



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DIDÁTICAS CRÍTICAS EMERGENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM

Sheila Santos de Oliveira – Universidade Federal de Goiás

Jhon Mykel Fernandes – Universidade Federal de Goiás

Kauany Mendonça Arruda - Colégio Estadual Mané Ventura/ Goiás

RESUMO

Este painel é composto por três artigos que tem como objetivo discutir as contribuições das didáticas críticas emergentes para o ensino-aprendizagem. O primeiro artigo aborda a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE), seus fundamentos e princípios como potencializadora da práxis, a partir de uma pesquisa exploratória com estudantes de graduação. Tem como aporte teórico Freire (2019) e Pimenta (2023). A pesquisa evidenciou que a DMCE são importantes para a superação das práticas tradicionais de ensino, para a dinamização das condições necessárias para a aprendizagem de forma crítica e emancipatória. O segundo artigo propõe uma reflexão sobre as contribuições da Didática Complexa e Transdisciplinar para o ensino-aprendizagem, estruturada no pensamento Morin (2003; 2011; 2015) Suanno (2015a; 2015b; 2022; 2023) e Fernandes (2022). Esta revisão bibliográfica demonstra que a complementaridade entre o conhecimento disciplinar e interdisciplinar é um caminho apropriado, para um fazer pedagógico pautado em uma didática na perspectiva complexa e transdisciplinar. O último artigo apresenta uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica que busca compreender o conceito e perspectivas da abordagem da Didática Crítica Intercultural e sua relevância no âmbito educacional. Está fundamentada nos estudos e pesquisas de Candau (2020), Suanno (2022) e Pimenta (2019). O estudo conclui que a Didática Crítica Intercultural desempenha um papel fundamental na luta pela melhoria do ensino público e pela construção de uma sociedade justa e democrática, que reconheça e valorize a igualdade, a diversidade e a diferença. Entende-se que as Didáticas críticas contribuem para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem pautados em práticas que considerem a multidimensionalidade, complexidade e a interculturalidade.

Palavras-chave: Didática Multidimensional Crítico Emancipatória. Didática Complexa e Transdisciplinar. Didática Intercultural

DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL CRÍTICO EMANCIPATÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Sheila Santos de Oliveira – Universidade Federal de Goiás

RESUMO

O trabalho tem como objetivo apresentar os conceitos estruturantes, fundamentos teóricos e os princípios da Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE) como uma potencialidade de práxis crítica e emancipatória a partir de relato da experiência. Em relação ao objetivo constitui-se como uma pesquisa exploratória. A DMCE é uma abordagem crítica da didática que se ancora nos conceitos de multirreferencialidade, curiosidade epistemológica e relação com o saber. Essa abordagem apresenta cinco princípios teóricos metodológicos que instrumentalizam a práxis docente: ensino com pesquisa, diálogos críticos, mediação didática, processos de redes de saberes e práxis e práxis na docência. Considerando os dois primeiros princípios da DMCE realizamos uma pesquisa em uma disciplina de Núcleo Livre¹ em um curso de graduação. Como fundamentação teórica nos apoiamos, principalmente, nos estudos de Freire (2019) Pimenta (2023) e Oliveira (2022). A partir dos estudos realizados e da experiência vivenciada compreendemos que ensinar com pesquisa e diálogos críticos são fundamentais para a superação das práticas tradicionais de ensino, para a dinamização das condições necessárias para a aprendizagem de forma crítica e criativa e para uma formação emancipatória.

Palavras-chave: Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória. Ensino com pesquisa. Diálogo.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo amplo que pode acontecer em diferentes espaços e contextos. Entendemos assim, que o ato de educar está presente na sociedade em todas as esferas da vida, portanto, como afirma Brandão (s.d), não existe apenas uma educação e sim educações. Em se tratando de educação formal, observamos essa questão do ponto de vista histórico e social, nesse sentido, conhecemos formas de conceber a educação e a escola que se alteram historicamente relacionadas ao projeto de sociedade vigente que define objetivos e finalidades da educação e da escola, podendo ser para a conservação ou transformação.

Desta forma, compreendemos que a educação faz parte de um projeto que se evidencia nas últimas décadas como os ligados aos interesses do mercado. Uma educação mercadológica tem todo sentido na lógica neoliberal, para os conglomerados educacionais, para os organismos

¹Núcleo Livre é um conjunto de conteúdos que objetiva garantir liberdade ao aluno para ampliar sua formação, portanto, é ofertado no âmbito da universidade não apenas em um determinado curso.

XXII ENCONTRO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA CRÍTICA MULTIDIMENSIONAL EMANCIPATÓRIA

internacionais que induzem e conduzem as políticas públicas educacionais que não conduzem a retrocessos e desmonte de políticas histórica e democraticamente constituídas.

Nesse contexto, pesquisadores da área de educação, especialmente preocupados com a garantia da educação como um direito, com a escola pública e aqueles que a compõe, com a democratização do ensino, a gestão democrática, uma educação de qualidade socialmente referenciada, entre outras temáticas, têm se debruçado em seus estudos no sentido de problematizar, refletir e apresentar proposições ao campo. Com os estudiosos do campo da didática não tem sido diferente. E é desse compromisso, sobretudo, com a escola pública que a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória² (DMCE), se contrapõe e insurge como uma perspectiva possível de enfrentamento e de transformação pela práxis.

Tendo como objeto o processo ensino – aprendizagem, a didática se ocupa dos meios de investigação e de mediação pedagógica para que esse processo se efetive considerando todas as suas dimensões e as especificidades de condições e situações em que ocorre. Sob o viés crítico, as didáticas críticas são uma contraposição ao neoliberalismo e todo o movimento de reordenação e regulação da educação pelos seus princípios e práticas. De acordo com Suanno (2023, p. 256), ao apresentar dois projetos de educação em disputa na sociedade, o crítico e o neoliberal, destacamos entre outras características, que a abordagem crítica concebe a educação com uma prática social voltada para uma formação crítica sólida, ética, solidária e inclusiva como pressuposto de uma perspectiva humanística e emancipatória.³

Nessa direção está inserida a DMCE que atribui como finalidade do ensino

[...] formar o pensamento crítico dos estudantes, desenvolver suas capacidades humanas de pensar criticamente, para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vista a propor formas de superação e emancipação humana e social. (Pimenta, 2023, p. 289)

Corroborando o caráter crítico, emancipatório e transformador proposto pela DMCE, esse texto constitui-se como um esforço de pesquisa e práxis que tem suas origens nos estudos iniciais realizados a partir do ano de 2021, que teve seus desdobramentos em projeto de Iniciação Científica (2023/2024) e em uma experiência formativa e formadora da autora em uma disciplina ministrada em um curso de graduação no ano de 2023. O objetivo do trabalho

² Definição de Pimenta (2023) a partir da ampliação conceitual da Didática Multidimensional (Franco e Pimenta, 2016) e em seguida da Didática Crítica Multidimensional Emancipatória (Pimenta 2019).

³ Leitura da autora acerca de parte da figura 2. “Relação entre educação e sociedade: embate entre perspectivas”, elaborada por Suanno (2023, p. 256)

portanto, é apresentado os conceitos estruturantes, fundamentos teóricos e os princípios da DMCE como uma potencialidade de práxis crítica e emancipatória a partir do relato da experiência acima mencionada. O trabalho está organizado em duas seções: na primeira abordaremos os conceitos, fundamentos e princípios da DMCE e na segunda trataremos da experiência em uma disciplina de Núcleo Livre, no ensino superior, ancorada na DMCE.

CONCEITOS, FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA.

As didáticas críticas emergem em um contexto em que o campo da didática busca se reafirmar a partir de indagações acerca de como suas proposições contribuem ou podem contribuir para que as práticas pedagógicas que se pretendem transformadoras e emancipatórias se materializem no chão das instituições de ensino, particularmente as públicas, pelo enfrentamento dialógico e dialético as forças antagônicas hegemônicas que preconizam, contrariamente ao que acreditamos, a introdução de concepções, práticas e metodologias próprias do setor privado na educação o que reverbera no chão das instituições. Assim, pela imposição de prescrições, um dos caminhos, influenciam e buscam determinar a ação pedagógica, as formas de ensinar e aprender, o conhecimento a ser desenvolvido (geralmente descontextualizado) e o exercício efetivo da práxis docente.

Diante dessas questões, a DMCE é uma abordagem teórico metodológica que conjuga em seus fundamentos e princípios possibilidades formativas tanto para estudantes quanto para professores de aproximação e apropriação dos conhecimentos e saberes religados, contextualizados, mediados pela ação de ambos, individual e coletivamente para a compreensão da realidade. Isso implica destacar que a DMCE, “tendo a práxis social em suas possibilidades emancipatórias como ponto de partida e de chegada nos processos de ensino” (Pimenta, 2023, p. 293), visa a transformação.

Para isto, importa elucidar que a DMCE está fundamentada nos conceitos de multirreferencialidade de Ardoíno (1992), curiosidade epistemológica de Freire e na relação com o saber em Charlot. As elaborações dos autores são coerentes com a proposição de uma DMCE, uma vez que seus conceitos e postulados permitem a abertura para a diversidade de olhares, de indagações, de compreensões e de intenções frente ao mundo que se deseja conhecer. Ardoíno (1998) com o conceito de multirreferencialidade, constitutivo da multidimensionalidade, propicia a compreensão dos fenômenos educacionais como complexos

e que, portanto, a partir de linguagens plurais, de outros aportes e disciplinas podem ser abordados. Para Barbosa (2008, p. 242-243),

[...] trata-se de um esforço de ir além do conhecimento fragmentado e um tanto rígido e “seguro de si” na busca de certezas absolutas para se voltar para posições teóricas e metodológicas que permitam a possibilidade de lidar com a impureza, a incompletude e a opacidade tão necessárias às ciências que estudam o homem, sua natureza e sua condição de humano.

Assim, desenvolve-se a pluralidade de olhares para construir um movimento de desfragmentação e simplificação do conhecimento para as transformações necessárias que visem a formação humana. Complementando esse aporte, a curiosidade epistemológica “parte da leitura, problematização, interpretação e reinterpretação do mundo pela curiosidade ingênua, em Freire (2019)” (Oliveira, 2022, p. 26). Na afirmação de Pimenta (2023, p. 301) “[...] é a curiosidade de descobrir o fundamento científico das coisas, o que o autor (Freire)⁴ traduz como o *prazer de aprender*. Essa perspectiva é reiterada por Charlot ao acreditar que o sujeito só aprende quando no processo de ensino aprendizagem existe uma relação de sentido e prazer com o conhecimento. Assim, tanto a curiosidade quanto a relação de prazer de conhecer são fundamentais para mobilizar a atividade intelectual do estudante, o que tem centralidade na DMCE. Essa afirmativa é reiterada nas palavras de Charlot (2013, p. 151): “[...] só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central.”

Pautada nos fundamentos acima elucidados a DMCE apresenta cinco princípios que entendemos como aportes teórico-metodológicos que podem orientar a práxis pedagógica em direção a uma formação crítica, situada, emancipatória e insurgente. São eles: “(1) Ensinar com pesquisa; (2) O Diálogo freiriano nos processos de ensino; (3) Mediação Didática entre os sujeitos e os conhecimentos; (4) Conhecimentos em Rede de Saberes; (5) Práxis e práxis na docência. (Pimenta, 2023, p. 305) Na próxima seção abordaremos a experiência de desenvolvimento de alguns princípios da DMCE no ensino superior

CONTRIBUIÇÕES DA DMCE PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

A pesquisa a ser analisada nasce dos estudos realizados em um grupo de estudos e pesquisas. Ao nos debruçarmos sobre a abordagem Didática Multidimensional Crítica-Emancipatória, visualizamos os elementos ontológicos e epistemológicos que a fundamentam

⁴ Grifo nosso.

Trata-se de uma pesquisa exploratória quanto ao objetivo que busca as primeiras apreensões de um determinado objeto delimitado em um campo de trabalho (Severino, 2016). Esclarecemos, ainda, do ponto de vista metodológico, que ao mesmo tempo em que investigamos um universo determinado, nos investigamos como docente atuando nele.

Essa pesquisa envolveu 20 estudantes da disciplina Núcleo Livre de Educação de Jovens e Adultos, de um curso de graduação, durante o primeiro semestre do ano de 2023. Cabe ressaltar que se trata de uma turma de estudantes de diversas áreas do conhecimento e não apenas das licenciaturas. Ao conhecer os princípios da DMCE como instrumentalizadores da práxis, nos sentimos desafiados a nos ancorarmos neles para buscar promover, nessa disciplina, a formação crítica e emancipatória, fundamental e fundante da Universidade Pública. Importa destacar que embora buscássemos dinamizar todos os cinco princípios da DMCE, para exposição, nesse trabalho, nos ateremos ao ensino com pesquisa e diálogos críticos freiriano nos processos de ensino. Essa opção se dá pela evidente compreensão desses aspectos pelos estudantes envolvidos que ao final da disciplina registraram suas impressões por escrito. Dos 20 estudantes, obtivemos 16 registros os quais identificamos pela letra do alfabeto.

Dito isto, iniciamos o trabalho partindo da explicitação sobre a unidade teoria e prática, no sentido de justificar e esclarecer que a prática pedagógica daquela professora que estaria a frente de seus estudantes teria uma intencionalidade e suas ações seriam guiadas por suas concepções e opções teóricas, buscando assim romper com “[...] a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas.” (Gatti, 2020, p. 17)

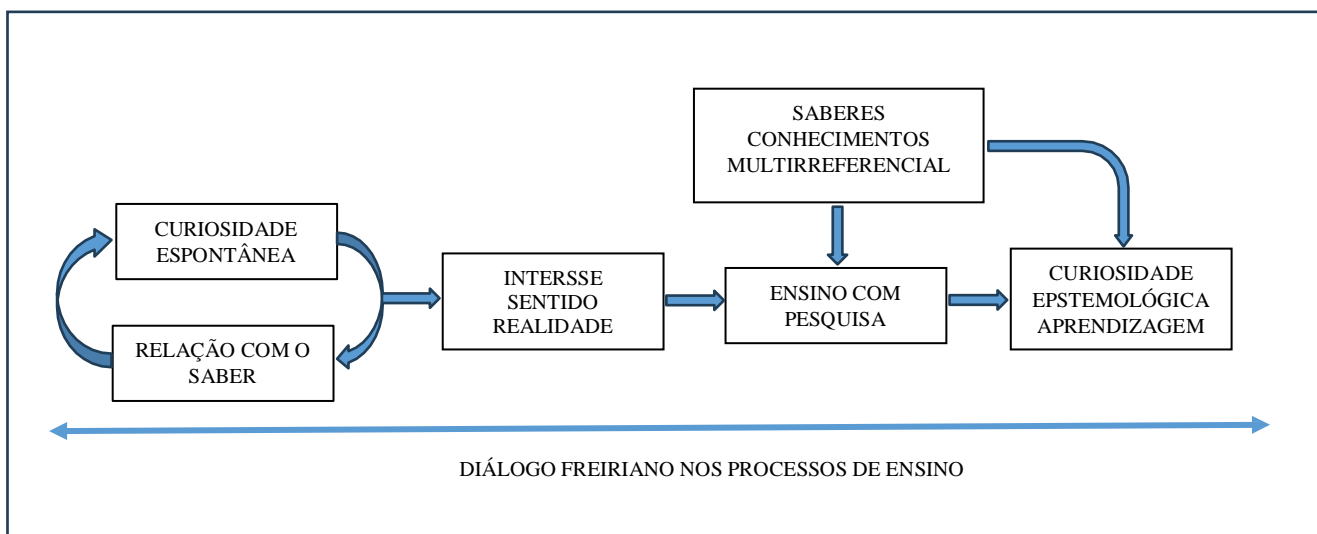
A partir da proposição da unidade teoria prática como práxis que se pretende transformadora da realidade, buscamos nos guiar pelos fundamentos da DMCE para organizar as aulas do semestre. Deixamos claro que abordagem didática que fundamentou o trabalho docente, promoveu aberturas para que o desenvolvimento dos princípios da DMCE ocorresse de forma interligada e fosse compreendido e realizado por todos. Para isso, trouxemos como mote para a discussão inicial sobre os interesses dos estudantes os conceitos de curiosidade epistemológica aliado a relação com saber.

Freire (2019) denuncia a prática tradicional que ainda ocorre, em grande medida, desde os primeiros anos de escolarização de crianças até a entrada na universidade que é a de tolher, ignorar e inibir a curiosidade dos sujeitos aprendentes e assim também a do próprio professor.

Ao contrário, a curiosidade precisa ser considerada um elemento que impulsiona o conhecimento, pois o seu exercício “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comprar, na busca da perfilização do objeto ou achado de sua razão de ser. (Freire, 2019, p. 85). A curiosidade, portanto, evoca o desejo de saber e, é nessa direção que se estabelece a relação com a proposição de Charlot (2016) o qual advoga por uma aprendizagem que tenha sentido e prazer e mobilize a atividade intelectual do estudante. Mobilizar a atividade intelectual do estudante, nesta perspectiva é acolher a sua curiosidade espontânea a partir dos conhecimentos e saberes que estão dentro e fora da escola/universidade para o desenvolvimento de sua curiosidade epistemológica.

A figura abaixo mostra o processo que se inicia com a explicitação da importância da curiosidade em Freire e a relação com o saber em Charlot para a identificação dos interesses dos estudantes que conduziram a organização do trabalho com a DMCE.

Figura1 – Percurso metodológico do trabalho pedagógico



A figura, assim, retrata o percurso da disciplina para que o ensino, objeto da didática, fosse articulado na perspectiva da DMCE com o objetivo de aprendizagem. Desta forma, indagamos aos estudantes, em uma dinâmica de escrita, sobre os interesses, aquilo que causa curiosidade em saber, aprender sobre a EJA. Muitos escreveram de forma mais objetiva em relação ao que os movia naquela disciplina e outros sequer conheciam a modalidade, seriam motivados pela curiosidade em conhecer. Valorizar e libertar as curiosidades e os interesses para nós,

Significa considerar o mundo, a comunidade, a realidade como um espaço de conhecimento que pode e deve ser mobilizado na escola, pela ação pedagógica

A partir desse entendimento, propusemos o trabalho com o primeiro princípio da DMCE, “ensinar com pesquisa” foi um desafio, mas também uma oportunidade de promover atividades mais dinâmicas que além de suscitar e conduzir os debates em sala, representavam os conhecimentos da realidade sociopolítica e cultural a qual os estudantes estariam envolvidos. O ensino com pesquisa permitiu, no âmbito da disciplina, que os conhecimentos e saberes que partiram de uma curiosidade ingênua fossem metodologicamente desenvolvidos pela pesquisa para que transitassem para uma curiosidade epistemológica, como proposto por Freire (2019). Nesse sentido, ao serem indagados sobre o trabalho com pesquisa, destacamos algumas respostas dos estudantes que contribuem para o entendimento e o sentido dessa perspectiva, como segue:

O ensino com pesquisa partindo das curiosidades e interesses foi muito bom para o desenvolvimento da autonomia na autoaprendizagem. (Estudante A)

Todos os trabalhos foram de grande proveito fundamentados em pesquisas (Estudante B)

Ensino com pesquisa nos deu autonomia para aprender e pesquisar (Estudante H)

Ótimo, pois pudemos complementar e escolher textos pertinentes aos tópicos⁵ (Estudante J)

A proposta do ensino com pesquisa me garantiu uma certa autonomia em relação aos temas que mais me interessavam. [...] Para mim, a maior contribuição foi adquirida pelo aprofundamento que fiz na atividade de pesquisa sobre a relação entre educação e trabalho, com uma reflexão acerca da Educação de Jovens e adultos. (Estudante O)

A partir das respostas dos estudantes observamos que a palavra autonomia foi mencionada por todos. Para nós o desenvolvimento da autonomia, nessa direção, liberta os sujeitos do processo ensino aprendizagem das práticas tradicionais de ensino, liberta-os para o debate pautado na reflexão crítica e na problematização como um caminho para questionar, compreender e transformar as situações concretas as quais estão inseridos. Desta forma, concordamos com Pimenta (2023, p. 307) quando afirma que

Atividades investigativas de problematização dos conhecimentos mobilizadas pelos professores alargam as compreensões dos estudantes desde seus saberes, desenvolvem suas capacidades de questionar, de debater, rever seus

⁵ Quando menciona tópicos, o(a) estudante se refere aos temas de interesse.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA posicionamento a partir de múltiplas visões (inter) disciplinares, superando autônoma e coletivamente o senso comum.

Reiterando o excerto acima, evidenciamos que ao realizarmos atividades de pesquisa dinamizamos a abordagem multirreferencial da DMCE, uma vez que durante as atividades propostas nos apropriamos de saberes e conhecimentos de diferentes áreas, perspectivas plurais que auxiliaram na apreensão dos elementos estudados. Essas atividades, ao superarem as práticas tradicionais, alteram a relação entre professor e estudante e estudante e estudante e o conhecimento, o que permite criar as condições e situações de ensino e aprendizagem horizontais, de partilha e diálogos críticos nos quais todos são envolvidos. Segundo Oliveira (2023, p. 28)

[...] Essa concepção altera a posição do estudante como objeto do ensino e do professor como autoridade detentora do conhecimento. O diálogo prevê relações horizontais, de respeito e de reconhecimento do outro e, portanto, de escuta.

Nessa direção, observamos o segundo princípio da DMCE que se refere a elaboração de práticas e processos dialogais críticos, o diálogo no sentido freiriano. Essa é uma perspectiva emancipadora e transgressora na medida em que permite aos sujeitos pela proposição da ação reflexão, analisarem e criticarem a realidade com vistas a transformações, ao mesmo tempo que supera as práticas enraizadas de reprodução e inculcação pela práxis emancipatória. Destacamos que os diálogos críticos estiveram presentes em todos os momentos e atividades realizadas durante a disciplina.

De acordo com uma educação que se deseja emancipatória, buscamos em nossa experiência, construir espaços de participação nos quais o diálogo crítico contribuísse para uma formação crítica e transformadora dos sujeitos, do conhecimento e da realidade. Para o Estudante L um dos pontos positivos da disciplina foi a “dialogicidade” o que tornou a “disciplina formadora e não só informativa”. Ainda, trazendo como ponto positivo a dialogicidade o Estudante K, compreendendo a relação horizontal que se dá a partir do diálogo, declara: “A metodologia deu bastante autonomia o que permitiu aprender muito mais que se operássemos na lógica de sujeito ativo e passivo”.

Observamos na exposição do Estudante K que, assim como nas escolas, nas universidades ainda existe o exercício de práticas pedagógicas pautadas em relações verticalizadas próprias das abordagens tradicionais da Didática que tolhem os sujeitos em suas

capacidade de expressão, análise, crítica e reflexão e que, muitas vezes, se reflete em medo da exposição. Essa perspectiva é corroborada pelo Estudante N que expõe o seguinte:

Com relação a metodologia, foi uma metodologia que considerei a melhor que já vi no curso, foi uma metodologia que aproximou muito os alunos da professora, o que promoveu confiança e não medo, algo que já aconteceu com os graduandos durante outras disciplinas. (Grifo nosso)

Os relatos acima nos remetem a “educação bancária” em Freire (2020) que pelo ato de depositar, transferir e transmitir conhecimentos inquestionáveis, reflete “a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio” (Freire, 2020, p. 82) De outra forma, o Estudante C afirma que o “ensino coletivo com muito diálogo” [...] “contribuiu na forma de agir e pensar, obtendo várias visões sobre a minha área e as demais da minha turma”. Por fim, o Estudante N, sobre a perspectiva de trabalho complementa: “contribuiu para a minha formação docente, mas também para a minha formação humana nas dimensões estéticas, políticas e éticas.

Ao considerarmos o trabalho com os dois princípios da DMCE, ensino com pesquisa e diálogos críticos, nos vimos desafiados por uma série de questões que vão desde as condições materiais e objetivas até a condução e construção das aulas de acordo com essa abordagem didática, o que exige do professor um esforço teórico metodológico de compreensão da própria realidade. Nesse processo somos desafiados e nos desafiamos a exercer, sob os fundamentos e princípios da DMCE, uma práxis outra, que se pretende, criativa, transformadora e emancipatória para todos os que dela participaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos estudando a DMCE desde o ano de 2021. No decorrer do tempo nos identificamos com a abordagem pela solidez de seus fundamentos e princípios os quais entendemos como percursos teóricos metodológicos para a práxis docente. No ano de 2023, decidimos, a partir do entendimento da abordagem, exercitá-la em situação concreta de ensino e aprendizagem. A partir de registros escritos dos estudantes avaliamos a experiência formativa como um momento ímpar no exercício da profissão.

Fundamentada no conceito de multirreferencialidade, curiosidade epistemológica e relação com o saber, a DMCE nos instrumentalizou a dinamizar os princípios de ensino com pesquisa e diálogo crítico com os estudantes de forma que a intencionalidade da disciplina e os interesses e curiosidades dos estudantes fossem contemplados nesse processo. A aprendizagem, portanto, se deu de forma criativa e crítica.

Embora tenhamos focado em apenas dois princípios para fins dessa pesquisa, como professora, pudemos observar a indissociabilidade dos cinco na medida em que compreendemos que ensinar com pesquisa, na perspectiva crítica, evoca o diálogo crítico que se dá também na mediação didática do professor que tem compromisso de criar as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra, mobilizando a atividade intelectual do estudante. Nesse movimento estamos desenvolvendo redes de saberes que, de acordo com Pimenta (2023, p. 311), são “produzidos pelos sujeitos na relação com outros sujeitos, em suas experiências produzidas historicamente de conhecer o mundo, apropriar-se e se situar no mundo e nele intervir”. Durante todo o percurso formativo na perspectiva da DMCE o professor é convocado a exercer processos de práxis, para uma ação docente transformadora instrumentalizada pela teoria.

A DMCE contribuiu, primeiramente, para que a práxis docente fosse compreendida pela professora como fundamental para o desenvolvimento da sua profissionalidade, pois permitiu a ampliação de suas reflexões teóricas sobre a realidade vivenciada com vistas a novas ações, visando transformações individuais e coletivas. Depois, como observamos nos relatos, o ensino com pesquisa e os diálogos críticos forma fundamentais para a aprendizagem dos estudantes. O ensino com pesquisa e os diálogos críticos são proposições complementares, por isso a troca de experiência, a escuta, o olhar de diferentes áreas estavam presentes nas pesquisas da mesma forma que as pesquisas suscitavam os diálogos críticos. Os estudantes demonstraram que é imprescindível considerarmos espaços, dinâmicas e abordagens outras para que haja uma aprendizagem que faça sentido para suas vidas e formação. O trabalho possibilitou aos estudantes realizarem a apreensão do objeto de estudo pelas reflexões, pela análise, pelo debate e crítica de forma contextualizada, ancorada na realidade. Deste modo, a DMCE traz o entendimento de que outras práticas pedagógicas são possíveis de serem implementadas como práxis emancipatória na contramão dos retrocessos da atualidade e como superação das práticas instituídas tradicionalmente.

REFERÊNCIAS

ARDOÍNO, Jaques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BERNARDETE A.G. Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez Editora, 2013.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA CRÍTICA MULTIDIMENSIONAL EMANCIPADORA: pela superação do neotecnicismo. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia PESQUISA E ENSINO, Barreiras-BA, v. 1, n. 1-2022

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. RJ/SP: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. RJ/SP: Paz e Terra, 2020.

PIMENTA, S.G. Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In: LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R. V. (org) Didática Crítica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2023.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2016.

SUANNO, M.V. R. Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In: LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R. V. (org) Didática Crítica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2023.

APONTAMENTOS SOBRE OS DESAFIOS PROPOSTOS PELA DIDÁTICA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR⁶

Jhon Mykel Fernandes – Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as contribuições da Didática Complexa e Transdisciplinar para o ensino-aprendizagem. Nos estruturamos no pensamento Morin (2003; 2011; 2015) Suanno (2015a; 2015b; 2022; 2023) e Fernandes (2022) para demonstrar a necessidade de superação de um tipo de ensino tradicional, indutor de um conhecimento fragmentado, sequencial e linear. Dessa forma, busca-se uma forma de pensar que contraponha as perspectivas tecnicistas, conduzidas pelos critérios de racionalidade e eficiência na escola (Freitas; 2018), que afetam o trabalho dos professores ao influenciar os sentidos e valores da educação, bem como a padronização dos conteúdos das disciplinas (Suanno, 2023). A metodologia de ensino transdisciplinar produz formas de pensar cientificamente, que reconhecem as particularidades do sujeito que aprende, bem como os saberes que compõem sua cultura e saberes de sua prática cotidiana, em articulação com a totalidade. O sujeito cognoscente é considerado complexo e multidimensional, pois carrega em si as histórias vividas e a multirreferencialidade, aliados aos processos autorreferenciais (Suanno, 2023). O presente trabalho demonstra que a complementaridade entre o conhecimento disciplinar e interdisciplinar é um caminho apropriado, considerando todo um processo de articulação e reforma do pensamento, da sociedade e da educação, para um fazer pedagógico pautado em uma didática na perspectiva complexa e transdisciplinar (Suanno, 2015). A didática apontada neste trabalho, para tanto, pode ser uma referência importante, diante das complexidades que envolvem a humanidade, para a formação de pessoas capazes de construir um conhecimento pertinente, que os conduza a uma ação consciente para si, para os outros e para a vida.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço educativo institucionalizado, campo complexo de disputas atravessado por inúmeras influências e interferências pedagógicas, sociais, políticas e ideológicas, que desafia a área da educação e o campo investigativo da Didática a pensar complexo sobre as finalidades educativas. Bem como, desafia a superar: a) o ensino pautado na transmissão-assimilação, b) o ensino operacional neotecnicista pautado no treinamento eficiente, c) o ensino limitado ao enfoque disciplinar, em especial o ensino de conhecimentos descontextualizados e fragmentados.

A reflexão deste artigo almeja a superação do ensino tradicional, bem como contrapõem-se e resiste à educação neoliberal e neotecnicista que tem finalidades ajustadas aos condicionantes da política econômica mundial, assim limita-se ao ensino de competências a fim de adaptar o estudante aos preceitos do mercado.

⁶ Nesta comunicação oral apresento resultados da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás com o título “Arte urbana do grafite: entre muros e paredes de uma escola pública de Goiânia”. Trato da transdisciplinaridade na formação humana em contexto escolar.



um estilo de pensamento que gerou fragmentação do conhecimento e hiperespecialização. A Epistemologia da Complexidade nos convida para o desafio de pensar complexo e religar conhecimentos, o que pode vir a ser estratégico para rever o ensino-aprendizagem, ou seja, a Didática. Pensar complexo sobre temáticas e questões globais e fundamentais em âmbito local, nacional e planetário (Suanno, 2023). Morin (2015, p. 100) discute a necessidade de produzir uma disposição mental que interprete as informações a partir de um contexto. Segundo ele, “é necessário ensinar os métodos que permitam perceber as relações mútuas e as influências recíprocas entre partes e todo em um mundo complexo”.

Rupturas paradigmáticas desafiam o instituído, ressignificam a escola e a relação professor-estudante-conhecimento-estilo de pensamento. Desta forma, a Didática Complexa e Transdisciplinar promove um tipo de pensamento que enfatiza a religação de saberes e busca romper com a linearidade e a fragmentação do conhecimento. Em Morin (2015) somos alertados para a necessidade de um conhecimento que consiga contrapor e resistir as orientações neoliberais, as práticas homogeneizadoras. Na tessitura do contexto escolar, do currículo, da didática se construa a coexistência e a complementaridade entre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar.

DIDÁTICA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR

A Didática Complexa e Transdisciplinar parte do princípio de que a realidade e o ser humano são complexos, repleta de interligações o ensino para ampliar a compreensão sobre os conteúdos e temas estudados poderia promover religação entre conhecimentos, saberes e culturas. Essa perspectiva busca nos processos de ensino-aprendizagem problematizar, pesquisar, compreender, propor superações e enfrentar desafios complexos e globais, incentivando professores e estudantes a pensarem de forma crítica, abordar os problemas sob diferentes perspectivas, dimensões e referenciais, valorizando conhecimento científico, cultura e saberes ancestrais, conhecimentos estéticos e artísticos.

Contraditoriamente, na educação escolar brasileira na atualidade ocorre um retrocesso com o retorno do tecnicismo, baseado nos princípios da racionalidade, eficiência, produtividade e neutralidade científica. Nessa orientação, o processo é definidor das ações dos professores e alunos, características estas, definidoras de um novo modelo de tecnicismo, que Luiz Carlos de

XXII ENCONTRO Freitas (2018) denomina de neotecnicismo. Esse novo modelo encontra força na nova base tecnológica e encontra-se alinhado com o estágio do capitalismo globalizado.

O impacto do neotecnicismo no trabalho docente, conforme apontado por Freitas (2018), se configura em diversas ações com padronização do processo educativo, controle de conteúdo por meio de bases nacionais curriculares. As finalidades escolares funcionam como bússolas, que direcionam os sentidos e valores da educação e tem controlado os sistemas de avaliação e o direcionamento das escolas, currículos e, até mesmo, o trabalho dos professores. Por constarem nos documentos oficiais dos organismos internacionais, com viés neoliberal, (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) eles servem de parâmetro para a construção dos documentos e das finalidades educativas, que induzem o campo educacional para a formação do estudante no perfil do trabalhador adequado a lógica do capitalismo globalizado. Além disso, elas, também, servem de modelo para o funcionamento da gestão das escolas e da própria sala de aula, pois definem os objetivos e as ações que os professores e gestores escolares poderão desempenhar, bem como, os processos e práticas de ensino-aprendizagem (Suanno, 2023).

É importante reconhecer e analisar o impacto e influência que exercem a força ideológica e material na educação escolar brasileira. Assim, o ensino precisa ser pensado e contextualizado de forma complexa, por meio de uma organização do pensamento capaz de interpretar a realidade, a olhar os objetos e coisas a partir das relações e contextos em que estão inseridos (Suanno, 2023). Nessa perspectiva, temos a possibilidade de religar o que se situa ligado na natureza pelo comando do pensamento e da ação. A complexidade pode ser concebida como um parâmetro que direciona o pensamento e a ação, de tal forma que promove uma articulação de relações e interações (Moraes, 2014).

O desafio é um pensar complexo, capaz de contrapor aquelas perspectivas limitadoras da escola, de cunho neoliberal e neotecnicista, condutoras de uma formação com ensino utilitário e instrumental, acentuadamente para o trabalho. Fernandes (2022) discute a complexidade humana a partir de Edgar Morin (2015) em sua concepção, o ser humano é visto como um ser trinitário, ao mesmo tempo indivíduo, espécie, sociedade são três elementos interdependentes, inseridos um no outro. A sociedade é identificada no indivíduo por meio da sua linguagem e cultura. O ser humano contém a complexidade da genética e se constitui como



XXII ENCONTRO ser biológico, psíquico, cultural, social e histórico, existindo, portanto, como uma unidade na natureza.

Na perspectiva complexa e transdisciplinar, a didática é concebida em situações de mudanças paradigmáticas, evidenciados em processos criativos, descontínuos e emancipatórios (Morin, 2011). Para tanto, ocorre uma articulação entre a reforma do pensamento, sociedade, vida, educação e universidade, bem como, política de humanidade e civilização. Nesse ponto, a educação é a ferramenta que proporciona a reforma do pensamento com vistas ao pensar complexo e transdisciplinar e, conseqüentemente, as transformações sociais, individuais e antropológicas.

A transdisciplinaridade se associa àquilo que está ao mesmo tempo através das disciplinas, ou nas brechas entre elas e podem ir além de quaisquer disciplinas, conforme Nicolescu (1999, *apud* Suanno, 2015b). Podemos dizer, portanto, que o conhecimento transdisciplinar é resultante de uma relação complexa, dialógica autoeco-organizadora entre sujeito e objeto, que se forma em um estágio de materialidade diferente daquele que o originou. Na ação didática, ele se forma entre nos espaços de passagem, nas entrelinhas do ensino e da aprendizagem, nas inter-relações entre as subjetividades comunicativas, na complexidade dos fenômenos e processos que se apresentam.

Nas discussões de Fernandes (2022), notamos a importância de um olhar mais amplo sobre o sujeito aprendente. Assim, nas atividades educativas, esse sujeito da aprendizagem é considerado a partir dos aspectos que o envolve intrinsecamente, tais como, históricos, culturais, biológicos, enfim, todas as qualificações que o identificam em sua especificidade como sujeito. Concordando com essa proposição, Suanno (2015a) discute sobre a importância da ampliação da concepção de sujeito, que orienta para novos tipos de educar, ao intercalar teoria, prática e experiência autorreferencial. Como resultado, os alunos são convidados a um cuidado consigo, com a sociedade e com o meio que o circunda, por intermédio de ações, pensamentos e sentimentos.

A importância de possibilitar ensino transdisciplinar, que valoriza o cuidado de si, do outro e do meio ambiente, se fortalece com a ampliação da consciência, da percepção, sensibilidade, empatia, respeito, resiliência etc. Contudo, de forma correlata, aproxima os estudantes do conhecimento reconhecido e historicamente sistematizado. Para Suanno (2015a, p. 45),



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

Educar, em perspectiva complexa e transdisciplinar, demanda reforma do pensamento e ampliação dos níveis cognitivos, lógicos, relacionais, meditacionais; dos níveis de sensibilidade e de percepção; dos níveis de compromisso com a própria existência, com o social, com o ambiental; dos níveis de organização coletiva e de criação de ações transformadoras; dos níveis de educação corporal e do movimento; da compreensão dos níveis de realidade.

Podemos inferir, conforme demonstramos até aqui, que a transdisciplinaridade nos convida a uma nova maneira de pensar. Para tanto, ela propõe a religação entre razão, emoção e corporeidade, com a intenção de ampliação da percepção, da sensibilidade, da preocupação com a justiça social, com a democracia, os direitos humanos e a Terra-Pátria (Suanno, 2022; 2023). Assim sendo, aspira-se uma educação direcionada pela crítica, que prepare um diálogo orientador de mudanças e permita o estímulo do sentipensar complexo associado a ação transformadora dos indivíduos, da realidade circundante e das próprias relações sociais produzidas.

O PRINCÍPIO-ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DENOMINADA TRANSDISCIPLINARIDADE

Do ponto de vista pedagógico, a Didática é uma disciplina ligada à construção do conhecimento por meio da práxis, concernente aos fundamentos, processos de ensino e aprendizagem, tencionando o desenvolvimento humano. Concomitantemente, ela promove uma interligação entre conhecimentos a serem ministrados, formas de aprender e relações pedagógicas entre os participantes do ato de ensino e aprendizagem. Como resultado, surgem possibilidades de novas percepções, ampliação da consciência e das maneiras de aprender, a partir de uma ação criativa (Suanno, 2015b).

Ao pensar novas formas de ensinar, é importante a escolha de uma metodologia de ensino que promova o pensamento teórico mediante a articulação entre conteúdos e métodos da ciência que será ministrada (Libâneo, 2012). Nesse sentido, damos destaque para a transdisciplinaridade que, ao promover formas de pensar cientificamente, absorve as individualidades dos sujeitos aprendentes, bem como a cultura e os saberes cotidianos (não-científicos). Nessa perspectiva, a interdependência entre o conhecimento disciplinar e interdisciplinar seria uma forma válida para uma prática pedagógica sistematizada em uma didática na perspectiva complexa e transdisciplinar.



A organização do pensamento e da ação se orienta de forma contextualizada para as interconexões, de forma a produzir conhecimentos e sensibilizações. Para isso, transitam na realidade, nas percepções objetivas e subjetivas do sujeito, na sua cultura, natureza, bem como na sociedade como um todo (Fernandes, 2022). Para Suanno (2015a), a práxis complexa e transdisciplinar se constrói na relação entre teoria e prática, complementada com oportunidade de experiências subjetivas, biográficas e autopoieticas do sujeito, intencionando novas formas de conhecimento, formas de ser e agir transformadoras. Morin (2011), propõe formas de pensar a partir da Complexidade com a realização de metamorfoses, que serão viáveis, somente, com o surgimento de novas formas de pensar que direcionam para novas sugestões e estratégias que resultem em novas possibilidades de ser e estar no mundo.

O princípio de reintrodução do sujeito cognoscente é um dos operadores cognitivos do pensamento complexo, proposto por Morin (2008). Ele assume uma perspectiva autopoietica, onde o sujeito é compreendido como *homo sapiens, faber, demens, ludens e mythologicus*. É um sujeito complexo e multidimensional, com razão e emoção, histórico, social e cultural, características que também são alinhadas com o ser biológico, cognitivo e psicoafetivo. A objetividade, neutralidade e impessoalidade do pensamento positivista dá lugar a perspectiva complexa, que valoriza as histórias de vida, os processos autorreferenciais e a multirreferencialidade, características significativas para a construção do conhecimento e aprendizagem (Suanno, 2023).

Ser e conhecer não se separam no princípio da reintrodução do sujeito cognoscente, e o sujeito (professores e estudantes), no caso escolar, tem um papel ativo enquanto mediador das relações e conexões do conhecimento que é construído. Na complexidade o sujeito é autor de sua história e coautor das elaborações coletivas, sendo reintegrado ao processo de construção do conhecimento (Moraes, 2008). Nessa perspectiva, o ser humano em sua complexidade e tem o seu conhecimento produzido como obra de uma bioantropologia. Desse modo, o conhecimento se constrói a partir de um sujeito complexo e multidimensional, considerando seu nível de percepção, consciência e interpretação, bem como as probabilidades de comunicação, expressão e linguagem. Assim, todo conhecimento “é uma reconstrução/tradução do sujeito numa cultura e num tempo determinado.” (Suanno, 2022, p. 60).

Na Epistemologia da Complexidade, a realidade é multidimensional, considerada em sua concepção complexa, tendo o conhecimento a ser adquirido por meio da reconstrução do sujeito a partir de seu olhar da realidade. Para compreensão, observação e análise de determinada realidade, importa compreender que os fenômenos são vistos em sua multidimensionalidade, observando os aspectos da multicausalidade e da multirreferencialidade, buscando a compreensão das relações e ligações mais importantes. Assim sendo, a multidimensionalidade humana precisa ser trabalhada através de estratégias de aprendizagem que envolvam os aspectos intuitivo, mítico, afetivo, mágico, envolvendo as múltiplas linguagens que revelam e elaboram a existência do humano (Suanno, 2022).

Suanno (2022) compreende a complementaridade entre conhecimentos disciplinares e transdisciplinares, compreender educação enquanto prática social, de natureza crítica e complexa. Nesse sentido, o trabalho de ensino, também, se constrói a partir de metatemas, ou seja, com a utilização de temas que fazem sentido para a realidade dos educandos, de seus espaços de pertencimento cultural e social e da ecologia de forma geral. O ensino a partir dos metatemas permite o desenvolvimento do pensar complexo e amplia a interpretação sensível dos indivíduos sobre as realidades humanas, sociais e ambientais. Ele estimula uma relação teórico-prática, amplifica a consciência, a criatividade e, de maneira simultânea, promove uma atitude transdisciplinar para construção de ações que metamorfoseiam a realidade e o próprio sujeito.

Para Torre e Moraes (2004), sentipensar é uma estratégia didática que contribui para a ampliação da consciência do sujeito ao associar razão, emoção e corporeidade. Dessa maneira, os alunos são estimulados a sentir e pensar de forma síncrona com a razão e a emoção. A partir da ampliação da consciência, amplia-se a percepção dos alunos enquanto indivíduos planetários. Consequentemente, eles são atraídos para os interesses comunitários, que os habilita a pensarem no bem comum e em todos os aspectos que os aproximam da sociedade e, naturalmente, os afastam do individualismo (Suanno, 2015b).

O pensamento complexo religa a cultura das humanidades com a cultura científica. A cultura científica, por priorizar a separação entre os saberes, também permite a descoberta de novos conhecimentos, porém sem uma reflexão sobre o próprio futuro da humanidade e da própria ciência. Para superar essa falta de ligação entre as ciências e as humanidades, o pensamento Complexo permite a religação, que não se resume em acúmulo de conhecimentos, mais que isso, promove um pensar complexo.

A Complexidade estimula a convivência com o incerto e imprevisível, a incerteza histórica e cognitiva. A partir desta afirmação, Morin (2003) identifica três concepções identificadoras da incerteza do conhecimento: o primeiro, cerebral, em que o conhecimento não

reflete o real, mas o traduz e o constrói, o segundo, físico, em que o conhecimento dos fatos precisa ser interpretado; por fim, o epistemológico, que identifica a crise dos critérios da certeza, tanto na filosofia, quanto na ciência. Portanto, a incerteza do conhecimento dialoga com a incerteza histórica e dos acontecimentos repentinos.

Na didática transdisciplinar ocorre um estímulo para um pensar que vislumbre o futuro, simultaneamente ao comprometimento com o presente. Para Suanno (2015a), a análise e interpretação da sociedade é feita pela educação do olhar, que reverbera na criação de metamorfoses ou mudanças na realidade, por meio da indignação com o real.

PENSAR COMPLEXO E RELIGAR SABERES PARA COMPREENDER A VIDA E TEMAS IMPORTANTES DA ATUALIDADE E ASSIM CONSTRUIR CONHECIMENTOS PERTINENTES

A transdisciplinaridade tem um papel importante de construção e religação de conhecimentos. Ela incorpora e transcende as disciplinas e, assim, se distancia da habitual sequência linear e compartimentada do conhecimento. Para Fernandes (2022), é uma perspectiva teórica que promove a religação de conhecimentos e articula os conceitos com o objetivo de compreensão da complexidade do real. A partir disso, permite a abertura para construção de novos saberes que entrelaçam e reorganizam os conhecimentos religados. No contexto educativo, a perspectiva transdisciplinar permite um trabalho que entrelaça o pensar científico a todos os saberes, incluindo os não-científicos, as subjetividades, o autoconhecimento e as culturas. Ocorre que, nesta aproximação de conhecimentos, as especificidades de cada área do conhecimento são preservadas, no que diz respeito à totalidade (Suanno, 2022).

Em Morin (2015), somos alertados para a necessidade de um conhecimento que nos transporta à compreensão das questões globais e imprescindíveis, por meio dos conhecimentos locais e incompletos. A construção desse conhecimento esbarra no conhecimento compartimentado em disciplinas, que impossibilita a interligação entre as partes e o todo. É fundamental uma vontade natural da mente humana para fazer as devidas relações entre as partes e o conjunto. Para tanto, torna-se necessário o aprendizado de métodos que ajudem na compreensão da complexidade do mundo a partir dessas relações entre aspectos particulares com o todo.

Em sintonia com Morin (2003), Fernandes (2022) discute que, na Epistemologia da Complexidade, as particularidades de um conhecimento não podem ser compreendidas sem sua

ligação de dependência com os aspectos gerais desse mesmo conhecimento. Existe, portanto, uma relação de dependência, em outras palavras, as brechas ou oportunidades para que a transdisciplinaridade realize a interligação de saberes, considerando que as partes são tratadas com o mesmo valor do todo.

A transdisciplinaridade se constrói nas interligações entre as disciplinas, assim podemos dizer que ela está inserida na disciplinaridade, de tal forma que, o embate entre as disciplinas permite que novos dados apareçam. Nesse ponto, podemos dizer que o conhecimento disciplinar não é excluído na transdisciplinaridade, pois ele se amplia em suas aproximações com os conhecimentos e com o mundo que o circunda. A transdisciplinaridade tem essa propriedade religadora, que articula aspectos da razão, emoção e ação transformadora, para alcançar um pensar complexo. A religação não acontece de forma espontânea, pois a ação de religar exige o aprendizado de conceitos e perspectivas, que trabalham como indutores nesse processo.

De acordo com Fernandes (2022), Morin (2015) e Suanno (2015; 2022) a transdisciplinaridade trabalha no sentido de superar a fragmentação do conhecimento disciplinar e ficar próxima de uma organização do tipo hologramática, que se refere à justaposição entre a parte e o todo de qualquer objeto estudado. Nesse sentido, na construção do conceito transdisciplinar, a triangulação (articulação, religação e interligação) entre cada parte e o todo de um possível objeto de conhecimento, permite uma forma de conhecer que concatena conhecimentos das diversas áreas.

A perspectiva transdisciplinar impulsiona a conexão de uma diversidade de conceitos e metodologias em diversos campos de conhecimento, não se limitando a apenas um nível de realidade (Nicolescu, 1999 *apud* Suanno, 2015b). A complexidade está intrinsecamente ligada à constituição da vida e da realidade, pois ela se encontra em todas as dimensões da vida. O conhecimento transdisciplinar é elaborado com a criação de novos níveis perceptivos que conduzem os indivíduos para novas formas de se posicionar e compreender a realidade que redundam em novas e inovadoras ações e orientações metodológicas.

A racionalidade que se nota é aquela com espaços de abertura e indefinição sobre o conhecimento dado e objetivo. Ela se mostra aberta a uma proximidade com as diversas áreas das ciências humanas, arte, cultura e literatura, visando o maior desenvolvimento perceptivo, compreensivo e transformador da realidade. A essência transdisciplinar se ajusta ao



transcultural, no respeito pelas culturas e religiões, sem se fechar em uma forma única de território cultural.

No contexto educativo, o conhecimento transdisciplinar é formado pela contextualização, concretização e universalização, com destaque para esta última, que trata do reconhecimento de uma parte como pertencente a um elemento mais universal. Para o ensino, nessa perspectiva, a ênfase recai sobre as sensibilidades, a intuição, a imaginação e o corpo, que participam ativamente para a construção de conhecimentos novos. Acrescenta-se a isso, o destaque para o *aprender a aprender* em Morin (2015), sendo um tipo de aprendizado que, de forma simultânea, promove a separação, religação e síntese.

Fernandes (2022) discute que o pensar complexo se associa ao autoexame e autocrítica do observador. Em sua discussão, essa auto análise de si precisa ser ensinada já no ensino fundamental. O pensamento que religa traz para o ensino e aprendizagem os conceitos impulsionadores da solidariedade. Assim sendo, a ecologia discutida por Morin (2015) nos convoca para ativarmos uma solidariedade concreta para com a natureza que é constantemente destruída.

A partir da reforma do pensamento, existe a possibilidade de restauração de aspirações e responsabilidades inatas, induzindo ainda ao despertar do sentimento de solidariedade no ser humano (Fernandes, 2022, p. 31).

Assim, diante do que expomos, espera-se que, na tarefa do ensino, a exposição do conteúdo ou matéria de ensino seja apresentada a partir da crítica, como forma de estímulo ao pensar complexo, associado a uma ação comprometida com a transformação social, da realidade e do ser aprendente. Nessa orientação, os processos de ensino se tornam abertos às contextualizações, bem como, próximos dos sujeitos que estão participando das situações de aprendizagem, sem se descuidar de suas subjetividades e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva complexa e transdisciplinar, a Didática se situa estrategicamente com o desafio de um Pensar complexo, multidimensional, multirreferencial e transdisciplinar. Assim, busca uma forma de pensar de natureza relacional, sistêmica e organizacional. Está interessada em religar conhecimentos com foco na ampliação da percepção, compreensão e consciência, almejando, ainda, novas metamorfoses individuais e coletivas.

Pensar complexo na escola requer a superação de um ensino orientado por disciplinas, com conhecimento fragmentado e forma de pensar redutora e homogeneizadora. Para tanto, os espaços educativos ganham destaque, no sentido de serem lugares propícios ao florescimento de emoções saudáveis, de relações socialmente democráticas. Nesses espaços, os educadores assumem a função, imprescindível, de orientar e mediar, de tal forma que promovam relações solidárias, no sentido de produção de novas aprendizagens, novas formas de ser, estar e se relacionar no mundo.

Conforme demonstramos, a tarefa de ensino na escola, com a Didática Complexa e Transdisciplinar não se restringe ao ensino da disciplina ofertada em sala de aula, mais que isso, requer um trabalho coletivo e individual de realizar as devidas contextualizações na diversidade das áreas, bem como as associações imprescindíveis entre as disciplinas para construção de novos conhecimentos. Complementares a isso, os programas de ensino e aprendizagem com pesquisa e extensão podem oferecer novas possibilidades de experiências, a partir das vozes e olhares plurais, que são forças potentes de superação das formas costumeiramente oferecidas de compartimentação do conhecimento (Suanno, 2022). A partir disso, alcançar novas possibilidades de integração e sincronia no tripé - disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade - nos espaços educativos.

A educação transformadora, fundamentada numa perspectiva humana e democrática e de justiça social, não se adequa aquela educação orientada pelos organismos internacionais, alinhada ao mercado. Para tanto, neste trabalho, acreditamos que a educação estruturada na Didática Complexa e Transdisciplinar, defendida por Morin (2015) é referência importante para formação de pessoas mais aptas e capazes para alcançar o conhecimento pertinente. De posse desse conhecimento, os sujeitos se tornam mais aptos para a compreensão das complexidades que envolvem as questões humanas, históricas e sociais; para reconhecer os possíveis erros e ilusões do conhecimento; mais aptos para decidir e agir para compreensão de uns aos outros, enfim, mais aptos para viverem a vida.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Jhon Maykel. Grafite e educação: a arte urbana em muros, paredes e contextos educativos de uma escola pública de Goiânia. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação – PPGE: Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.



XXII ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO
FREITAS, Luiz Carlos de. Controlar o processo, precarizar o magistério. In: A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 103-112

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (Orgs.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-59

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa. In Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Brasília (UCB/DF): Eduece, 2014.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. La Vía. Para el futuro de la humanidad. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.

MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
Maturana, Humberto e Varela, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas (SP): Editorial Psy, 1995.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015b.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Entre Brechas e bifurcações a didática segue em movimento e em contraposição ao neoliberalismo/neotecnicismo. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 3, jul./set., 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19601>. Acesso em: 23 jun 2024.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo Prometeico, Reforma do Pensamento e o Redimensionar nas Práticas Educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: Revista Terceiro Incluído. Goiânia: UFG, 2015a. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36346>. Acesso em: 23 jun 2024.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática Complexa e Transdisciplinar. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PIMENTA, Selma Garrido. PUENTES, Roberto Valdés. Didática Crítica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2023. p. 252-278

Didática Crítica Intercultural: estudos atuais no campo da Didática

Kauany Mendonça Arruda - Colégio Estadual Mané Ventura/ Goiás

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa sobre o conceito e perspectivas da abordagem contemporânea da Didática Crítica Intercultural, buscando compreender suas bases teóricas e relevância no âmbito educacional. A pesquisa de cunho bibliográfico, será fundamentada nos estudos e pesquisas de autores, como Candau (2020), Suanno (2022) e Pimenta (2019) que são referência nos estudos da Didática e temáticas relacionadas a educação e relações culturais. A partir do estudo realizado, chegamos à conclusão de que a Didática Crítica Intercultural desempenha um papel fundamental no movimento de resistência em oposição as práticas neoliberais no campo educacional. Além disso, ela é essencial na luta pela melhoria do ensino público e pela construção de uma sociedade justa e democrática, que reconheça e valorize a igualdade, a diversidade e a diferença.

Palavras-chave: Didática, Educação Intercultural Crítica, Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

O campo educacional brasileiro tem vivenciado uma séria de mudanças, decorrentes de alterações políticas, sociais, econômicos e culturais que se desencadearam ao longo do tempo. Nesse contexto, entendemos o final da década de 1980, período pós Ditadura Civil Militar, um momento que marcou o país pela forte repressão e controle em diferentes esferas da sociedade, principalmente na área da educação (CANDAU, 2023). Entretanto, mediante a debates, reflexões, embates e diálogos entre professores e demais agentes da educação, manifestavam-se novas demandas a serem evidenciadas e repensadas, acerca da importância da Didática e de uma educação mais democrática e justa para todos.

Mediante esse contexto, a Didática passa por um momento de mudança na forma de pensar a educação e seus processos de ensino-aprendizagem, com objetivo de superar a perspectiva tradicional, fundamentada num ensino mais técnico e instrumental. Desse modo, apresenta-se uma nova perspectiva da Didática, a Didática Fundamental, uma proposta pensada com objetivo atender as novas demandas no campo educacional a favor de uma educação para todos, justa e democrática. Esse processo ocorre a partir de novos questionamentos analisados pelos profissionais da educação e pesquisadores atuantes na área educacional. Assim, emergiram novas abordagens pedagógicas contemporâneas que ressignificaram suas concepções no campo da Didática, adotando a proposta de uma perspectiva crítica da educação (PIMENTA, 2019). Essas abordagens trazem pesquisas, questionamentos e caminhos para se pensar no processo de ensino e aprendizagem que seja significativo e entre em diálogo com a

XXII ENCONTRO DE REALIDADE DOS ESTUDANTES, BEBEM COMO SALIENTAR a importância da formação de professores de nível superior de qualidade e pela escola pública laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Temos clareza que embora o campo educacional brasileiro tenha alcançado muitas conquistas e mudanças para uma educação de qualidade, ainda hoje tem enfrentado uma situação de retrocesso devido ao avanço das políticas neoliberais, apoiadas pelas correntes neoconservadoras, que demonstram pouco interesse pelos princípios democráticos, pela diversidade de ideias e abordagens pedagógicas variadas. Essas políticas impactam nos programas educacionais das instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas, ao introduzirem perspectivas empresariais e uniformizadas que contribuem para a manutenção das desigualdades no sistema educacional (SUANNO, 2022).

Desse modo, como proposta para contrapor aos princípios neoliberais impostos no campo educacional e repensar não apenas nas práticas de ensino, mas também no processo de formação do sujeito de forma integral e coletivo, o presente trabalho tem como intuito apresentar o conceito, características e proposições da Didática Crítica Intercultural, uma abordagem contemporânea que consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas na sala de aula que tratem da diversidade cultural, introduzindo perspectivas de culturas diversas, formas variadas de interação e compreensão do mundo para além das abordagens tradicionais

Ainda, o trabalho visa compreender a abordagem emergente Didática Crítica Intercultural, suas bases e relevância no âmbito educacional, em oposição a uma educação padronizada e homogênea, advinda dos princípios neoliberais. Por fim, pretendemos analisar como essa didática emergente está sendo discutida no campo acadêmico a partir da análise do texto “*Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção*” (Candau, 2023) presente na obra “*Didática Crítica no Brasil*”, partindo da relação entre o campo educacional e as propostas da Didática Crítica Intercultural.

Para alcançar a intencionalidade deste trabalho, traremos como aporte teórico, que os estudos e pesquisas de autores que trabalham a temática referentes a educação, a didática, práticas de ensino e interculturalidade com Candau (2020), Suanno (2022) e Pimenta (2019).

Assim, a partir da pesquisa podemos compreender a importância de trabalhar as diferenças culturais no âmbito escolar e para além dela. Ressaltamos, que o interesse inicial que proporcionou o desenvolvimento deste trabalho, foi a busca em compreender o conceito de interculturalidade numa perspectiva crítica, visando entender com se dão as relações entre diferentes grupos culturais e étnicos presentes em uma sociedade em comum.

METODOLOGIA

A metodologia será embasada na pesquisa qualitativa, com intuito de compreender os aspectos subjetivos da temática estudada, bem como sua relevância no campo acadêmico e social. Trata-se de um estudo abrangente do objeto de pesquisa tendo em vista o contexto em que está inserido. Quanto a metodologia de pesquisa qualitativa, ela nos ajuda a compreender de forma abrangente e contextualizada a realidade e os fenômenos sociais. Isso significa entender que essa perspectiva nos permite ampliar nossa visão sobre o assunto a ser estudado, conectando os conhecimentos e estudos do autor com a importância da temática para a academia, bem como aponta a autora Minayo (2002)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21-22)

Ademais, a pesquisa será de cunho bibliográfico, em que tem como objetivo principal reunir os conhecimentos já existentes sobre teorias, com o propósito de examinar, criar ou elucidar um determinado objeto em investigação. Com isso, a pesquisa bibliográfica busca analisar as teorias fundamentais relacionadas a um tema específico, podendo ser conduzida com diversos objetivos distintos, embasado em diferentes obras que trazem estudos e discussões sobre a temática.

O presente trabalho irá se debruçar sob a metodologia de pesquisa bibliográfica, para expor os caminhos metodológicos e meios de realização da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como aquela

[...] que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 1941, p.106)

Desta forma, a pesquisa contará com a contribuição das produções acadêmicas de autores e estudiosos que trabalham a temática e trazem uma fundamentação teórica sólida para realização de nossas reflexões.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre a Didática abrangem muitos caminhos e apresentam em seu campo de pesquisa, a elaboração de diferentes abordagens, especialmente a partir de meados dos anos 2000. Segundo Pimenta (2019), são elas: Didática Crítica Intercultural (Candau, 2000, 2010); Didática Crítica Dialética Reafirmada (Pimenta, 2008; Oliveira, 2009); Didática Desenvolvimental (Longarezi; Puentes, 2011); Didática Sensível (D'Ávila, 2011, 2018); Didática Multidimensional (Franco; Pimenta, 2014, 2016). Dentre elas, destacamos a abordagem da Didática Crítica Intercultural.

Para melhor entendimento desta abordagem, é importante salientar os princípios dessa educação na perspectiva da interculturalidade. Em que

A educação intercultural, conforme Candau (2021), busca desconstruir preconceitos e discriminações presentes na sociedade e nas relações sociais, questionar invisibilidades e naturalizações preconceituosas e questionar relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais. Problematiza, também, a relação entre igualdade e diferença nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas educacionais por considerar que a diferença e a diversidade enriquecem a serem observadas e trabalhadas no contexto escolar. (SUANNO, 2022, p.62)

Desse modo, a Didática Intercultural reconhece a escola como um local onde as culturas se cruzam, ou seja, ambiente com o potencial de promover interação respeitosa entre culturas e conhecimentos, alimentada por diferentes visões do mundo e formas de vida. Também trabalha paralelamente com políticas de reconhecimento e que conciliem direitos de igualdade mediante as diferenças, visando a construção de uma sociedade mais democrática, igualitária capaz de garantir direitos de justiça social, econômica, cultural e intelectual.

Logo, para a compreensão e análise desta pesquisa vamos adentrar a reflexão de algumas ideias fundamentais que embasam os trabalhos de Candau. A autora traz apontamentos quanto a abordagem intercultural, a qual defende, também sobre olhar as relações sociais no sentido de estabelecer uma relação dialógica entre os diferentes grupos culturais, considerando suas manifestações e características, que são únicas e valiosas. Parte do princípio de compreender as diferenças não como aspecto de separação entre as culturas, mas como aspecto positivo para se conectar, compartilhar e produzir novos conhecimentos, pensando na construção de uma sociedade mais democrática, igualitária e justa para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, a pesquisa apresenta um estudo referente a abordagem da Didática Crítica Intercultural. Para entendermos o conceito e proposições desta abordagem contemporânea, faz-se necessário compreender a trajetória e contexto da Didática e sua reafirmação como uma didática crítica, em que a partir dessa dinâmica que essa proposta pedagógica ganhou forma, pensando no desenvolvimento de uma educação democrática e justa, direcionada para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Segundo Pimenta (2019), a trajetória da Didática, enquanto ciência e campo de pesquisa da educação, passou pelo que denomina de Ondas Críticas da Didática em Movimento, a qual marca um processo de reflexão e análise crítica da educação brasileira por volta dos anos 1970, bem como por questionamentos sobre qual a visão do papel professor, o profissional da educação e a prática docente, levando em consideração as demandas sociais, políticas, econômicas e históricas do país.

Esse movimento buscava superar as abordagens reprodutivistas e tradicionais, reconhecendo o caráter ideológico da educação e compreendendo-a como um campo marcado por contradições e disputas. A primeira Onda Crítica marca um processo de modificação e tentativa de superação do modelo educacional embasado na perspectiva tradicional, denominado didática instrumental para uma didática fundamental e crítica. A Segunda onda, propõe uma análise e discussão quanto a substituição da didática por outros conteúdos e disciplinas, questionando assim sua essencialidade no campo da educação. (Pimenta, 2019)

A Terceira Onda Crítica, assinala a etapa em que a didática crítica é reafirmada, dando origem a novas abordagens críticas, destacando as novas questões que a didática crítica levantava, assim como a interação da didática com as outras áreas da pedagogia, o cenário educacional e social.

Nas décadas iniciais do século XXI, preocupados com a persistência das desigualdades escolares, os didatas trazem em suas pesquisas aportes advindos das teorias pós-críticas ou pós modernas ao movimento de ressignificação que configurou a didática crítica até então fundamentada no MHD e nas teorias críticas frankfurtianas. Os embates, rebatimentos e confrontos, então surgidos na área entre os autores da didática e os de outras áreas, especialmente os do currículo e das didáticas específicas, empreendidos nos anos recentes, configurando uma nova ressignificação da didática crítica. (Pimenta, 2019, p.39)

Dessa forma, o movimento de ressignificação da Didática impulsionou a reflexão e entendimento de elementos ligados à prática de ensino que se mostraram fundamentais para fortalecer a abordagem crítica, contemplando uma visão mais ampla sobre os aspectos históricos, culturais e sociais no âmbito da educação.

A Didática Crítica Intercultural começa a se desenvolver a partir desse contexto e se torna uma abordagem de novas possibilidades para realização de pesquisas e estudos no campo educacional, com foco nas diferenças culturais.

Desta forma, a partir do contexto e trajetória da didática é fundamental compreender alguns aspectos significativos para o campo da Didática, a partir da pesquisa realizada por Candau (2023) em seu texto intitulado *Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção*, presente na obra *Didática Crítica no Brasil (2023)*. A autora evidencia o desenvolvimento de suas pesquisas e trajetória acadêmica no campo da Didática, estabelecendo um paralelo entre questões educacionais, os contextos socioculturais, político e social vigentes no país.

Em seu trabalho, Candau apresenta o resultado de suas pesquisas e estudos no campo da Didática, produzidos conjuntamente com o Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado – do Departamento de educação da PUC-Rio, intitulado Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), em que é coordenadora. Logo, expõe algumas etapas fundamentais que alicerçaram suas reflexões e análises de temáticas referente ao desenvolvimento e construção da perspectiva da Didática Crítica Intercultural e Decolonial na atualidade.

Dentre as questões estudadas, Candau (2023) destaca, primeiramente, a discussão sobre as diferenças culturais e práticas educativas, pensando no desenvolvimento da Didática a datar dos anos de 1990. Nessa discussão, a autora compreende as mudanças que ocorreram no campo educacional inseridas no contexto sociopolítico da época, em que se destacaram diversos elementos, como a globalização, o domínio neoliberal, o enfraquecimento dos processos democráticos, o surgimento de novas formas de exclusão e desigualdade, a violência nas cidades e a cultura digital. Ou seja, o âmbito escolar pautava-se na ideia de igualdade, mas minimizando seu caráter a concepção de uniformização que resultou, na prática, em sua transformação em procedimentos padronizados e na prevalência de uma determinada perspectiva eurocêntrica, tida como universal. (Candau, 2023)

Assim, Candau (2023), considerando o contexto elucidado acima, analisa, pela relação entre educação e culturas o interior de duas escolas, uma de âmbito privado e outra pública, com foco em turmas do primeiro e segundo ano do ensino médio. A pesquisa teve como intuito investigar dois contextos escolares diferentes e como tratavam com tipos diversos de sujeitos, bem como investigar como as culturas se manifestavam no cotidiano da escola e nas práticas

pedagógicas. Vale ressaltar que o estudo considerou analisar a comunidade proveniente de esferas sociais, contextos e culturas variadas. Logo, a autora afirma:

A pesquisa nos permitiu penetrar nos meandros e na complexidade dos processos que constituíam a cultura escolar. Consideramos a sala de aula o espaço privilegiado de expressão dessa cultura. Nesse sentido, constatamos que nesta se manifestava, com força, uma dinâmica de normatização e rotinização que lhe dava uma acentuada rigidez e pouca permeabilidade a aspectos relacionados à cultura social de referência, assim como a interesses mais conjunturais e contextualizados que emergiam no seu dia a dia. Essa realidade nos fez refletir sobre a natureza da cultura escolar e sua relação com o contexto sociocultural em que se situa. [...] Assim, estava-se longe de conceber a aula como um fórum aberto e democrático de diálogo, contraste de abordagens, assim como de se ter presente as diferentes perspectivas culturais que integram nossa sociedade. (CANDAU, 2023, p. 213)

Logo, o estudo realizado pela autora Candau nas escolas proporcionou uma visão clara a respeito da relação entre o ambiente educacional e a manifestação de diferentes culturas nesse meio, assim foi possível afirmar que havia modos diversificados de trabalhar a relação escola-cultura(s), em que de um lado uma tinha uma busca em romper com os aspectos de padronização e por outro lado buscar de articulação, visando trabalhar com a diversidade cultural e proporcionar práticas diferenciadas.

Quanto a segunda temática tratada no texto, a autora aborda a relação entre o enfoque multicultural e educação. Para trabalhar a abordagem intercultural são identificadas duas concepções essenciais do multiculturalismo por Candau (2023). A primeira é a abordagem descritiva, que entende o multiculturalismo como uma característica da realidade social, presente e variável de acordo com o contexto social, histórico e político de cada sociedade. A segunda, denominada propositiva, reconhece o multiculturalismo para além de apenas uma característica da sociedade, pois é entendido como um como um estilo de vida, uma forma de agir e transformar a realidade social que está em constante movimento. Também busca trabalhar as relações sociais por meio de projetos político-culturais, práticas pedagógicas e políticas públicas fundamentadas na democracia.

O multiculturalismo é composto por três abordagens essenciais que engloba questões referentes a diversidade cultural e diferenças. De acordo com Candau (2023), temos o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou pluralismo monocultural e o multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista reconhece que a sociedade em que vivemos é composta por uma diversidade cultural, em que diferentes grupos culturais convivem cotidianamente. Contudo, ao adotar uma abordagem assimilacionista, a sociedade tende a impor uma cultura dominante, tentando moldar as demais de acordo com seus padrões. Logo, isso

resulta no crescimento das desigualdades e falta de valorização da diversidade cultural, deixando de promover os princípios de respeito e igualdade de oportunidades para todos.

Já o multiculturalismo diferencialista ou pluralismo monocultural, partindo do princípio que enfatiza o aspecto assimilacionista, para reconhecimento da diversidade cultural, parte da premissa de “superação” do viés negativo que desconsidera e minimiza as diferenças culturais existentes na sociedade. Dessa forma, respaldado nessa perspectiva, acredita que apenas o reconhecimento é válido e suficiente para promover a igualdade de direitos para todos, bem como para proporcionar a liberdade de expressão para os grupos culturais e sua afirmação na sociedade.

Vale ressaltar, que estas abordagens mostram de maneira superficial os elementos de respeito, reconhecimento, valorização e trazem os sentidos de consideração e recompensa, como forma de reduzir a história de preconceito e repressão que marcaram a construção histórica e social dos grupos culturais, especialmente indígenas e africanos. Deste modo, elas não se mostram satisfatórios para assegurar que todos tenham seus direitos respeitados e devidamente reconhecidos, tampouco é suficiente, pois não há mobilização para apoiar as diversas lutas enfrentadas pelos diferentes grupos culturais.

A terceira abordagem, denominada multiculturalismo interativo, também conhecido como interculturalidade, baseia-se nos princípios de valorização, reconhecimento e diálogo entre diferentes grupos culturais. Seu objetivo é empoderar e dar visibilidade aos grupos minoritários e marginalizados no âmbito social e das políticas públicas, buscando assegurar a todos acesso e condições justas e democráticas de vida em sociedade. Na esfera educacional, a interculturalidade busca promover a diversidade cultural, ativa participação e garantia de direitos ao mesmo tempo que combate preconceitos e desigualdades.

Candau (2023) se apoia na terceira abordagem do multiculturalismo, na perspectiva da interculturalidade para fundamentar suas pesquisas e estudos direcionados a educação e relações culturais.

A Terceira discussão diz respeito a perspectiva intercultural e decolonial, em que se busca compreender as características de cada conceito tendo em vista as relações de diferentes culturas presentes em uma sociedade, considerando as relações de poder, aspectos políticos, econômicos e culturais. Aspectos estes que impactam na configuração do campo educacional e suas formas de desenvolver os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a autora destaca: “a perspectiva intercultural que defendemos quer promover uma educação para o reconhecimento

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro — um pensamento crítico de/desde outro modo —, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

O conceito de interculturalidade apresenta variações, abordagens distintas que contextualiza um outro modo de ver e reafirmar a presença dos grupos culturais e como estabelecem suas relações na sociedade. Logo, nos interessa partir da perspectiva intercultural numa visão crítica, em que diz respeito à valorização da diversidade cultural, considerando as origens dos grupos culturais vindos de uma estrutura colonial e hierárquica que coloca os brancos em posição de superioridade em relação aos afrodescendentes e indígenas, revelando assim as dinâmicas de poder que foram estabelecidas ao longo da história e que ainda se fazem presentes nos dias atuais.

Desse modo, como aspecto para potencializar a dimensão intercultural crítica, a autora concorda que ela se relaciona intimamente com a perspectiva decolonial. Em que

é possível afirmar que a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra-hegemônica. (CANDAU, 2023, p.220)

Contudo, Candau (2023) compreende que para seguir por este caminho, é necessário enfatizar a desconstrução da colonialidade, de forma contínua e na criação de novas dinâmicas que incentivem o diálogo intercultural. E isso começa com o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais como agentes sociais e criadores de saberes. Assim, a autora aponta, que os estudos direcionados a favor de uma didática crítica intercultural e decolonial foram riquíssimos e contribuíram para a construção de um mapa conceitual que abrange as principais categorias e subcategorias quanto a educação intercultural.

Como última temática a ser analisada, a professora Candau ressalta as principais características referentes a uma didática crítica e intercultural e decolonial, as quais considera essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas apoiadas nesta abordagem. Podemos citar, de acordo com Candau (2023, p. 225):



XXII ENCONTRO

“Mudar de ótica é pré-requisito imprescindível; Desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador da cultura escolar; Reconhecer e empoderar os sujeitos socioculturais presentes no cotidiano escolar, especialmente os inferiorizados e silenciados e Promover a ecologia de saberes; Construir práticas educativas diferenciadas”.

Assim, estes aspectos apresentam algumas provocações para refletir e confrontar as prescrições e a realidade escolar, buscando desconstruir a visão padronizada, homogênea e hegemônica que recai sobre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade, querendo enquadrá-las a uma cultura dominante o que nos incita a lutar pelo reconhecimento e valorização de uma educação intercultural, igualitária, democrática e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, que a Didática Crítica Intercultural é fundamental no desenvolvimento de movimentos de resistência e contraposição ao neoliberalismo na educação, bem como na luta por uma educação pública de alta qualidade e por uma sociedade justa, democrática onde igualdade, diferença e diversidade são valorizados. Assim, essa abordagem apresenta caminhos alternativos em prol de uma educação intercultural, que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas valorize e trabalhe também no desenvolvimento de políticas públicas visando o respeito e quebra de preconceitos

Logo, a pesquisa trouxe novas perspectivas sobre a educação, a didática e a abordagem intercultural, bem como sobre como estamos vendo as mudanças no contexto educacional que se configura como um ambiente plural e que propostas pedagógicas podemos desenvolver, pensando num processo de ensino-aprendizagem que trabalhe com a realidade dos estudantes e considere a diversidade cultural presente nas escolas e na sociedade. Além disso, a obra *Didática Crítica no Brasil* nos abre um leque de possibilidades para novas reflexões, pesquisas e novos olhares sobre o campo educacional pensando numa educação para além daquela imposta pelas atuais políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. *Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção*. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V.(org.) *Didática Crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA CRÍTICA. LONGAREZI, D. Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. *Didática Crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C. e GOMES R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal*. Edufba, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. Cortez Editora, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Entre brechas e bifurcações a didática segue em movimento e em contraposição ao neoliberalismo/neotecnicismo*. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 3, jul./set., 2022.

WALSH, C. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2005.