X**. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/2385_1473_ID.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

MORAIS, Paulo Henrique da Costa. **Educação, democracia e formação : os direitos humanos em questão**. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, GO.

MORALES, Cintia; AMBRÓSIO, Maria Beatriz; Magalhães, Otávio Luciano Camargo Sales de; PEDRASSOLI, Reginaldo. **Uma História da Educação Matemática no Brasil através dos livros didáticos de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental**. Jaboicabal. 2003. 172p. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Morales.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.

MORALES, Cintia *et al.* **Uma história da Educação Matemática no Brasil através dos livros didáticos de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental**. Jaboticabal: Faculdade de Educação São Luís, 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Morales.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

MORMÊLLO, Ben Hur. **O ensino de matemática na Academia Real Militar do Rio de Janeiro, de 1811 a 1874**. 191 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, Campinas, SP. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.777455>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

MOURA, Eliel de Sousa. **Neoliberalização e reforma educacional: Ensina! Brasil e os ensaios da rede global *Teach For All* no país**. 2023. 379 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

NUNES, Cristiane Tavares Fonseca de Moraes. A Universidade de Coimbra e os Estatutos Pombalinos. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 2, n. 4, 2016. DOI: 10.32748/revec.v0i0.5451. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/5451>. Acesso em: 04 nov. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2024.

OLIVEIRA, Marcia Betania. de; LEMOS Anaylla Silva, da; CANUTO, Mônica Barbosa. O *Global Education Reform Movement* (GERM) e a BNCC. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 10-22, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/76015>. Acesso em: 10 set. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/584/658>. Acesso em: 09 set. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula. Reformas educacionais hoje: As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 07 set. 2024.

PINTO, Antonio Henrique. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 31, n. 59, p. 1045-1060, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/djRkwGDfWyd9BKwqGzP35Gt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2024.

em: 02 fev. 2025.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (org.). **Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem viver**. 1. ed Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021, p. 23-25.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente. Natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVpJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Dez Teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez; RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínez ; SANTOMÉ, Jurjo Torres; RASCO, Félix Angulo; MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez (Orgs.). *Educar por Competências: o que há de novo*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. In: Sartre. Coleção Os Pensadores. Trad. de Vergílio Ferreira. S. Paulo: abril, 1978, p.3-32.

SARTRE, Jean-Paul. **A transcendência do ego**. Tradução de: ALVES, Pedro M. S. Lisboa: Colibri, 1994a.

SARTRE, Jean-Paul. **Consciência de si e conhecimento de si**. Tradução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Edições Colibri, 1994b, p.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 3. ed. Tradução de: MOISÉS, Carlos F. São Paulo: Ática, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada** - Ensaio de ontologia fenomenológica f Jean-Paul Sartre; 15 ed., tradução de Paulo Perdigão. - Petrópolis, RJ :Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 255 p. (Coleção Memória da Educação).

SBEM. **Subsídios para a Discussão de propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática**: uma Contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2002. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SBEM. **A formação do professor de matemática no curso de licenciatura: reflexões**

produzidas pela comissão paritária SBM/SBEM. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/files/Boletim21.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SBPC. Sugestões para a formação de professores da área científica para as escolas de 1º e 2º graus. **Ciência e Cultura**. São Paulo, 33 (3), março. 1981. p. 369 - 377. Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=003069&pagfis=30878>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. “Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje”. In.: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. (289-320).

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: A questão da Democracia**. Papirus, 2ª. ed. Campinas: 2001. Coleção perspectiva em Educação Matemática.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão**. In: Educação Matemática Crítica. Campinas: Papirus, 2008.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlaumoeller.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

TRECK, Danilo Romeu. O intelectual como transgressor: Richard Shaul e o pensamento educacional Latino-Americano. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 27-45, 23 ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8861>. Acesso em: 22 jun. 2024.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves e COSTA, Célio Juvenal. (2012). Algumas considerações sobre o *Ratio Studiorum* e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: ‘civilização, fronteiras e diversidade’ e IV seminário do grupo de pesquisa ‘Educação e processos civilizador’. **Anais do XIV SIPC**. Dourados, PR: UEL. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

UFPA. **Resolução nº 3.633**, de 18 de Fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA.

UFPA. **Resolução nº 3.942**, de 03 de Fevereiro de 2010. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus de Bragança.

UFPA. **Resolução nº 4.262**, de 22 de Março de 2012. Institui o Regulamento para a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos Cursos de Graduação da UFPA.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2007. 214p.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem Somos Nós, Professores de Matemática?. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3PnDyZfGYnvPtWVMwRgNJMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2024.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7662483/mod_resource/content/1/dokumen.tips_vernant-jean-pierre-as-origens-do-pensamento-gregopdf.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

VIANA, Cláudio Pires. **O educador: angústia e liberdade** - Uma leitura ontológica, fenomenológica e existencialista do sentido de ser educador em tempo de mal-estar docente. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-%20Claudio%20Viana.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VIANA, Cláudio Pires. **Intencionalidade da consciência e ação educativa em Sartre: por uma pedagogia da liberdade**. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9541>. Acesso em: 28 fev. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WOLFF, Francis. "Nossa humanidade". **De Aristóteles às neurociências**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

YAZBEK, André Constantino. A ressonância ética da negação em Sartre (considerações sobre liberdade, angústia e valores em *L'être et le néant*). **Cadernos de ética e filosofia política** 7, 2/2005, p. 141-164. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp7/yazbek.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ZICCARDI, Lydia Rossana Nocchi. **O Curso de Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: uma história de sua construção/desenvolvimento/legitimação**. 2009. Tese. (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em

Educação Matemática. PUC/SP, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11421/1/Lydia%20Rossana%20Nocchi%20Ziccardi.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

ZUCCHINI, Lillian Giacomini Cruz; DE ALVES, Andressa Gomes Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, v. 39, e87143, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2024.

ANEXO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA**

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MATEMÁTICA –
LICENCIATURA**

CAMPUS DE BRAGANÇA

**Abril – 2018
Bragança-PA**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	3
2 JUSTIFICATIVA DO CURSO.....	5
3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO	6
4 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO.....	8
4.1 Fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos	8
4.2 Objetivos gerais.....	10
4.3 Perfil do egresso	11
4.4 Competências do egresso	12
4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	14
5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	15
5.1 ESTRUTURA DO CURSO	15
5.2 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	19
5.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO	20
5.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	21
5.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	22
5.6 POLÍTICA DE PESQUISA	23
5.7 POLÍTICA DE EXTENSÃO	24
5.8 POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL	25
6 PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE.....	27
7 SISTEMA DE AVALIAÇÃO	28
7.1 CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO.....	28
7.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	29
7.3 AVALIAÇÃO DO ENSINO.....	30
7.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO	30
8 INFRAESTRUTURA	30
8.1 DOCENTES	30
8.2 TÉCNICOS	32
8.3 INSTALAÇÕES	32
8.4 RECURSOS	32
9 REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

A realidade social da Amazônia também confere ao caráter *multicampi* da Universidade Federal do Pará uma dimensão única. Aonde a universidade chega, avançam a preocupação com a conservação ambiental, a cultura do conhecimento, o uso da ciência no enfrentamento dos problemas locais e a mobilidade social. Esse projeto, que se iniciou com o nobre propósito de formar os docentes para a educação básica em cursos de licenciatura, hoje representa muito mais conquistas para os municípios sedes dos *campi* e seus entornos. Na última década, além da diversificação da oferta com bacharelados nas áreas mais relevantes para o desenvolvimento de cada microrregião, a pesquisa se enraizou, dando origem a programas de pós-graduação em sete *campi* do interior (Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Cametá, Castanhal e Tucuruí), além da capital. Um novo horizonte de formação e qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento foi aberto com essas realizações e precisará ser consolidado ao longo da próxima década, com o fortalecimento da atividade de pesquisa e com a verticalização da pós-graduação por meio da abertura de cursos de doutorado. (PDI 2016-2015, UFPA, p.07).

A Universidade Federal do Pará é uma instituição pública de educação superior, com personalidade jurídica sob a forma de autarquia especial, criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, estruturada pelo Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969, sendo modificada em 4 de abril de 1978 pelo Decreto nº 81.520. Possui autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, caracterizando-se como universidade *multicampi*, com atuação no estado do Pará, sede e foro legal na cidade de Belém. Atualmente, além do *campus* de Belém, há 11 *campi* instalados nos seguintes municípios: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. (PDI 2016-2015, UFPA, p.23).

Em 1987 a Universidade Federal do Pará iniciou o seu processo de interiorização e Bragança foi uma das cidades escolhidas para implantação de um campus avançado da Universidade Federal do Pará. Em solo fértil esse Campus se constituiu inicialmente com cinco cursos ofertados na modalidade intervalar e paulatinamente solidificando-se no município de Bragança. Em 1992 foram ofertados na modalidade regular, os cursos de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Pedagogia e Matemática. Nesse período ingressam os primeiros docentes para assumirem os cursos implantados.

Atualmente, o Campus Universitário de Bragança, é um espaço físico de 11.600 metros quadrados com cinco faculdades em funcionamento de período regular, FAGED (Faculdade de Educação), FAHIST (Faculdade de História), FALE (Faculdade de Letras) e FAMAT (Faculdade de Matemática). Há também uma pós-graduação do PPLSA (Programa de Pós Graduação em

Linguagem e Saberes da Amazônia) com o curso de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em estudos da Tradução UFSC/UFPA, e também o instituto IECOS (Instituto de Estudos Costeiros) contendo as seguintes faculdades: FEPESCA (Faculdade de Engenharia de Pesca), FABIO (Faculdade de Ciências Biológicas), FACIN (Faculdade de Ciências Naturais) e PPBA (Programa de Pós- Graduação em Biologia Ambiental).

O curso de Licenciatura Plena em Matemática foi implantado no Campus de Bragança inicialmente em 1987, na modalidade intervalar, voltando a ter turmas na modalidade regular nos anos de 1992, 1993 e 1994. Após 1994 a oferta do curso foi interrompida, sendo que foram ofertadas turmas intervalares esporadicamente, nos anos de 1998 e 2006 mantidos pelas faculdades de Matemática de Belém e Castanhal, respectivamente. Com o surgimento do projeto REUNI, o curso de Licenciatura em Matemática voltou a ser ofertado em 2009 e a partir de então ofertado anualmente.

Com a aprovação do Curso Regular de Matemática via Projeto Reuni (2008) foram liberadas 10 vagas para a contratação de professores efetivos, sendo que no início de 2010 o corpo docente da faculdade já contava com 8 professores efetivos, 7 contratados em 2009, via concursos públicos, e o prof. Dr. Edson Jorge de Matos, na época, diretor da faculdade. Em 2012, o quadro de professores da Faculdade de Matemática permaneceu inalterado. Atualmente a faculdade possui 11 professores efetivos. O curso de Matemática tem uma oferta anual de 40 vagas, via processo seletivo da UFPA. .

O projeto pedagógico do curso de Matemática do Campus Universitário de Bragança, constituído em conformidade com a Lei 9394/96 e subsequente legislação referente às licenciaturas, é reconhecido pela Resolução nº 3.942, de 03 de fevereiro de 2010, resultou de um longo processo de discussão e reformulação. Em uma discussão inicial procurou-se elaborar um projeto que contribuísse para eliminar as falhas detectadas no processo de formação dos alunos, de maneira a possibilitar que os egressos do curso tivessem melhor embasamento para o desempenho de suas atividades profissionais de forma competente no processo de construção da cidadania, adotando princípios e valores para uma sociedade mais justa. Este projeto é fruto de esforços conjuntos dos docentes atuais da Faculdade de Matemática do campus de Bragança, cada um contribuindo de acordo com sua área de atuação.

Tomamos como base para a elaboração deste PPC a missão institucional da UFPA, adotando como parâmetro “Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável”. (PDI 2016-2015, UFPA, p.31).

Nos atentamos nesta elaboração para a tentativa de abordar nas disciplinas e atividade de extensão, os princípios norteadores da UFPA, no que diz respeito à universalização do

conhecimento; o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural, biológica, de gênero e de orientação sexual; o pluralismo de ideias e de pensamento; o ensino público e gratuito; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; a excelência acadêmica e a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente. (PDI 2016-2015, UFPA, p.31).

Com um olhar para a visão de nossa instituição que é “Ser reconhecida nacionalmente e internacionalmente pela qualidade no ensino, na produção de conhecimento e em práticas sustentáveis, criativas e inovadoras integradas à sociedade”. (PDI 2016-2015, UFPA, p.33) é que buscamos com base nestes elementos proporcionar um curso de licenciatura em Matemática que atenda as expectativas de trabalho da sociedade atual na produção de conhecimento para desenvolvimento social e econômico da Região Amazônica.

2 JUSTIFICATIVA DO CURSO

A expansão das instituições superiores é lenta e não está acompanhando o ritmo de expansão do ensino médio. No Pará registra-se um atendimento em torno de 10% da demanda requerida, apesar do esforço da UFPA no processo de interiorização de cursos presenciais e da ampliação da oferta de vagas, estas ainda são insuficientes para diminuir o fosso entre oferta e demanda no ensino superior. A baixa renda da população amazônica é um fator que inibe a expansão do ensino privado, o que poderia aparecer como alternativa àqueles que não conseguem vaga em instituições públicas.

Este projeto para o curso de licenciatura em Matemática do Campus de Bragança se justifica por razões sociais e acadêmicas. A justificativa social se deve ao fato da carência de uma universidade pública gratuita, para qualificar educadores na área de ensino em Matemática. Há uma demanda expressiva de professores de matemática na região Bragantina. Faz-se, portanto, necessário que a Universidade cumpra seu papel social de garantir o acesso público e gratuito para o curso de matemática, já com claras necessidades de implantação na região.

Já em termos acadêmicos, primeiro procurar-se-á incutir um espírito pesquisador em profissionais já acostumados a lidar com educação que ingressarão no curso, assim como em jovens ingressantes que procuram trilhar novos caminhos profissionais. Uma consequência importante é o engajamento em pesquisas existentes em outras áreas ou que darão início na própria área de matemática, educação matemática e áreas afins.

O curso de Matemática é relevante na produção do conhecimento de várias áreas, pois, atualmente considera-se os avanços de cálculos matemáticos e de softwares matemáticos como recursos importantes para a resolução de situações-problemas do cotidiano. O NDE (Núcleo Docente Estruturante) a partir de exigências da UFPA no final de 2017, iniciou discussões entre os

seus membros no sentido de reelaborar, analisar e atualizar o PPC no sentido de acompanhar mudanças atuais educacionais, quanto às necessidades locais dos educandos, quanto à questões regionais.

3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO

Nome do Curso: Licenciatura Plena em Matemática

Título Conferido: Licenciado Pleno em Matemática

Local de oferta: Campus Universitário de Bragança – UFPA

Endereço de oferta: Travessa Leandro Ribeiro, S/N, Bairro da Aldeia. CEP: 68600.000.
Bragança-PA.

Forma de Ingresso: Processo Seletivo Anual

Número de vagas anuais: 40 vagas por ano

Turno de funcionamento: Matutino; Vespertino; Noturno (Art. 98 do Regulamento)

Modalidade de oferta: Presencial; Modular (Art. 7º do Regulamento)

Turno: Matutino

Total de Períodos: 8

Duração mínima: 4.00 ano(s)

Duração máxima: 6.00 ano(s)

Carga Horária Total: 3275 hora(s)

Regime Acadêmico: Seriado

Turno: Vespertino

Total de Períodos: 8

Duração mínima: 4.00 ano(s)

Duração máxima: 6.00 ano(s)

Carga Horária Total: 3275 hora(s)

Regime Acadêmico: Seriado

Forma de Oferta: Modular e Paralela

Período Letivo: Extensivo e Intensivo (Art. 8º do Regulamento)

Regime acadêmico: Seriado Semestral (Art. 12 do Regulamento)

Forma de oferta de atividades: Modular; paralela (Art. 9º do Regulamento)

Turno: Noturno

Total de Períodos: 9

Duração mínima: 4.00 ano(s)

Duração máxima: 6.00 ano(s)

Carga Horária Total: 3300 hora(s)

Regime Acadêmico: Seriado

Forma de Oferta: Modular e Paralela

Período Letivo: Extensivo e Intensivo (Art. 8º do Regulamento)

Regime acadêmico: Seriado Semestral (Art. 12 do Regulamento)

Forma de oferta de atividades: Modular; paralela (Art. 9º do Regulamento)

Ato de criação: Decreto de Reconhecimento do curso pelo MEC nº 35.456 de 04/05/1954 de 17/05/1954

Ato de reconhecimento: Portaria Nº 566 de 30/09/2014. Publicado no D.O.U de 01/10/2014

Ato de renovação do reconhecimento: Resolução do Projeto Pedagógico nº 3.942, de 03 de fevereiro de 2010/CONSEPE

Avaliação externa: Em maio do ano de 2012, o curso foi avaliado in loco pela comissão do MEC, recebendo nota 3.

4 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO

4.1 Fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos

Os fundamentos norteadores do curso são baseados no PARECER CNE/CES 1.302/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 4/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 5/3/2002, Seção 1, p. 15 que determina que os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática tem como objetivo principal a formação de professores para a educação básica. As aplicações da Matemática têm se expandido nas décadas mais recentes. A Matemática tem uma longa história de intercâmbio com a Física e as Engenharias e, mais recentemente, com as Ciências Econômicas, Biológicas, Humanas e Sociais. As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável. Conseqüentemente os estudantes podem estar interessados em se graduar em Matemática por diversas razões e os programas de graduação devem ser bastante flexíveis para acomodar esse largo campo de interesses. Assim essas diretrizes têm como objetivos: 1) servir como orientação para melhorias e transformações na formação do Bacharel e do Licenciado em Matemática; 2) assegurar que os egressos dos cursos credenciados de Bacharelado e Licenciatura em Matemática tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem.

A resolução CNE/CES nº 1, de 18 de fevereiro de 2003, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, estabelece no Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. No Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico; c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica; d) o formato dos estágios; e) as características das atividades complementares; f) a estrutura do curso; g) as formas de avaliação. No Art. 3º A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

O curso de Licenciatura em Matemática do campus de Bragança/UFPA foi pensado a partir de elementos que constituem um conjunto de princípios, fundamentos metodológicos e procedimentos acadêmicos dos cursos de graduação.

Na elaboração deste projeto pedagógico, observou-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atentando-se para Resolução Nº 4.160/CONSEPE/UFPA de 18 de agosto de 2011, especificamente o artigo 8. O referido regulamento expressa que cada PPC de graduação poderá prever um período letivo para que os discentes desenvolvam, exclusivamente, atividades de pesquisa e/ou extensão como estratégias de formação, devendo compor o percurso acadêmico obrigatório dos alunos, que serão formalizadas em plano de trabalho aprovado pelo conselho da faculdade ou escola responsável, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências. As atividades podem ser efetivadas, dentre outros, por meio de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços e produção científica, podendo ser estruturadas em uma ou mais áreas temáticas, tais como: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, trabalho, economia e administração.

Relacionando *teoria e prática* (prevista na Resolução do CNE/CP 02/2015), o Curso de Matemática compreende que a prática não se reduz a um espaço isolado e desarticulado do restante do curso, mas está contemplada em diferentes tempos e espaços curriculares, a saber:

- a) No que diz respeito às áreas de Matemática, Educação Matemática e Educação ou componentes curriculares: todos os componentes curriculares que constituem o currículo apresentam sua dimensão prática que envolve atividades de pesquisa (seleção e redação de textos na área da Matemática, levantamento bibliográfico, relacionados ao currículo de Matemática da Educação Básica); de extensão (articulação dos conteúdos teóricos com

a realidade escolar), e na perspectiva didático-pedagógica proporcionando ao acadêmico o desenvolvimento de procedimentos adequados ao exercício da docência.

b) Em tempos e espaços curriculares específicos: os componentes curriculares de Laboratório de Ensino de Matemática, previstos a partir do 3º semestre do curso, terão um importante papel de articulação entre os conhecimentos matemáticos e didático-pedagógicos, estabelecendo vínculos entre a Universidade e as escolas de educação básica a partir da reflexão e análise de situações em ambientes de ensino. Os estágios curriculares supervisionados acontecem a partir da segunda metade do curso, realizados em escolas públicas que contemplam diferentes realidades do ensino fundamental e médio, respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e avaliados conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

4.2 Objetivos gerais

O curso de licenciatura em Matemática terá como objetivo formar licenciados em Matemática para atuarem na Educação Básica, de acordo com as bases educacionais de Educação no âmbito nacional, buscando a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem na área da Matemática e suas especificações teórico/práticas nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico, em área institucional e não institucional, colocando ao seu alcance as competências necessárias para intervir nas demandas específicas da região bragantina.

Considerando que boa parte dos estudantes ao ingressarem na Universidade apresentam um condicionamento ao uso de fórmulas, ao pressuposto que só há um caminho para resolução de problemas e conseqüentemente uma única resposta certa, esperamos qualificar os estudantes, encorajando-os a problematização de sua realidade, utilizando a matemática como ferramenta criativa e motivadora, levando-os a auto realização como seres éticos, social e historicamente localizados.

Em observância aos princípios de ensino da UFPA, na composição do tripé ensino/pesquisa/extensão proposto pela Universidade, em relação ao **ensino**, buscamos oferecer uma formação matemática e didática relevantes que consigam interagir de forma eficiente com as situações provenientes das realidades sócio culturais da região.

No âmbito da **pesquisa**, pretendemos fomentar essa modalidade de atividade na área de Matemática e Educação Matemática, por meio de uma formação matemática sólida de nível superior, fornecendo um ferramental significativo aos acadêmicos do curso para suas práticas educativas em sala de aula.

Como atividades de **extensão**, esperamos proporcionar cursos que auxiliem na formação dos profissionais já atuantes na Educação Básica, através do conhecimento aprofundado da

matemática ensinada na Educação Básica, como os oferecidos via teleconferência pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e outras atividades de extensão relevantes tais como: a Semana Acadêmica e a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

4.2 Perfil do egresso

Um curso de Licenciatura em Matemática tem por objetivo formar professores de Matemática para atuar na Educação Básica com formação sólida na área da educação, com um olhar reflexivo e pesquisador, detentor das seguintes aptidões:

- Dominar conhecimento matemático específico, tendo consciência do modo de produção próprio dessa ciência – origens, processo de criação, inserção cultural, tendo também conhecimento das suas aplicações em várias áreas.
- Perceber quanto o domínio de certos conteúdos, habilidades e competências próprias à matemática importam para o exercício pleno da cidadania.
- Ser capaz de trabalhar de forma integrada com os professores da sua área e de outras áreas, no sentido de conseguir contribuir efetivamente com a proposta pedagógica da sua Escola e favorecer uma aprendizagem multidisciplinar e significativa para os seus alunos.
- Ter maturidade para utilizar adequadamente ou perceber o significado da precisão dedutiva num processo de demonstração, assim como para empregar procedimentos indutivos ou analógicos na criação de matemática, entendida como uma atividade de resolução de problemas, tanto na sua relação pessoal com a ciência matemática, quanto na dinâmica de ensino-aprendizagem.
- Compreender as características peculiares a cada um dos raciocínios típicos da matemática: o raciocínio lógico-algébrico, o combinatório e o geométrico.
- Dominar de forma lógica, característica do pensamento matemático, e ter conhecimentos dos pressupostos da Psicologia Cognitiva de modo a compreender as diversas potencialidades de raciocínio em cada faixa etária, variando de pessoa para pessoa. Em outras palavras, ser capaz de, por um lado, favorecer o desenvolvimento de raciocínio de seus alunos, e por outro lado, não extrapolar as exigências de rigor a ponto de gerar insegurança nos seus alunos em relação à matemática.
- Possuir familiaridade e reflexão sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino diversificado de modo a poder decidir, diante de cada conteúdo específico e cada classe particular de alunos, qual o melhor procedimento pedagógico para favorecer a aprendizagem significativa de matemática, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada.
- Ser capaz de observar cada aluno, procurando rotas alternativas de ação para levar seu

aluno a desenvolver-se plenamente, com base nos resultados de suas avaliações, sendo assim motivador e visando o desenvolvimento da autonomia no seu aluno.

- Se engajar num processo de contínuo aprimoramento profissional, procurando sempre atualizar seus conhecimentos com abertura para a incorporação do uso de novas tecnologias e para adaptar o seu trabalho às novas demandas socioculturais e dos seus alunos.

4.3 Competências do egresso

A partir de 1960 começaram a aparecer nas discussões acadêmicas sobre trabalho ideias e conceitos como autogestão, autonomia do trabalhador, competências, habilidades, atitudes. Para efeito de Projeto Político-Pedagógico, serão discutidos esses três últimos conceitos, dentro de uma ótica que visa à promoção da autonomia de cada docente em seu trabalho e também de cada estudante, através de diálogos conducentes a uma consciência crítica.

Para Zarifian (2001), esse modelo de competências tem a ver com uma crise do modelo clássico das corporações de ofício e do modelo taylorista baseado nas funções. No primeiro modelo, ainda vigente em algumas organizações, o saber é desenvolvido por cada trabalhador e cada aprendiz de forma mais ou menos própria, com certa autonomia para a realização do trabalho. No segundo, cada trabalhador é destituído de sua autonomia para a realização do trabalho através da atribuição de funções que ele deve desempenhar. A competência implica em operacionalizar e mobilizar saberes, atitudes e valores.

É a ação cognitiva afetiva e social que se torna visível em prática e ações que se exerce sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. A habilidade, ou o saber fazer, são os componentes que, articulados, geram competências. Por ser o conhecimento algo dinâmico e infinito, as competências adquiridas geram novos saberes e habilidades que, mobilizados, desenvolvem novas competências.

Atitudes estão relacionadas à comportamentos ou a maneiras relativamente estáveis das pessoas se comportarem, adotando condutas conforme os valores pré- estabelecidos. São exemplos de atitudes: Cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das atividades da escola, conservar o patrimônio público, etc.

O modelo de competências traz em seu bojo uma retomada da autonomia do trabalhador para a realização das suas funções, mas frequentemente essa autonomia é condicionada a resultados pré-estabelecidos pelas instituições. Para que se consiga intervir nesse cenário torna-se necessária a formação de professores de matemática dispostos a mobilizar os saberes da área a favor de formas de raciocínio críticas e socialmente responsáveis.

Para formar profissionais com o perfil desejado, o curso de Licenciatura em Matemática deve ter como objetivo desenvolver nos discentes as seguintes habilidades ou competências:

- Pensamento heurístico competente: capacidade de encaminhar soluções de problemas e explorar situações, relações, conjecturas, argumentar e avaliar. Capacidade de formular problemas.
- Domínio dos raciocínios algébrico, geométrico e combinatório de modo a poder argumentar com clareza e objetividade dentro desses contextos cognitivos. Ou seja, os alunos devem desenvolver capacidade dedutiva com sistemas axiomáticos, percepção geométrico-espacial, capacidade de empregar ensaio e erro como procedimento de busca de soluções e segurança na abordagem de problemas de contagem.
- Capacidade de contextualizar e inter-relacionar conceitos e propriedades matemáticas, bem como de utilizá-los em outras áreas do conhecimento e em aplicações variadas. Em especial poder interpretar matematicamente situações ou fenômenos que emergem de outras áreas do conhecimento ou de situações reais.
- Visão histórica e crítica da Matemática, tanto no seu estado atual como nas várias fases da sua evolução que lhe permita tomar decisões sobre a importância relativa dos vários tópicos tanto no interior da ciência matemática como para a aprendizagem significativa do estudante na educação básica.
- Domínio dos conteúdos básicos de matemática, estatística, informática, física e pedagogia constantes no currículo mínimo do curso de Matemática.
- Capacidade de utilização em sala de aula de novas tecnologias como vídeo, áudio, computador, internet entre outros.
- Capacidade de desenvolver projetos, avaliar livros textos, softwares educacionais e outros materiais didáticos. Capacidade de organizar cursos, planejar ações de ensino e aprendizagem de matemática.
- Conhecimento dos processos de construção do conhecimento matemático, próprios da criança e do adolescente.
- Capacidade de interação e intervenção na estrutura escolar vigente no país.
- Conhecimento das propostas ou parâmetros curriculares, bem como das diversas visões pedagógicas vigentes. Poder formular a sua própria concepção diante das correntes existentes.

4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto pedagógico para o curso de Matemática do Campus Universitário de Bragança foi elaborado a fim de que seja uma ferramenta para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem em Matemática da/na região bragantina e regiões circunvizinhas. Em conformidade com os Artigos 6º, 70 e 102 do Regulamento do Ensino de Graduação, De acordo com a (Resolução 3.633, de 18 de fevereiro de 2008), este projeto pedagógico prevê “o planejamento e a avaliação como procedimentos necessários e permanentes da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem”. Isto quer dizer que, ao término de cada período letivo, será feita a avaliação das atividades didático- pedagógicas realizadas, bem como o respectivo planejamento das atividades subsequentes.

As atividades de planejamento envolvendo todos os docentes que ministraram e/ou ministrarão as atividades previstas no projeto pedagógico devem ser semestrais. Com tal decisão, isso mostra que o projeto apresenta uma organização flexível, podendo sofrer modificações quanto à forma, conteúdo e aplicações, em suas várias dimensões, decorrentes do processo de avaliação.

Ainda com base nas orientações do Regulamento de Graduação, em seu Artigo 102, parágrafos 2º e 3º, “O conjunto das atividades curriculares ofertadas em um período letivo terá o seu programa e plano de ensino elaborados, de forma coletiva, pelo grupo de docentes designados ao seu magistério e aprovados pelo Conselho da Faculdade”, respeitando as normas deliberadas na resolução do curso, que estabelece seu plano curricular. Este artigo prevê, ainda, que cada “docente deve apresentar e discutir com os discentes, no primeiro dia de aula, o programa da atividade curricular e o respectivo plano de ensino”.

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados pelos docentes no desenvolvimento das aulas serão os mais variados possíveis, visando propiciar maior participação e aprendizagem dos graduandos, abrangendo aula expositiva e dialogada, debates temáticos em equipes, resolução de situações (didáticas) problemas envolvendo conteúdos trabalhados, organização de minicursos com tópicos matemáticos, resolução (orientada) de lista de exercícios relacionados a conteúdos trabalhados, articulação dos conteúdos das disciplinas com atividades de extensão, seminários de integração, pedagógicos e de pesquisa, vinculando e articulando os conteúdos das disciplinas em cada período, dentre outros.

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

5.1 ESTRUTURA DO CURSO

O Curso de Licenciatura em Matemática do Campus de Bragança está estruturado em três Núcleos de Atividade Curriculares sendo estes: o Básico, Profissionalizante e o de Atividades Complementares. Os conteúdos curriculares presentes nestes núcleos aqui apresentados descrevem as áreas que, no Curso de Licenciatura em Matemática de Salinópolis, possibilitarão o pleno desenvolvimento das habilidades e competências elencadas no perfil do Licenciado em Matemática. A carga horária total do curso será efetivada, mediante a integralização de 3015 horas, conforme matriz curricular abaixo:

Quadro 1: Organização Curricular por Núcleos

NÚCLEO	DIMENSÃO (OU ÁREA)	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
Núcleo básico (450h)	Matemática Básica (450h)	Análise Combinatória	60
		Geometria Plana	60
		Lógica Matemática	60
		Matemática Básica I	60
		Matemática Básica II	60
		Teoria dos Números	90
		Vetores e Geometria Analítica	60
Núcleo de desenvolvimento (1470h)	Matemática de Nível Superior (660h)	Álgebra Linear Elementar	60
		Análise Real Elementar	90
		Álgebra I	90
		Cálculo I	60
		Cálculo II	60
		Cálculo III	60
		Cálculo IV	60
		Cálculo Numérico	60
		Construções Geométricas	60
		Evolução da Matemática	60
	Áreas Afins (300h)	Computação Básica	60
		Estatística	60
		Física Fundamental I	60
		Física Fundamental III	60
		Informática no Ensino da Matemática	60
	Educação e Línguas (510h)	Didática Geral	60
		Filosofia da Educação	60
		Inglês Básico	60
		Introdução a Educação	60
		Libras	60
		Língua Portuguesa	60
		Metodologia do Ensino de Matemática	60
		Metodologia do Trabalho Científico em Matemática	30
Psicologia da Educação	60		
Núcleo de aprofundamento (1035h)	Prática Como Componente Curricular (420h)	Laboratório de Ensino em Matemática Básica I	30
		Laboratório de Ensino em Matemática Básica II	30
		Laboratório de Ensino em Cálculo I	30
		Laboratório de Ensino em Cálculo II	30
		Laboratório de Ensino em Cálculo III	30

		Laboratório de Ensino em Cálculo IV	30
		Laboratório de Ensino em Análise Combinatória	30
		Laboratório de Ensino em Física Fundamental I	30
		Laboratório de Ensino em Física Fundamental III	30
		Laboratório de Ensino em Geometria Plana	30
		Laboratório de Ensino em Álgebra Linear Elementar	30
		Laboratório de Ensino em Construções Geométricas	30
		Laboratório de Ensino em Cálculo Numérico	30
		Laboratório de Ensino em Vetores e Geometria Analítica	30
	Estágio Curricular Supervisionado (405h)	Estágio I	90
		Estágio II	90
		Estágio III	105
		Estágio IV	120
	Atividades Complementares (210h)	Atividade Acadêmico Científica I	60
		Atividade Acadêmico Científica II	60
		Atividade Acadêmico Científica III	90
	Trabalho de conclusão de curso	TCC	60
TOTAL GERAL		3015	

Quadro 2 – Organização curricular por períodos

ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO	CRÉDITOS			CH
	Teoria	Prática	Total	
1º PERÍODO				
Matemática Básica I	04	–	04	60
Computação Básica	04	–	04	60
Vetores e Geometria Analítica	04	–	04	60
Inglês Básico	04	–	04	60
Laboratório de Ensino em Matemática Básica I	–	02	02	30
Lab. de Ensino em Vetores e Geo. Analítica	–	02	02	30
Sub-Total:	16	04	20	300
2º PERÍODO				
Geometria Plana	04	–	04	60
Língua Portuguesa	04	–	04	60
Introdução a Educação	02	02	04	60
Matemática Básica II	04	–	04	60
Lógica Matemática	04	–	04	60

Laboratório de Ensino em Geometria Plana	–	02	02	30
Laboratório de Ensino em Matemática Básica II	–	02	02	30
Sub-Total:	18	06	24	360
3º PERÍODO	Teoria	Prática	Total	
Cálculo Diferencial e Integral I	04	–	04	60
Álgebra Linear Elementar	04	–	04	60
Psicologia da Educação	02	02	04	60
Informática no Ensino da Matemática	04	–	04	60
Laboratório de Ensino de Cálculo I	–	02	02	30
Laboratório de Ensino de Álgebra Linear Elementar	–	02	02	30
Sub-Total:	14	06	20	300
4º PERÍODO	Teoria	Prática	Total	
Cálculo Diferencial e Integral II	04	–	04	60
Construções Geométricas	04	–	04	60
Didática Geral	02	02	04	60
Metodologia do Ensino de Matemática	02	02	04	60
Laboratório de Ensino de Cálculo II	–	02	02	30
Lab. de Ensino de Construções Geométricas	–	02	02	30
Atividade Acadêmico Científica I	04	–	04	60
Sub-Total:	16	08	24	360
5º PERÍODO	Teoria	Prática	Total	
Cálculo Diferencial e Integral III	04	–	04	60
Análise Combinatória	04	–	04	60
Metodologia do Trab. Científico em Matemática	–	02	02	30
Teoria dos Números	06	–	06	90
Laboratório de Ensino de Cálculo III	–	02	02	30
Laboratório de Ensino de Análise Combinatória	–	02	02	30
Estágio I	–	06	06	90
Sub-Total:	14	12	26	390
6º PERÍODO	Teoria	Prática	Total	
Cálculo Diferencial e Integral IV	04	–	04	60
Física Fundamental I	04	–	04	60
Filosofia da Educação	02	02	04	60

Libras	02	02	04	60
Laboratório de Ensino de Cálculo IV	–	02	02	30
Laboratório de Ensino de Física I	–	02	02	30
Atividade Acadêmico Científica II	04	–	04	60
Estágio II	–	06	06	90
Sub-Total:	16	14	30	450
7º PERÍODO	Teoria	Prática	Total	
Física Fundamental III	04	–	04	60
Cálculo Numérico	04	–	04	60
Atividade Acadêmico Científica III	06	–	06	90
Laboratório de Ensino de Física III	–	02	02	30
Laboratório de Ensino de Cálculo Numérico	–	02	02	30
Estatística	04	–	04	60
Estágio III	–	07	07	105
Sub-Total:	18	11	29	435
8º PERÍODO	Teoria	Prática	Total	
Análise Real Elementar	06	–	06	90
Álgebra I	06	–	06	90
Evolução da Matemática	04	–	04	60
TCC	02	02	04	60
Estágio IV	–	08	08	120
Sub-Total:	18	10	28	420
TOTAL GERAL	130	71	201	3015

O Núcleo Básico é composto por 25 disciplinas distribuídas em quatro áreas e compreende um total de 1410 horas, nesse agrupamento têm-se as disciplinas básicas necessárias da formação do Licenciado.

O Núcleo Profissionalizante, com 1800 horas, é composto por três áreas, abrange conhecimentos específicos da prática docente e comporta 16 disciplinas. O Núcleo de Atividades Complementares é composto de 200 horas da carga horária do curso e é descrito em detalhes na seção 5.4.

O curso de Licenciatura em Matemática integrará transversalmente em seus núcleos de formação a Educação em Direitos Humanos, conforme estabelece a Resolução nº1, de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação, publicada no Diário Oficial da União no dia 31 de maio de 2012, a Educação das relações étnico-raciais conforme estabelece a Resolução nº 1 de 17

de julho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, publicada no Diário Oficial da União no dia 22 de julho de 2004, e a Educação Ambiental conforme preconiza a Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de junho de 2012, estas serão trabalhadas conjuntamente aos demais conteúdos das disciplinas.

5.2 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade curricular obrigatória, componente do projeto pedagógico do curso, com o fim de sistematizar o conhecimento de natureza científica, artística ou tecnológica, por meio de estudo de um determinado tema.

- O processo de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deverá iniciar no máximo no 5º. Semestre;
- A definição do orientador deverá compatibilizar o quanto possível aos eixos temáticos e linhas de pesquisa, segundo a disponibilidade dos orientadores;
- No 8º semestre, o aluno deverá defender seu Trabalho de Conclusão de Curso examinado por uma Banca proposta pelo orientador, com os seguintes membros: Orientador (Presidente da Banca), mais 02 (dois) professores (do quadro docente e/ou convidado externo);
- A organização das defesas será de responsabilidade da Faculdade de Matemática;
- A defesa de TCC poderá ser antecipada conforme o término do trabalho do aluno, tendo como requisito básico que o concluinte não esteja devendo nenhuma disciplina;
- O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deverá ser organizado segundo as normas estabelecidas na disciplina TCC.
- A avaliação da Defesa será subordinada aos critérios da ficha de avaliação definida pela Faculdade de Matemática.
- Receberá o título de “Licenciado Pleno em Matemática”, o aluno que, na Defesa do TCC, obtiver no mínimo, o conceito regular (REG) na avaliação geral.
- Se o aluno não for aprovado no primeiro Exame de Defesa, a Banca poderá dar o prazo de até 30 dias para reformulação do TCC.

5.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado obrigatório será desenvolvido ao longo do curso, a partir do 5º semestre, com carga-horária de **405** horas tendo como requisito básico que o aluno tenha cursado as disciplinas que dão base ao estágio a ser cursado. Os objetivos do estágio supervisionado obrigatório estão de acordo com o Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA (RESOLUÇÃO N. 3.633 de 18/02/2008), são eles:

- I - Possibilitar a ampliação de conhecimentos teóricos aos discentes em situações reais de trabalho;
- II - Proporcionar aos discentes o desenvolvimento de habilidades práticas e o aperfeiçoamento técnico-cultural e científico, por intermédio de atividades relacionadas com sua área de formação;
- III - Desenvolver atividades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio profissional.

Neste PPC, o Estágio Supervisionado é compreendido uma atividade curricular **obrigatória**, como **disciplina** e será desenvolvida ao longo do curso, a partir do quinto semestre com uma carga horária de 405 horas, sendo requisito para a integralização do Curso. De acordo com o **Art. 3º** o Estágio Supervisionado deverá constituir-se de atividades de formação teórico-prática orientada e supervisionada, de modo a promover o desenvolvimento de habilidades e competências básicas, gerais e específicas, bem como de atitudes formativas para o exercício profissional socialmente comprometido.

De acordo com a Resolução Nº. **4.262, de 22 de março de 2012**, adotamos as atividades de estágio supervisionado em conformidade com o Art.5º desta resolução em que especifica que, “O Estágio Supervisionado obrigatório constituir-se-á em uma atividade curricular, com carga horária própria, cujo cumprimento é requisito para a integralização do Curso, conforme definido no respectivo Projeto Pedagógico”.

O Estágio Supervisionado obedece aos seguintes princípios:

- I – Articulação da formação acadêmica com o exercício profissional;
- II – efetiva participação do aluno em situações reais de trabalho;
- III – fortalecimento da integração entre ensino-pesquisa e extensão.

No Estágio I (90 horas) o licenciando irá realizar o estágio supervisionado em classes das séries iniciais com observação de classes. Terá seu primeiro contato com o ambiente educacional que passará a ser vivenciado até o final de seu curso. Num primeiro momento o discente vivenciará os Laboratórios Pedagógicos num intuito de se familiarizar com diferentes meios, materiais e metodologias para o ensino da matemática. Posteriormente, já no ambiente escolar, o discente deverá se familiarizar com o Projeto Pedagógico da escola, sua estrutura e seu funcionamento para em seguida iniciar a fase de observação da construção da aprendizagem Matemática nos níveis anteriores à efetiva atuação do professor de matemática.

O Estágio II (105 horas) destina-se ao processo ensino e aprendizagem da Matemática em instituições educacionais que possuem alunos com necessidades especiais. Sabemos que hoje a Educação Inclusiva vem tomando corpo no ambiente escolar comum, independente do preparo dos profissionais para esse fim, com isso abrimos espaços dentro do Estágio para os licenciandos

passem a buscar informações sobre a forma de como lidar com uma possível Educação Matemática em situações diferenciadas, o que exige um preparo prévio.

O Estágio III (105 horas) tem como objetivo consolidar as atividades relativas à docência da disciplina no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) ou EJA 3ª e 4ª etapas. Consistirá de 105 horas na escola de educação de nível fundamental.

O Estágio IV (105 horas) tem como objetivo consolidar as atividades relativas à docência da disciplina no ensino médio ou EJA no ensino médio.

As disciplinas que compõem o estágio supervisionado obrigatório são Estágio I, II, III e IV. O estágio não-obrigatório poderá ser admitido como atividade curricular, às normas para o estágio curricular não-obrigatório são estabelecidas na RESOLUÇÃO Nº. 4.262, de 22/03/2012 da UFPA.

5.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades complementares, conforme o parecer CNE/CP 28/2001, de caráter científico, cultural e acadêmico, articulam-se e enriquecem o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

As atividades acadêmico-científicas I, II e III são as disciplinas optativas do currículo, consideradas como Atividades Complementares. São elas:

Atividades complementares	CH
Álgebra Abstrata II	90
Análise Real	90
Álgebra Linear	90
Cálculo Numérico	60
Curso de verão (até 02)	30
Concepções Filosóficas da Educação	60
Equações Diferenciais Parciais	90
Equações Diferenciais Ordinárias	90
Estatística aplicada a Educação	60
Filosofia da Educação I	90
Física Geral	90
Física Fundamental II	60
Física Básica IV	60
Funções de uma Variável Complexa	60
Geometria Diferencial	90
Geometria Construtiva	90
Iniciação científica	30
Introdução a Educação Matemática	60
Informática e Sociedade	60
Laboratório de Matemática	60
Matemática Numérica I	90
Matemática Financeira	60
Minicursos (até 03)	15
Monitoria (até 02)	30
Participação em eventos científicos (até 03)	15
Programação	60
Participação em projetos de ensino e/ou extensão (até 02)	30
Sociologia da Educação	90

5.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Tendo como finalidade, tendermos aos princípios básicos da prática docente, durante a formação profissional inicial, consolidando assim nossas ações formativas, temos como as atividades listadas abaixo, nosso direcionamento para o desenvolvimento do discente para a prática docente, são elas:

- ✓ Laboratório de Ensino em Conjuntos e Funções - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Vetores e Geometria Analítica - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Trigonometria - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral I - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral II - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral III - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral IV - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Cálculo Numérico - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Geometria Plana - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Construções Geométricas - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Análise Combinatória - 30h;
- ✓ Laboratório de Ensino em Geometria Espacial - 30h;
- ✓ Laboratório de Mecânica - 30h;
- ✓ Laboratório de Eletromagnetismo - 30h;
- ✓ Trabalho de Conclusão de Curso I - 30h;
- ✓ Trabalho de Conclusão de Curso II – 30h.

No total, essas atividades correspondem a 405h, garantindo assim, a carga horária mínima de práticas como componente curricular.

5.6 POLÍTICA DE PESQUISA

Nossa política de pesquisa, assume interesse especial na possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre as categorias utilizadas por pesquisadores e pesquisados, visando a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos. Para isso, deve-se encaminhar o aluno a estreitar a relação entre tecnologia, educação, matemática e seu ensino.

Para facilitar a construção da estrutura cognitiva do aluno, poderá ser utilizado programas computacionais que possam efetuar cálculos numéricos, operar expressões algébricas (por exemplo, resolver equações com literais), gerar uma grande variedade de diferentes tipos de gráficos, e através de sua poderosa linguagem de programação de alto

nível (por exemplo, Fortran, Linguagem C/C++), permite estender seu uso para aplicações que atendam a necessidades específicas (por exemplo, cálculo estrutural, séries temporais, redes neurais, etc.).

No caso de software podemos citar Mathematica, Maple, Matlab, Gnuplot, Geogebra, Máxima, Winplot, os quais no Brasil é utilizado em muitas instituições importantes, como a Petrobrás, Eletronorte, Eletronuclear, CENPES, INPE e Votorantim, e em grandes universidades como, USP, UNESP, UNICAMP, ITA, UFRJ e dentre outras. Neste caso esses softwares funcionam em diferentes sistemas operacionais como Windows e Linux.

Procurar-se-á também, desenvolver projetos de pesquisa e de extensão multidisciplinares que envolvam os outros cursos de graduação do Campus de Bragança, tais como: Engenharia de Pesca, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras, História e da Pós-Graduação em Biologia Ambiental. Nesses projetos multidisciplinares o enfoque principal será mostrar a aplicabilidade e importância da Matemática nos mais diversos ramos do conhecimento.

As linhas de pesquisa que nortearão os projetos, e a criação futura de um curso de Pós-Graduação no curso de Licenciatura em Matemática são: Educação Matemática, Modelagem Matemática e Computacional, Métodos Computacionais, Equações Diferenciais, Novas Tecnologias aplicadas à Educação Matemática, Álgebra e Geometria.

Além disso, nossa intenção é estimular o aluno para participar como bolsista ou de forma voluntária em atividades de pesquisas, através de projetos de Iniciação Científica - Remunerado ou não-Remunerado, Projetos de Monitoria, Incentivo e apoio a participação de docentes e alunos em eventos científicos e Incentivo à criação de Grupo PET.

5.7 POLÍTICA DE EXTENSÃO

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade, sendo uma via de mão-dupla com trânsito, assegurando à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.

A Extensão proposta pelo curso de Licenciatura em Matemática do Campus de Bragança compreende iniciativas de educação continuada, prestação de serviços e ação comunitária como princípios inerentes aos processos de Ensino e de Pesquisa,

promovendo a parceria entre Universidade, comunidade e outras instituições congêneres. O curso desenvolve atividades de extensão relacionadas a determinadas ações extensionistas que incluem: Ciclo de Palestras, Mesa Redonda, Encontro, Simpósio, Jornada, Colóquio, Fórum, Reunião, Seminário, Mostra, Exposição, Feira, Circuito, Semana Pedagógica, Oficina, Minicurso, Workshop, Conferência, Laboratório, Prestação de Serviços, e outros, as quais sejam previstas ações educacionais.

A carga horária de extensão será desenvolvida obrigatoriamente em projetos ou atividades extensionistas, conforme carga horária estabelecida pelo PPC, através de ações pedagógicas, sociais, culturais, científicas ou tecnológicas, de caráter prático presencial ou a distância.

Os alunos serão orientados a realizar as atividades extensionistas desde os primeiros semestres do curso, ao longo das diversas atividades curriculares, para poderem dar conta das 120 horas mínimas exigidas. A realização dessas atividades deverá ser registrada na Secretaria da Faculdade de Matemática, mediante preenchimento de requerimento específico para esse fim, comprovando-as por meio de certificados, atestados, declarações, etc.

5.8 POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL

O objetivo do curso de licenciatura em Matemática, é formar professores para atuarem no sistema de ensino básico, o curso de Matemática prevê a inclusão de alunos com necessidades especiais, cujos direitos encontram-se garantidos por lei. Isso implica na instrumentalização docente, de um lado, e discente, do outro.

O Curso de Licenciatura em Matemática propiciará aos estudantes o conhecimento das diferentes linguagens dos portadores de necessidades especiais, bem como a inclusão e o acesso dos portadores de deficiência no processo educativo, por meio de recursos didático-pedagógicos; acesso às dependências das unidades e subunidades acadêmicas; pessoal docente e técnico capacitado; oferta de cursos que contribuam para o aperfeiçoamento das ações didático-pedagógicas. (Art. 125 do Regulamento da Graduação).

Nos atentamos ainda na criação de estratégias tanto para receber e ensinar esses alunos ao longo da graduação quanto para preparar os futuros professores de Matemática a lidar com as diferentes necessidades de seus próprios alunos. Explicitamos aqui questões sobre *necessidades* que vão desde os diferentes estilos de aprendizagem, déficit de atenção e hiperatividade até alunos portadores de necessidades especiais ou dislexia.

Em relação às necessidades especiais, vale ressaltar que, é necessário analisar se o ambiente de aprendizagem é favorecedor, se existem salas de apoio pedagógico para estimulação e acompanhamento suplementar, se os currículos e estratégias de ensino estão adequados à realidade dos alunos e se todos os que compõem a comunidade escolar estão sensibilizados para atender o portador de deficiência com respeito e consideração. (MACIEL, 2000).

É importante que os professores tomem ciência do diagnóstico e do prognóstico do aluno com necessidades educativas especiais, entrevistem pais ou responsáveis para conhecer todo o histórico de vida desse aluno, a fim de traçar estratégias conjuntas de estimulação família-escola, peçam orientações e procurem profissionais ³/₄ como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos ³/₄ que estejam atendendo ou que já atenderam esses alunos, solicitando relatórios e avaliações, e pesquisem várias técnicas, métodos e estratégias de ensino, em que variáveis como o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento físico e sobretudo as experiências sociais estejam presentes. (MACIEL, 2000).

Este PPC propõe ação prevista a respeito da inclusão da atividade curricular que conte com os conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, entendemos que cursos de extensão universitária, como simpósios, congressos ou fóruns também podem constituir espaço para a instrumentalização de docentes e graduandos em relação à inclusão das pessoas com necessidades especiais.

O curso de Matemática, seguindo o que foi determinado pelo Decreto nº 5.626, publicado no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 2005, incluiu inicialmente LIBRAS como disciplina curricular obrigatória, que será ofertada no 6º semestre do curso com carga horária de 60h. O novo projeto do curso reforça as políticas de inclusão ao inserir no seu desenho curricular das disciplinas.

Vale ainda ressaltar que o curso de Licenciatura em Matemática no intuito de oferecer uma formação mais humanista e cidadã aos Licenciados em Matemática trabalhará também a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº1, de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação, publicada no Diário Oficial da União no dia 31 de maio de 2012) a Educação das relações étnico-raciais (Resolução nº 1 de 17 de julho de 2004, do Conselho Nacional de Educação publicada no Diário Oficial da União no dia 22 de julho de 2004), e a Educação Ambiental (Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de junho de 2012), conforme preconiza as resoluções pertinentes. Estas serão ofertadas de forma transversal nas diversas disciplinas do curso, trabalhas conjuntamente aos demais conteúdos das disciplinas.

Vale acrescentar que o Campus de Bragança já vem reivindicando melhorias quanto à acessibilidade por meio do Projeto de Urbanização do Campus e já conta com a implementação de

atendimento às pessoas com necessidades especiais através da NAEST. Este PPC prevê a aquisição de recursos específicos, tais como lupas, máquinas de Braille, impressora 3D, entre outros.

6 PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

As atividades curriculares serão formalizadas em plano de trabalho obedecendo ao calendário acadêmico da UFPA e aprovado pelo Conselho da Faculdade de Matemática.

Em conformidade com os Artigos 6º, 70 e 102 do Regulamento do Ensino de Graduação, (Resolução 3.633, de 18 de fevereiro de 2008), este projeto prevê “o planejamento e a avaliação como procedimentos necessários e permanentes da organização curricular e do processo de ensino e aprendizagem”. Assim, ao término de cada período letivo, será feita a avaliação das atividades didático-pedagógicas realizadas, bem como o respectivo planejamento das atividades subsequentes. As atividades de planejamento envolvendo todos os docentes que ministraram ou irão ministrar as atividades previstas no projeto pedagógico devem ser semestrais. Com isso, pode-se afirmar que o projeto apresenta uma organização flexível, podendo sofrer modificações quanto à forma, conteúdo e aplicações, em suas várias dimensões, decorrentes do processo de avaliação.

Ainda em conformidade com as orientações do Regulamento de Graduação, em seu Artigo 102, parágrafos 2º e 3º, “O conjunto das atividades curriculares ofertadas em um período letivo terá o seu programa e plano de ensino elaborados, de forma coletiva, pelo grupo de docentes designados ao seu magistério e aprovados pelo Conselho da Faculdade”, respeitando as normas definidas na resolução do curso, que estabelece seu plano curricular.

As habilidades e competências previstas no plano de trabalho serão verificadas e aferidas pela equipe de docentes. Para fins de avaliação da aprendizagem, cabe ao docente:

- Apresentar à sua turma, no início do período letivo, os critérios de avaliação da aprendizagem conforme o plano de ensino;
- Discutir os resultados de cada avaliação parcial com a turma, garantindo que esse procedimento se dê antes da próxima verificação da aprendizagem;
- Fazer o registro eletrônico do conceito final, de acordo com as orientações do órgão central de registro acadêmico, no prazo máximo de 10 (dez) dias a contar do encerramento do período letivo;
- Entregar aos discentes todas as atividades realizadas no processo de avaliação, como por exemplo, provas, trabalhos individuais e em equipe.

A cada semestre acontecerá uma avaliação interna entre docentes e técnicos, a partir do momento em que o quadro docente e técnico da Faculdade de Matemática estiver consolidado, neste momento será observado se as práticas docentes estão alcançando os objetivos do curso, bem como

se o trabalho administrativo está facilitando tais objetivos. Os procedimentos metodológicos a ser utilizados pelos docentes serão os mais variados possíveis, abrangendo apresentações orais, como exposições dialogadas, seminários, assim como aulas práticas, jornadas, produção de material didático e científico, artigos, projetos, dentre outros.

7 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

7.1 CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO

O processo de avaliação discente segue o padrão descrito pela universidade, conforme apresentado em seu Regimento Acadêmico, a verificação do rendimento escolar compreenderá frequência e aproveitamento nas atividades acadêmicas programadas, requisitos que deverão ser atendidos conjuntamente.

Com relação à avaliação do curso, ele será avaliado semestralmente. A avaliação se dará por meio de formulários padronizados aplicados pela Comissão de Avaliação dos Cursos de Graduação do Campus de Bragança. O formulário aluno 2 aborda questões relativas à coordenação de curso, aos técnicos e a infraestrutura. No formulário docente 2, o professor avaliará o perfil do discente, a infraestrutura, a coordenação e os técnicos. Os formulários citados serão aplicados semestralmente. Os formulários aluno 1 e docente 1 serão preenchidos pelos alunos e professores ao final de cada disciplina. Serão avaliados o desempenho do professor, da disciplina e uma auto avaliação do discente (formulário aluno 1). No formulário docente 1, o professor avaliará a turma, a disciplina e fará uma auto avaliação. Após o preenchimento dos formulários, esses serão encaminhados à Pró- Reitoria de Ensino e Graduação para sistematização dos resultados. Esses resultados servirão de diagnóstico da situação instantânea do curso que deverá ser avaliado pela Faculdade e propor ações para superar os entraves e reforçar os pontos fortes do ensino de avaliação.

A avaliação dos discentes e dos docentes servirá como ferramenta no processo de aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico. Com base nessa avaliação formular-se-á novas metas que deverão ser atingidas a curto e médio prazo visando o aprimoramento do projeto pedagógico. Será, também, incentivando a realização de cursos de capacitação e apoio à docência.

7.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo avaliativo, partirá de concepções que garanta aprendizagem significativa do discente, não podendo ser considerado um processo acabado em uma quantia de conhecimentos adquiridos com características quantitativas de notas e/ou conceitos, mas sim o instrumento que visa formativamente o aluno. Essa avaliação discente não pode prescindir de dois princípios

avaliativos importantes na formação do aluno: a auto avaliação, já que, como dissemos anteriormente, o aluno é o alvo de todo o processo; assim como a participação do aluno nas múltiplas dimensões da vida acadêmica (atividades culturais, científicas, de pesquisa, extensão e ensino). “(...) Parece-nos coerente que tais dimensões sejam incluídas não só porque a diversificação de experiências formativas constitui hoje exigências do mercado de trabalho, mas, sobretudo, porque tal diversificação prepara o sujeito para lidar com diferentes demandas da vida profissional” (CADERNOS DA PROEG, nº 7, p.57). Assim, ao término de cada período letivo, será feita a avaliação qualitativa e quantitativa das atividades curriculares realizadas em cada disciplina, bem como o planejamento das atividades curriculares subsequentes previstas neste PPC, envolvendo todos os docentes. Isso implica dizer que o projeto apresenta uma organização flexível, podendo sofrer modificações quanto à forma, conteúdo e aplicações, em suas várias dimensões, decorrentes do processo de avaliação.

7.3 AVALIAÇÃO DO ENSINO

Nota-se uma necessidade de avaliar o desempenho do docente e o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que se possa ter uma noção exata do percurso acadêmico seguido, numa tentativa de melhorar cada vez mais. Para tanto, serão avaliados: o conteúdo trabalhado, a organização do curso e o desempenho dos docentes, por meio da avaliação dos resultados da plataforma online, pela comissão supramencionada, a fim de que se possa estabelecer um quadro de desempenho dos docentes e do processo de ensino e aprendizagem na busca de melhorias para a qualidade do curso. Ressaltamos que a auto avaliação também será levada em consideração como meio de aprimoramento da prática docente.

7.4 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, do campus de Bragança, está sujeito à avaliação permanente e a adequações de forma, conteúdo e formas de aplicação, conforme avaliação, antes mencionada. A Faculdade de Matemática compromete-se a promover uma avaliação do projeto a cada dois anos e, se necessária, uma reformulação após cinco anos.

O corpo discente será regularmente convidado a expressar sua opinião sobre: o curso e sua estrutura curricular, a atuação dos docentes, a comunicação entre os alunos e a coordenação do curso, a estrutura física da faculdade e a utilização dos espaços educativos (laboratórios, salas de aula, bibliotecas e demais ambientes), etc.

A avaliação do curso deverá ser organizada por uma comissão constituída por três docentes e quatro representantes discentes do curso de Matemática. Com base em seu contato cotidiano com o curso, o corpo docente poderá opinar sobre: a estrutura curricular, a estrutura física, a comunicação entre os professores e a coordenação do curso, dentre outros aspectos relevantes.

8 INFRAESTRUTURA

8.1 DOCENTES

Nome	Titulação Máxima	Perfil	Área de Concentração	Regime de Trabalho	Vínculo
Alessandra Mariana dos Santos Oliveira	Mestre	Docente	Estatística e Probabilidade	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Carlos Alessandro da Costa Baldez	Doutor	Docente	Modelagem Matemática e Computacional	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Deiziane Mendes Wanzeler	Mestre	Docente	Equações Diferenciais	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Edilene Farias Rozal	Doutora	Docente	Educação Matemática	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Edson Jorge de Matos	Doutor	Docente	Matemática Aplicada	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Elizardo Fabrício Lima Lucena	Doutor	Docente	Análise Matemática	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Leandro Santos Ribeiro	Mestre	Docente	Modelagem Matemática	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Luiz Gutemberg Rosário Miranda	Mestre	Docente	Matemática Aplicada	Dedicação Exclusiva	Substituto
Marcos Lázaro de Souza Albuquerque	Doutor	Docente	Física	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Maria Augusta Raposo de Barros Brito	Doutora	Docente	Educação Matemática	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Marly dos Anjos Nunes	Doutora	Docente	Equações Diferenciais	Dedicação Exclusiva	Efetivo
Silvia Helen Ferreira dos Santos	Mestre	Docente	Equações Diferenciais	Dedicação Exclusiva	Efetivo

Thiago da Silva Laurindo	Mestre	Docente	Equações Diferenciais	Dedicação Exclusiva	Substituto
-----------------------------	--------	---------	--------------------------	------------------------	------------

8.2 TÉCNICOS

- Antonio Renan Silva da Costa

8.3 INSTALAÇÕES

Descrição	Tipo de Instalação	Capacidade de Aluno	Utilização	Quantidade
Sala de aula	Sala	40	Aula	02
Direção e Secretaria	Secretaria	05	Administrativa	01
Sala de Professor	Sala	05	Orientação	03

8.4 RECURSOS

Instalação	Equipamento	Disponibilidade	Quantidade	Complemento
Direção e Secretaria	Mesa	Cedido	01	Mesas com computadores e cadeiras para funcionários e de atendimento
Sala de aula	Quadro magnético	Cedido	02	Mesa para o professor e 40 carteiras para os alunos
Sala de professor	Mesa	Cedido	03	Sala com 4 mesas com microcomputador e impressora

OBSERVAÇÃO: Há também na Faculdade 01 Televisão (50 polegadas), 01 Notebook

e 01 Datashow utilizado nas aulas dos professores. Em cada uma das salas discriminadas há um condicionador de ar.

9 REFERÊNCIAS

AMADO, Elizabeth. **O trabalho dos professores do ensino fundamental: uma abordagem ergonômica**. Dissertação de mestrado em engenharia da produção. Florianópolis, UFSC: 2000. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/3745.pdf>. Acesso em: 20/12/2007.

AMORIM, Sâmia N. M. C. JONAS, Eline. VANDENBERGHE, Luc. Implicações do trabalho na saúde de professoras de Ensino Fundamental-Goiânia. I seminário nacional de trabalho e gênero. **Sessão temática: trabalho, gênero e educação**. 2006. Disponível em: http://www.fchf.ufg.br/pos-sociologia/stg2006/docpdf/C%F3pia%20de%20stg2006_09.pdf. Acesso em 18/12/2007.

BRASIL (Conselho Nacional de Educação). **Parecer CNE/CP 28/2001**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 20/12/2007.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERENHOF, Isaac A. e FERENHOF, Ester A. Burnout em professores. **Revista Eccos**, Centro Universitário Nove de Julho, v.4. n.1. pp. 131-151. 2002. Disponível em: http://sepia.no.sapo.pt/Sepia_ECCOS_junho_2.pdf. Acesso em: 15/12/2007.

MACIEL, M.R.C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo, Perspectiva, vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008.

PARECER CNE/CES nº 1.302/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 25 de março de 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al . Teaching and emotional exhaustion. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-06000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16/12/2007.

RESOLUÇÃO N. 4.262, DE 22 DE MARÇO DE 2012 Institui o Regulamento para a realização dos Estágios Supervisionados, obrigatórios e não obrigatórios, dos Cursos de Graduação da UFPA.

RESOLUÇÃO CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 25 de março de 2018.

UFPA. Caderno 7 da PROEG, “Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da Universidade Federal do Pará”.

UFPA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e formação continuada-2015.

UFPA. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da UFPA. UFPA.

Documentos para elaboração de projeto pedagógico.

UFPA. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)-UFPA.

UFPA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2025 (PDI).

UFPA. Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura (SESU/MEC, 2010).

UFPA. Resolução nº 4.399/2013 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa – CONSEPE. Proeg – Ufpa. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/> acesso em 04/01/2009.

UFPA. Resolução 3.186/2004 - CONSEPE.

UFPA. Resolução CNE/CP nº 02/2015.

UNIVERSIA. **O desgaste de ser professor**: aprenda como pequenas mudanças de hábitos podem melhorar seu trabalho. Universia on-line, 31/05/2006. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=11049>. Acesso em 16/12/2007.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo e competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.