

Tecendo reflexões sobre a consciência crítica e a escolha do livro didático de Matemática

Ana Paula Perovano

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Vitória da Conquista, BA — Brasil

✉ apperovano@uesb.edu.br

ORCID [0000-0002-0893-8082](https://orcid.org/0000-0002-0893-8082)

Rúbia Barcelos Amaral

Universidade Estadual Paulista
Rio Claro, SP — Brasil

✉ rubia.amaral@unesp.br

ORCID [0000-0003-4393-6127](https://orcid.org/0000-0003-4393-6127)

Lucas Carato Mazzi

Universidade Estadual Paulista
Rio Claro, SP — Brasil

✉ lucas.mazzi@unesp.br

ORCID [0000-0003-3395-3724](https://orcid.org/0000-0003-3395-3724)



2238-0345 

10.37001/ripem.v13i4.3645 

Recebido • 04/05/2023

Aprovado • 20/06/2023

Publicado • 07/10/2023

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a escolha do livro didático (LD) e a importância da consciência crítica neste processo. Fruto de uma pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa, esse texto compartilha seus resultados apresentando uma nova perspectiva de análise para as tensões que atravessam essa temática. Acreditamos que o momento da escolha dos livros pelo professor tem direta decorrência sobre o processo de formação crítica dos estudantes pois, esse material pode contribuir tanto para reproduzir a ideologia opressora quanto desafiar os alunos a pensar criticamente buscando uma equidade e justiça social. Desse modo, a escolha do LD pelo professor tem impacto na formação crítica dos estudantes, que depende da autonomia e da consciência do professor. Em síntese, a consciência crítica é fundamental para os professores na escolha dos LD e na promoção de práticas pedagógicas que empoderem os alunos a se tornarem agentes de mudança.

Palavras-chave: Conscientização. Formação Crítica. Seleção do Livro Didático.

Weaving reflections on critical awareness and the choice of Mathematics textbook

Abstract: This article proposes a reflection on the choice of textbook (TB) and the importance of critical awareness in this process. The result of doctoral research, with a qualitative approach, this text shares its results presenting a new perspective of analysis for the tensions that permeate this theme. We believe that the moment the teacher chooses books has a direct consequence on the students' critical formation process, as this material can contribute both to reproducing the oppressive ideology and challenging students to think critically in the search for equity and social justice. Thus, the choice of TB by the teacher has an impact on the critical formation of students, which depends on the teacher's autonomy and conscience. In summary, critical awareness is fundamental for teachers in choosing TB and in promoting pedagogical practices that empower students to become agents of change.

Keywords: Awareness. Critical Training. Textbook Selection.

Tejiendo reflexiones sobre la conciencia crítica y la elección de libros de texto de Matemáticas

Resumen: Este artículo propone una reflexión sobre la elección del libro de texto (LT) y la importancia de la conciencia crítica en este proceso. Fruto de una investigación doctoral, con enfoque cualitativo, este texto comparte sus resultados presentando una nueva perspectiva de análisis de las tensiones que permean este tema. Creemos que el momento en que el docente elige los libros tiene una consecuencia directa en el proceso de formación crítica de los estudiantes, ya que este material puede contribuir tanto a reproducir la ideología opresiva como a desafiar a los estudiantes a pensar críticamente en la búsqueda de la equidad y la justicia social. Así, la elección de la LT por parte del docente incide en la formación crítica de los estudiantes, la cual depende de la autonomía y la conciencia del docente. En resumen, la conciencia crítica es fundamental para que los docentes elijan la LT y promuevan prácticas pedagógicas que empoderen a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio.

Palabras clave: Conciencia. Formación Crítica. Selección de Libros de Texto.

1 Introdução

O Livro Didático (LD) é dos principais materiais utilizados nas salas de aula em todo o Brasil. Para além de apenas apresentar uma organização dos conteúdos, das habilidades e das competências recomendadas por documentos curriculares para a Educação Básica, o LD de modo geral, e em particular o de Matemática, possui uma ideologia que o sustenta, disseminando ideias, criando e mantendo estereótipos e determinando o que se espera e o que se aceita da sociedade. Este é um material que não é neutro e que pode ser aliado na constituição da formação cidadã, seja para aspectos positivos seja para os negativos.

No Brasil, em especial, esse material é avaliado e distribuído gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado em 1985 e tendo sua última ampliação no ano de 2017¹. Nesse processo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) elabora e publica editais de convocação para que as editoras interessadas submetam seus livros. Uma vez submetidos, o Ministério da Educação realiza a avaliação pedagógica que conta com “uma comissão técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas” (Brasil, 2017). A avaliação é realizada observando se as obras seguem as seguintes premissas: respeito às leis e diretrizes educacionais; respeito aos valores éticos da cidadania e da convivência social; utilização de abordagem teórica e metodológica coerente e adequada; atualização dos conceitos, das informações e dos procedimentos corretos; oferecimento de orientações adequadas e pertinentes ao professor; observação das normas ortográficas e gramaticais da língua em que a obra foi escrita; cuidado com a estrutura editorial e o design gráfico; e garantia da qualidade do texto e a relevância da temática (Brasil, 2017).

Uma vez habilitadas, as obras passam por uma etapa fundamental, que é a escolha por parte dos professores e/ou das redes de ensino. Em 2017, o Decreto 9.099 que atualiza o novo funcionamento do PNLD, abre possibilidade para que as redes de ensino decidam se adoção do material didático será única para cada escola; para cada grupo de escolas; ou para todas as escolas da rede. Esse movimento, do qual discordamos, gera lacunas para que as características e subjetividades de cada escola seja desconsiderado, o que enfraquece os processos de ensino e de aprendizagem.

Tendo em vista esse contexto, consideramos fundamental que os professores participem do processo de escolha do LD, não só numa ação meramente burocrática, mas que seja, de fato,

¹ Para mais informações sobre o funcionamento do PNLD e suas ampliações, consulte Mazzi & Amaral-Schio (2021) e Amaral et al. (2022).

consciente. Nesse sentido, este artigo² discute a consciência crítica por meio da lente das obras de Paulo Freire. Este autor destaca a importância da conscientização como um desvelar da realidade em que se abre a possibilidade para a leitura crítica de mundo. Adicionalmente, este referencial servirá de suporte para justificar a necessidade do desenvolvimento de um processo de consciência crítica para a seleção do LD, ou, dito de outra forma, um reconhecimento da importância da escolha deste material devido à sua influência direta nos processos de ensino e de aprendizagem.

2 Conscientização

Muitas pessoas atribuem a Paulo Freire a criação do termo conscientização devido a esse vocábulo expressar um conceito central de suas ideias sobre educação. Entretanto, o autor (Freire, 2016) declara que essa palavra foi cunhada por volta de 1964 por uma equipe de professores que faziam parte do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), entre eles Álvaro Vieira Pinto. Ao perceber a profundidade e o significado do conceito de conscientização, Paulo Freire passou a utilizar o termo atribuindo-lhe um conteúdo político-pedagógico.

Freire defende que, ao ler o mundo, o ser humano³ não desenvolve uma consciência das diferenças de poder e privilégio e das desigualdades subjacentes nas relações sociais. Inicialmente, quando o ser humano se aproxima de uma situação, sua postura normalmente não é uma posição crítica e, sim, uma posição ingênua.

Nesse âmbito da espontaneidade, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual se encontra, e que ele investiga. Essa tomada de consciência ainda não é a conscientização — esta constitui o desenvolvimento crítico daquela. Logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico (Freire, 2016, p. 56).

Isto significa que é a conscientização que produz condições cognitivas de avaliar a realidade, tomando-a em sua totalidade, o que dá condições que as pessoas leiam seu lugar no mundo, entendam sua vida de novas formas e percebam as estruturas de poder que moldam a sociedade em que vivem, sabendo inclusive que o ser humano é condicionado, cientes de localizar-se em sua realidade, sua ação sobre o mundo num processo dialético compreendendo a realidade como algo dinâmico e complexo.

A conscientização, então, se “apresenta como um processo, que se dá em momento determinado, [e] deve continuar enquanto processo, no momento seguinte durante a qual a realidade transformada revela um novo perfil” (Freire, 2016, p. 58). Esse novo perfil passa a ser considerado novamente, dando início um novo processo. Assim, a conscientização é “a abordagem da realidade mais crítica possível, desvelando-a para conhecê-la, e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 2016, p. 60). Nesse sentido, ela é um processo de construção da consciência crítica, uma consciência que desvela a realidade e aprofunda na essência do fenômeno com a finalidade de analisá-lo. Esse processo envolve uma constante interação entre o sujeito e o objeto, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e a ação, não é um estado fixo, mas um movimento dinâmico e

² Este artigo é recorte da tese da primeira autora e orientada pela segunda autora. O terceiro autor participou da banca de qualificação e defesa, colaborou com as discussões teóricas, revisou as ideias e a edição do texto.

³ Freire reconhece em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* sua dívida com as feministas que lhe mostraram a ideologia machista da linguagem. Desde então, ele evita usar o termo homem e prefere se referir a “mulher e homem” como “seres humanos”.

contínuo de descoberta e mudança. Por essa razão, a conscientização não consiste em “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato “ação-reflexão” (Freire, 2016, p. 56).

Ainda, para Freire (2016), é por meio da problematização, do confronto, no ato de responder aos desafios a que o ser humano constantemente é provocado que a conscientização pode ser alcançada. O ser humano se cria, se reformula como sujeito em todo ato de responder aos desafios que lhe proporcionam seu contexto de vida porque essa resposta exige dele reflexão, invenção, escolha, decisão, organização e ação. Esses elementos são fundamentais para a consciência humana. Ela é descrita por Sanders (1968, p. 9) como “um ‘despertar⁴ da consciência’, uma mudança de mentalidade que envolve uma percepção precisa e realista de seu lócus na natureza e na sociedade; a capacidade de analisar criticamente suas causas e consequências, comparando-as com outras situações e possibilidades”. Ele acrescenta ainda uma ação de ordem lógica voltada para a transformação.

Além do mais, a conscientização transcende o conhecimento ou o reconhecimento dos sistemas que frequentemente oprimem grupos específicos. Ela é uma decisão e um compromisso. Nas palavras de Freire (2016, p. 122), a “conscientização, é óbvio, [...] não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, [...] prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”. Completa, em outro texto, que “não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas” (Freire, 2016, p. 147). Nesse sentido, o termo “conscientização” refere-se ao processo pelo qual os indivíduos que se engajam no diálogo e na colaboração e passam a reconhecer os problemas da realidade em que vivem e concordam em tomar ações conjuntas para mudá-la.

A conscientização, como atitude crítica, não tem fim, é uma tarefa difícil e nunca acabada, é um processo de refletir e questionar ininterruptamente o modo como as visões de mundo afetam nossa percepção. Realiza-se e se refaz continuamente na prática humana. O ser humano, ao tomar consciência dos efeitos que a realidade tem no seu modo de pensar, desperta a intenção de agir em resposta aos desafios que a situação atual lhe apresenta.

Freire (2016) defende que o objetivo primordial da educação deve ser a conscientização, pois a partir dela o ser humano perceberá a realidade como ela é, reconhecendo a capacidade de agir de acordo com essa nova compreensão. Como meta da educação, a conscientização busca

despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo o que é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (Pinto, 1960a, p. 121).

O modelo “bancário” de educação, em que o professor deposita o conhecimento e o aluno o recebe, é criticado por Freire porque mantém o *status quo*, em que a desigualdade se sustenta à medida que as pessoas mais afetadas não tenham consciência de sua condição social. O paradigma educacional que se opõe ao paradigma “bancário”,

cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica em virtude

⁴ O termo ‘despertar’ não é aqui entendido como algo que precisa ser acionado e sim como um movimento de transformação, ou seja, um ato ou momento de tornar-se subitamente consciente de algo.

da qual o homem escolhe e decide — liberta o homem, em vez de subjugar-lo, domesticá-lo, colocá-lo de acordo, como faz amiúde a educação que vigora em grande número de nações do mundo, visando ajustar o indivíduo à sociedade, bem mais do que a promovê-lo em sua própria trajetória (Freire, 2016, p. 68).

Uma educação libertadora, em oposição ao modelo “bancário”, possibilita movimentos de transformação da consciência, podendo transformar as pessoas para que estas possam transformar o mundo. O diálogo é o modo de alcançar a conscientização, que se fundamenta em pressupostos de igualdade de todas as pessoas, seu direito ao conhecimento e cultura e seu direito de crítica sobre sua situação e ação sobre ela (Nyirenda, 1996).

Dentro desse processo de conscientização, Freire (2015) propõe diferentes estágios de compreensão da realidade. A consciência crítica é um dos estágios. Em sua obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (2015) anuncia três graus de compreensão da realidade, que são as três consciências: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica⁵.

O primeiro estágio da consciência é a consciência intransitiva⁶. Esse termo foi adotado por Freire (2011) a partir da noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não permite transpor sua ação a outro. “Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. [...] Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital” (Freire, 2015, p. 56).

Após uma mudança na sociedade, como, por exemplo, uma mudança econômica, a consciência se desenvolve e se transforma em transitiva como resultado da percepção de certas incongruências e discrepâncias (Freire, 2011).

A consciência “transitiva ingênua” já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz de se aventurar na direção da mudança. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas (Kronbauer, 2017, p. 87).

Freire (2011, p. 51) aponta que a transição da consciência intransitiva para a consciência transitiva ingênua é automática, mas não desta para a consciência crítica: ela “somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica”, pois, o aspecto seriamente prejudicial da consciência ingênua é a desconsideração, e, sobretudo, a ironia, com que trata o pensamento racional (Pinto, 1960b).

Assim, uma das condições para que essa mudança aconteça é “um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação” (Kronbauer, 2017, p. 87). Nesse sentido, como enfatizou Freire, é preciso transcender a consciência ingênua para ganhar a capacidade de compreender a realidade em que vivemos e que de alguma forma nos oprime.

Na perspectiva de Pinto (1960a), a capacidade de ter ou não consciência dos fatores e condições que determinam a consciência é o critério para identificação das múltiplas variedades de representações individual da realidade, ou seja, a consciência será ingênua se não identifica os fatores e condições que determinam sua relação consciente com o mundo; será consciência crítica se consegue identificar esses fatores e condições. Para ele, “a consciência ingênua é

⁵ A inspiração de Freire para esses estágios decorre dos textos de Álvaro Vieira Pinto (1960).

⁶ Também chamada consciência mágica ou consciência imersa.

vítima da ilusão de julgar-se incondicionada” (Pinto, 1960a, p. 87); portanto, “desde que não saiba do seu condicionamento, ou o negue, estará excluída da condição crítica” (Pinto, 1960a, p. 21). A consciência “recebe o qualificativo de crítica porque, de fato, é uma consciência permanentemente atenta em denunciar as influências a que está submetida e criticá-las” (Pinto, 1960a, p. 84).

A consciência ingênua e a consciência crítica não são vistas como um dualismo, mas como graus de um *continuum* (Gonzatto, 2022; Pinto, 1960b), isto é, alcançar uma consciência crítica pode ser compreendido como um processo crescente de assimilação da realidade que influencia e impõe modos de se pensar e que acaba por condicionar o sujeito a tudo aquilo que está posto.

Figura 1: Gradações da consciência



Fonte: Adaptação de Gonzatto (2022)

A Figura 1 ilustra a ideia de que os sujeitos percebem sua realidade como 'rosa' durante o estágio ingênuo da consciência. Ou seja, esse tipo de consciência está fortemente confinado ao pensamento do senso comum e não busca explicações para os eventos. Quando começa a questionar o mundo em que vivem, a cor vai perdendo sua firmeza e os indivíduos aprendem a transcender suas suposições, formular questões críticas e reconhecer as forças sociais opressivas que moldam a sociedade.

Freire (2011, p. 50) revela que a consciência ingênua é fortemente enfatizada nas escolas, indicando uma necessidade crescente de desenvolver a consciência crítica que permitam às pessoas conhecerem, confrontar, desvelar e transformar a realidade, pois, “na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. Faz-se necessário, então, refletir sobre os diversos elementos que fazem parte da cultura escolar (Munakata, 2016), como por exemplo, os materiais que, diariamente, são utilizados pelos estudantes em sua formação cidadã.

O LD é uma peça importante que pode colaborar com a manifestação e o desenvolvimento da consciência crítica. Daí justifica-se a necessidade de uma conscientização do professor ao escolher e usar esse material, a fim de que este não contribua para a manutenção do *status quo*.

3 Consciência crítica e o LD

O LD tem influência nas aprendizagens dos estudantes e não pode ser entendido como campo neutro no qual está em discussão apenas o conteúdo do componente curricular. Um LD, seja ele impresso ou digital, é criado e editado com o objetivo de auxiliar nos processos educacionais de ensino e de aprendizagem. Ele contém conhecimentos de um determinado componente curricular ou área de conhecimento, baseados nas prescrições curriculares oficiais vigentes no momento de sua elaboração. Esses conhecimentos são apresentados por meio de ideias e conceitos, bem como atividades que permitem aos alunos aplicar os tópicos discutidos e se envolver em investigações que vão além do sugerido no material. Além disso, o LD não é neutro, pois é influenciado por uma ideologia e serve como meio de disseminação de valores e crenças de uma determinada cultura em um período histórico específico (Amaral, Mazzi, Andrade & Perovano, 2022).

Nessa direção, Thomaz (2013), Munakata (2016), e Matic (2019) observam que este

recurso opera disseminando tradições, ideologia, religião, política, cultura, gênero e valores étnicos, e visam assegurar um discurso “verdadeiro”, geralmente o das classes dominantes. E esses discursos, por assim dizer, assumem a forma de controle perante a população ao delinear os limites do fazer docente. Assim, o LD vai ditando qual é a cultura a ser ensinada (Apple, 1992).

Se o LD condiciona (Levy, 1997) a forma como os conteúdos devam ser trabalhados e se direciona à metodologia, é possível que o professor siga as instruções presentes neste material sem fazer objeções, o que pode contribuir para validar os princípios e modelos apresentados no livro, tal como identificou Guimarães (2022) na análise de alguns desses recursos. Se o professor não estiver atento ao discurso do LD, quer seja explícito ou não, poderá estar colaborando com o ajustamento de seus estudantes, condicionando-os e absolutizando as relações de poder que estruturam a sociedade. É fundamental que todos os envolvidos com a formação dos estudantes busquem caminhos metodológicos relacionados a conteúdos e atividades que propiciem o aprendizado e a consciência crítica e que escolham livros que permitam atingir esse objetivo.

O que aqui está sendo posto em discussão não é o conhecimento matemático prescrito nos LD, mas as marcas ideológicas que naturalizam um olhar veiculado. Silva (2019) afirma que a matemática escolar é considerada uma das disciplinas mais relevantes e simultaneamente, parece ser inofensiva, pois concebe-se que o seu ensino não oferece espaço para discussões sociais, econômicas, históricas ou filosóficas pois é excessivamente técnico. Entretanto, a inocência desta disciplina é aparente.

Nesse contexto, defendemos que o momento da escolha dos livros pelo professor tem direta decorrência sobre o processo de formação crítica dos estudantes. Os LD “constituem dispositivos dos mais significativos, na prática pedagógica. Eles revelam intenções curriculares, em seus conteúdos, para a construção da cidadania dos estudantes” (Valero *et al.*, 2018, p. 3), e são os professores quem podem reconhecer e compreender quais normas, valores estão sendo representados para negociar e recriar os significados e valores presentes para seus estudantes de modo a “desnaturalizar” essas lógicas e não potencializar a “leitura dominada⁷” (Apple, 1992) do que está posto nos LD. A formação crítica é fundamental para manter ou retirar véu que encobre a realidade ou ciclo ideológico em que o professor está inserido.

Para que isso seja possível, é necessário que os professores tenham autonomia no processo de escolha dos LD. É necessário que as condições restritivas presentes no processo de escolha destes recursos pelos professores sejam transformadas em espaços de liberdade de ação, de modo que sua autonomia seja garantida (Perovano, 2022). Essa autonomia reconhece que, apesar dos limites prescritivos a seu trabalho, os professores devem ser os autores de si, assinando “a autoria de sua obra pedagógica” (D’Ávila, 2008, p. 22), que reverberará para além dos limites de sua sala de aula.

Nesse sentido, Lajolo (1996) defende que tanto a escolha quanto a utilização de um LD devem ser resultados de um exercício consciente da liberdade do professor no planejamento criterioso das atividades curriculares, o que poderá fortalecer a posição do professor como sujeito em todas as práticas que compõem sua docência, de modo que, reescrevendo diariamente o LD, reafirmará sua posição de sujeito em sua prática pedagógica, questionando os conhecimentos veiculados pelas obras.

A construção histórica do conhecimento está ligada às disputas sociais em que o conhecimento que triunfa é de interesse da classe dominante. Assim, considera-se importante a

⁷ A “leitura dominada” é, para Apple (1992), aceitar as mensagens tal qual se apresentam nos livros.

consciência crítica no momento da escolha do LD, bem como na escolha da forma como ele será utilizado, uma vez que os significados veiculados pelos LD podem também interrogar o conhecimento tido como verdadeiro (Lajolo, 1996), levando o professor a indagar suas concepções. Na realidade educacional brasileira, em que muitos professores não têm a oportunidade de refletir criticamente sobre os fatos e determinações que afetam sua prática, o LD, com sua presença garantida nas escolas, pode desempenhar um papel importante como agente de intervenção no cotidiano escolar. Ele pode ajudar a superar a crise paradigmática enfrentada pelo sistema escolar (Lopes, 2000, p. 135).

No entanto, é importante considerar que os LD também estão sujeitos a determinações governamentais. Devido ao Decreto 9.099 (Brasil, 2017), os LD devem apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Santos (2022) esse alinhamento dos livros com a Base pode reforçar a consolidação de certas marcas ideológicas. Ao determinar por decreto que o LD deve apoiar e contemplar a BNCC, limita-se a possibilidade de oferecer abordagens baseadas em outras matrizes de conhecimento que não sejam fundamentadas no paradigma eurocêntrico. Assim, o LD fica vinculado exclusivamente a um modelo curricular preestabelecido pelo Estado, influenciado pela colonialidade (Santos, 2022).

A adaptação do LD à BNCC é entendida como uma forma de controle que se exerce não apenas sobre as editoras, mas também sobre os agentes que compõem e participam do espaço escolar. Os livros tornam-se, assim, um meio de controlar o comportamento das pessoas e das sociedades (Santos, 2019).

Tal crítica deve-se ao fato de a BNCC ter sido inspirada no currículo australiano e na Common Core, base norte-americana (Bigode, 2019), além de ter sido criada em um movimento antidemocrático, sem participação efetiva dos sujeitos que compõem o espaço escolar e que, de fato, irão trabalhar com esses materiais (Cássio, 2019). Além disso, a decisão de que um LD respeite a BNCC reforça a pasteurização desse material, o que demanda do professor estar atento ao que esses livros estão propondo para não apagar as subjetividades dos alunos e dos diferentes contextos escolares. A própria gênese de uma obra didática, se transcorrida sob consciência ingênua, também contribui para manutenção do discurso dominante, pois “para responder ao Edital [do PNLD] são adotados muitos cuidados com a cidadania, preconceitos, diferenças, minorias (de todo o tipo). E, o que acontece, é que não aparecem problemas, mas sim ocultamento de muitas dessas situações ou invisibilidade e silenciamentos”. (Callai, 2016, p. 279, adição nossa).

Callai (2016) aponta que carece ainda a discussão de que os currículos e conteúdos presentificados nos LD são sempre escolhidos dentre outros, que conteriam abordagens diferenciadas frente às expostas nas obras aprovadas. Isso pode levar a uma falta de diversidade nas abordagens e perspectivas apresentadas aos estudantes.

É contraditório notar que as ideias do currículo australiano e da Common Core foram importadas, mas as contribuições de Freire para o desenvolvimento da consciência crítica foram ignoradas, sendo que universidades da Austrália e dos Estados Unidos se inspiraram nele para criar disciplinas, inclusive na formação de professores. A consciência crítica é defendida por Jemal e Bussey (2018) como sendo fundamental para o trabalho e a educação dos profissionais de determinada comunidade, motivo pelo qual ela vem sendo abordada em cursos de nível superior, como, por exemplo, na disciplina eletiva Law Reform and Critical Consciousness⁸ do curso de Direito da Bond University (Austrália) e do projeto Critical Consciousness

⁸ Nessa disciplina, os estudantes exploraram e criticaram a natureza do raciocínio jurídico e as redes e normas dominantes que informam a lógica e os valores atuais do direito. Para mais informações, visitar <https://bond.edu.au/subject/laws13-122-law-reform-and-critical-consciousness>. Acesso em 27 ago. 2023.

Development in Teacher Education⁹, da universidade de Cleveland (Estados Unidos), que tem por finalidade o desenvolvimento da consciência crítica em estudantes de cursos de graduação voltados à formação de professores.

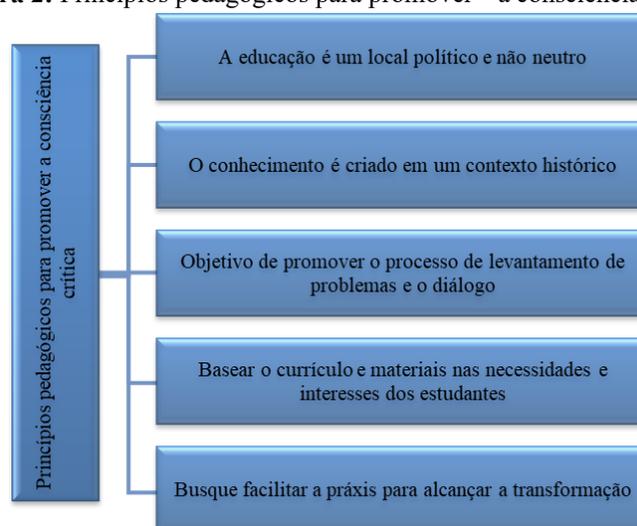
Ao apresentar estes exemplos, não se pretende transplantar formas de pensar a realidade que não autenticamente as nossas, é preciso considerar questões como a formação docente, as questões curriculares, os problemas educacionais inerentes ao contexto brasileiro, ou seja, é a partir da nossa realidade, é nas nossas circunstâncias objetivas que temos que superar a consciência ingênua e alcançar a crítica. Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel do professor e sua formação no processo de promoção da consciência crítica.

Considera-se necessário o desenvolvimento de ações de formação que contribuam para a promoção da consciência crítica, tendo em vista as seguintes indagações: Como pode o professor desafiar seus alunos a pensar criticamente se ele mesmo não reconhece os sistemas sociais, culturais, políticos e econômicos em que está inserido? Como pode identificar a ideologia dominante que impacta seu papel profissional? Como pode fazer a escolha do LD se desconhece o processo e a ferramenta que pode auxiliá-lo nessa função, se não acessa os livros disponíveis para sua escolha? Um processo de formação que vise o desenvolvimento de consciência crítica pelo professor o possibilita a desenvolver práticas de ensino que permitam promover essa mesma formação com seus estudantes, de modo que estes possam refletir, analisar e problematizar as realidades sociais, culturais e econômicas, visibilizando as estruturas que lhe limitam oportunidades e restringem sua vida.

4 Princípios pedagógicos para ampliar a consciência crítica

Visando o desenvolvimento da consciência crítica, King e Casanova (2021) elaboraram um conjunto de princípios que orientam e enquadram o ensino. Não é, contudo, uma ideia engessada e sim uma reflexão e alguns encaminhamentos com base em seus estudos. Tais princípios podem ser sintetizados no esquema a seguir.

Figura 2: Princípios pedagógicos para promover¹⁰ a consciência crítica



Fonte: Elaborado com base em King e Casanova (2021)

⁹ Para mais informações, visitar <https://cehs.csuohio.edu/cue/critical-consciousness-program>; acesso em 27 ago. 2023.

¹⁰ Pesquisadores da área da Pedagogia Crítica e da Psicologia têm se debruçado em estudos sobre os avanços na conceitualização e na medição da consciência crítica. Como exemplo tem-se Diemer *et al.* (2015), que apresentaram três instrumentos emergentes para medição da consciência crítica: Medida da Consciência Crítica do Adolescente, Inventário de Consciência Crítica e a Escala de Consciência Crítica. Na perspectiva dos autores, estes instrumentos fornecem uma 'âncora conceitual' para as pesquisas sobre a consciência crítica e expandem as possibilidades para estudos quantitativos.

O primeiro princípio defende que a educação é uma ação política e que não possui neutralidade, isto é, a educação é influenciada pelos aspectos de determinada sociedade e, em especial, da elite dominante.

Esse princípio ressalta que os interesses das classes dominantes sempre foram fundamentais na manutenção das escolas. Segundo Teixeira, (1977, p. 27-29, destaques do autor),

nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante. [...] As escolas refletiram assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse participar da elite.

Nessa direção, como afirma Freire, a educação não é neutra! Toda ação é essencialmente política — mesmo que de forma inconsciente — e pode contribuir tanto para reproduzir a ideologia opressora quanto para humanizar o mundo, buscando uma equidade e justiça social. A estratégia discursiva de despolitizar a educação, tópico bastante atual em nossa sociedade, é uma falácia. Uma visão embebida de escolhas políticas e ideológicas, que visam ao interesse de um grupo seleto de pessoas. Gutiérrez (1988, p. 22) assevera que “a escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz. Calar o que deve ser proclamado aos quatro ventos é uma das formas políticas mais frequentes entre os que têm “a faca e o queijo na mão”.

Reconhecer que a educação não é neutra, então, é fundamental para reorientar a ação docente, buscando uma transformação da sociedade, em busca do fim da desigualdade social e dos privilégios de poucos. Não aceitar ou não enxergar a educação como espaço político, limita a prática docente, contribuindo com a manutenção do *status quo*, por exemplo, práticas cujo foco é a preparação para os testes e as avaliações externas são “projetadas para limitar as oportunidades de aumentar a consciência crítica dos alunos” (King & Casanova, 2021, p. 4).

Segundo King e Casanova (2021), o segundo princípio é que o conhecimento é produzido dentro de um contexto histórico específico, que influencia e molda as experiências humanas. Essa abordagem vai além dos limites das escolas e espaços educacionais, englobando também eventos históricos e práticas sociais e culturais de uma comunidade em particular.

Aceitar essa perspectiva é reconhecer que as condições de desigualdade racial, injustiça social e insustentabilidade são historicamente construídas por humanos, mas também podem ser transformadas por humanos.

Essa perspectiva fornece uma lente para não apenas desafiar as narrativas dominantes, como aquelas que enfatizam o desenvolvimento histórico, mas também para analisar criticamente conflitos, diferenças e tensões na história que apoiam a compreensão dos alunos de si mesmos como sujeitos da história e reconhecer que eles podem transformar as condições de injustiça (King & Casanova, 2021, p. 5).

A promoção do diálogo e o incentivo à problematização e à elaboração de perguntas compõem o terceiro princípio de King e Casanova (2021). É importante que se assuma que a educação precisa preparar os indivíduos para questionar; problematizar situações; e não apenas para responder a questões, geralmente, com soluções únicas e já prontas. Os estudantes

precisam desenvolver a habilidade de questionar, seja no sentido de não aceitar algo e lutar por mudanças, quanto no sentido de querer elencar novas considerações sobre uma determinada situação problema. Tal problematização só ocorrerá quando atrelada ao espaço dialógico, isto é, em ambientes que possibilitem que os indivíduos se expressem e sejam ouvidos; tendo uma escuta ativa; que, de fato, se preocupa com o que está sendo dito.

O processo constituído de problematização e diálogo é diametralmente oposto ao da educação “bancária”, em que “educa-se para arquivar o que se deposita” (Freire, 2011, p. 49-50). Um modo de empregar a problematização e o diálogo é oferecer aos alunos oportunidades para facilitar discussões em sala de aula, evitando práticas comuns de apresentações formais e educação bancária, em que o instrutor fala e os alunos apenas ouvem. Em vez disso, os professores podem fazer perguntas que conectem leituras e atividades a contextos sociais, políticos e ecológicos, identidades dos alunos e acontecimentos históricos. Eles também podem participar ativamente de atividades lideradas pelos alunos para promover uma comunidade de aprendizagem inclusiva e equitativa (King & Casanova, 2021). Nesse contexto, a postura que o educador assume é a de quem busca conhecer e transformar a realidade junto com os outros, ocupando os espaços de debates e decisões.

O quarto princípio diz respeito à necessidade de se considerar as subjetividades dos estudantes e as especificidades do contexto escolar em que se trabalha, isto é, o de organizar o currículo e os materiais de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes e da comunidade escolar, como um todo, de modo que sejam discutidas múltiplas perspectivas de mundo para os estudantes.

Esse quarto princípio está relacionado com o conhecimento sobre os alunos e suas características, que possibilita ao professor saber quais são os conteúdos curriculares que potencializam o desenvolvimento humano e as habilidades e competências necessárias para que o aluno seja capaz de refletir sobre sua condição existencial e promover sua autonomia e libertação pessoal (Piva, 2020).

Bishop¹¹ (1990) apresenta a metáfora de que os livros são como janelas, portas e espelhos. Os livros por vezes, oferecem janelas cuja moldura permitem aos estudantes uma visão de mundos, sejam eles reais ou imaginários, familiares ou não. As janelas também podem ser portas de vidros deslizantes pelas quais eles se sentem transportados para o mundo da história e se sentem parte da criação do autor. Quando as condições de luminosidade estão ajustadas, uma janela se torna um espelho e os estudantes podem ver suas próprias vidas e as experiências de outros refletidas nele como imagens.

Embora os estudantes de uma determinada turma olhem para o mesmo objeto, nem todos veem a mesma “paisagem”. Grant Snider, cartunista americano, inspirado nas ideias de Bishop produziu um cartum (Figura 3) ampliando a perspectiva apresentada pela autora.

A metáfora apresentada por Bishop (1990) referia-se aos livros de literatura, de modo que, com a leitura desses livros, os estudantes pudessem se encontrar e ser capazes de ver as coisas de outros pontos de vista, o que lhes ajudaria na construção de sua própria identidade. No contexto dos LD, essas ideias também podem ser aplicadas. Além de servirem como espelhos, janelas e portas de correr, os LD também podem desempenhar um papel importante na promoção do pensamento crítico e do entendimento entre os alunos

Ao apresentar perspectivas e experiências diversas, esses materiais podem ajudar os alunos a desenvolver sua capacidade de analisar e avaliar informações, bem como pensar

¹¹ Conhecida como mãe da literatura multicultural.

criticamente sobre o mundo ao seu redor. Por exemplo, os LD podem incluir conteúdo que desafie os alunos a pensar criticamente sobre sistemas sociais, culturais, políticos e econômicos. Ao disponibilizar múltiplas perspectivas sobre um determinado tópico, podem incentivar os alunos a considerar diferentes pontos de vista e a participar de discussões críticas com seus colegas. Os LD também podem incluir atividades e exercícios que promovam habilidades de pensamento crítico. Por exemplo, eles podem incluir perguntas que exijam que os alunos analisem e avaliem informações ou apliquem seus conhecimentos em situações do mundo real. Ao participar dessas atividades, os alunos podem desenvolver sua capacidade de pensar criticamente e tomar decisões informadas.

Figura 3: Cartum: “Livros são ...”



Traduzido por Aline Câmara | @na_auladeportugues | alineprofessora.com

Fonte: <https://www.naauladeportugues.com.br/post/livros-s%C3%A3o-espelhos-janelas-e-portas-de-correr>
Acesso em 03 abril 2022

Corroborando essa reflexão, Sosniak e Perlman (1990) expõem que o poder dos LD reside em sua capacidade de servirem como recursos que introduzem os seus leitores e usuários mundos que não são imediatamente óbvios ou que não podem ser vivenciados diretamente. No contexto brasileiro, esses livros são os únicos que a maioria da população conhece até a conclusão da educação básica (Martins, Sales & Souza, 2009), portanto, este tipo de livro se destaca como uma ferramenta poderosa. Observamos que tais ponderações podem ser aplicadas também aos LD de Matemática, que ocasionalmente fornecem contextos e perspectivas que “assumem o papel de contribuir para a caracterização da Matemática e, conjuntamente a isso, oportunizar ao estudante o desenvolvimento e a formação mais amplos e profundos no que concerne a esta disciplina” (Litoldo, 2021, p. 118) e às visões de mundo relacionadas a esse material.

O último princípio é o de desenvolver a práxis sempre visando alcançar transformações. Para Freire (2013), a conscientização não pode existir fora da práxis. Ainda nas palavras do autor, a práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2013, p. 40). Ele estabelece a práxis como ato, condicionado pela razão, de superação das contradições diante da luta para a transformação do mundo. A práxis cria um espaço para que alunos e professores trabalhem juntos de forma solidária para refletir criticamente sobre sua realidade e transformá-la por meio de ações coletivas. Isso envolve lidar com tensões e mudanças em suas ideologias e buscar mudanças em espaços educacionais e sociais específicos, tanto histórica quanto geograficamente (King & Casanova, 2021).

Na visão de King e Casanova (2021), esses princípios fornecem orientação para um engajamento mais significativo com a equidade racial e a justiça social em relação à sustentabilidade no ensino superior. Os autores argumentam que as estratégias de ensino e de aprendizagem para abordar essas questões podem estar ligadas à transformação social nas próprias instituições de ensino superior, a fim de melhor atender às necessidades de seus alunos e da comunidade. Conhecer os princípios pedagógicos pode ajudar na escolha do LD, evidenciando o direcionamento ideológico que esse material carrega.

5 A importância da consciência crítica e a escolha dos LD

A consciência crítica é uma habilidade fundamental para todos, especialmente para aqueles envolvidos na educação. Ela permite que as pessoas analisem e avaliem informações de forma crítica, questionem as estruturas de poder e desigualdade e tomem decisões informadas. A ação consciente do professor, numa atitude crítica, possibilita que ele não atue apenas como implementador das políticas públicas, mas como estruturador de experiências de aprendizagem que considerem as subjetividades de seus alunos e não se distancie das circunstâncias objetivas em que está inserido. No contexto da educação, a consciência crítica é crucial para a escolha dos LD. Esses materiais desempenham um papel importante na formação dos alunos, fornecendo informações e perspectivas que podem moldar sua compreensão do mundo. Portanto, é essencial que os professores estejam conscientes das ideologias e valores subjacentes aos LD e façam escolhas informadas ao selecioná-los para uso em sala de aula.

As formulações contemporâneas da consciência crítica indicam que ela é composta por três elementos: reflexão crítica, eficácia política e ação crítica. A reflexão crítica envolve uma análise social e a rejeição das desigualdades sociais, econômicas, raciais/étnicas e de gênero que limitam o bem-estar e a agência humana (Watts, Diemer & Voight, 2011), incluindo a percepção de contradições (Diemer, Rapa, Voight & McWhirter, 2015) e discrepâncias vivenciadas. Trata-se do processo de aprender a questionar os projetos orquestrados por determinados agentes e sistemas que perpetuam as estruturas de desigualdade. A eficácia política, também chamada de motivação crítica, é a capacidade percebida e o compromisso de promover mudanças sociais ou políticas por meio do ativismo (Diemer *et al.*, 2016; Watts, Diemer & Voight, 2011). É a percepção das injustiças e o senso de agência para enfrentá-las. É também a tomada de consciência das influências ideológicas e a posição crítica assumida diante delas.

Quando as pessoas sentem que podem criar mudanças, elas se tornam mais propensas a se envolver em ações críticas, de acordo com Watts, Diemer e Voight (2011). Para esses autores, a ação crítica envolve o engajamento para mudar aspectos da sociedade percebidos como injustos, como políticas e práticas institucionais (Diemer *et al.*, 2016). Essas ações são destinadas ao combate das injustiças identificadas.

Pode-se pensar que a consciência crítica começa com a reflexão crítica, que fornece

subsídios para compreender as situações, questioná-las e eventualmente rejeitar discrepâncias e desigualdades na sociedade. Há uma tomada de consciência do véu ideológico projetado que antes não era percebido. Em seguida, os indivíduos começam a pensar em ações que possam transformar as discrepâncias e desigualdades identificadas; essa é a motivação crítica ou eficácia política. Por fim, vêm as atitudes e ações destinadas ao combate das injustiças identificadas: a ação crítica.

Embora descrever um início e fim possa sugerir uma linearidade nas etapas da consciência crítica, é importante entender que ela se constitui de forma dialética. Como Fáveri (2019, p. 132) afirma, são “o fazer pensando e o pensar fazendo [que] definem um processo dialético de construção de si e do mundo mais próximo para o homem viver dignamente sua existência”. Para Freire (2016a), a relação entre reflexão crítica e ação crítica é recíproca. A análise das condições sociais precede a mudança social e, à medida que as pessoas compreendem e criticam a realidade vivenciada, sentem que podem fazer algo para promover a transformação das condições sociais.

A luta pela transformação e pela mudança inicia-se ao longo do processo de se tornar criticamente consciente e intolerante com as opressões sob as quais os indivíduos se encontram, podendo então avançar para novas formas de conhecer e estar no mundo. Isso significa que os indivíduos começam a questionar as estruturas de poder e desigualdade que os cercam e a buscar maneiras de promover mudanças positivas. No contexto da educação, isso pode envolver a escolha consciente de LD que promovam uma compreensão crítica do mundo e a promoção de práticas pedagógicas que empoderem os alunos a se tornarem agentes de mudança.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da consciência crítica é fundamental para ajudar as pessoas, especialmente os professores, a pensar e agir na transformação da realidade. Com essa análise, os professores podem começar a questionar seu papel ao perceberem suas funções na escola, abrindo caminho para uma melhor compreensão de sua atuação nesse ambiente.

Os professores trazem para o seu trabalho suas experiências de vida, que são moldadas por fatores históricos, socioculturais, econômicos e políticos da sociedade. Ao desenvolver uma consciência crítica, eles podem entender as limitações e restrições que afetam suas atividades de ensino e encontrar maneiras de transformar as condições sociais. Esse processo opera na subjetividade do professor, propiciando um caminho de reflexão que alarga as possibilidades de seu desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que configura as ações a serem realizadas para que esse desenvolvimento se efetive na prática.

A história mostra que a qualificação da escolha dos LD pelos professores e a indicação de uma lista de livros avaliados por especialistas têm sido importantes desde a criação da Comissão do Livro Técnico e do LD (COLTED) em 1966. No entanto, pesquisas indicam que os professores enfrentam dificuldades ao escolher esses materiais didáticos (Silva, Silva & Tizzo, 2010; Sousa, Senger & Oliveira, 2011), com falta de conhecimento sobre os envolvidos no processo e suas políticas e diretrizes, bem como falta de preparação para selecionar esses materiais (Mandarino & Belfort, 2004; Thomaz, 2013).

Quem se beneficia com esse desconhecimento? Por que esse processo não é abordado nas formações iniciais de professores? Existem relatos de que o tempo destinado a esse processo não é suficiente para uma escolha mais consciente (Freitas & Ortigão, 2012; Macêdo, Brandão & Nunes, 2019). Por que não há ações visando a ampliação desse tempo? Por que não é levada em consideração a carga horária dos professores, que não inclui momentos de análise e reflexão de seu próprio trabalho?

Os professores têm dificuldade em desafiar processos de escolha sobre os quais têm pouco conhecimento. Como podem discutir questões relacionadas a esse processo com seus colegas e promover campanhas para analisar os livros se sua carga horária não permite reflexão sobre suas ações? Essa é uma pergunta desafiadora que destaca os obstáculos enfrentados pelos professores. Se um obstáculo alimenta outro, o professor pode se sentir impotente diante desse cenário. Salários baixos que impedem a dedicação exclusiva a uma escola ou turno e mudanças nos documentos normativos sem a devida formação também criam dificuldades.

Antes mesmo de os professores considerarem as necessidades e particularidades de seus alunos, incluindo suas singularidades culturais, eles já estão enquadrados em um sistema de ensino com textos oficiais, programas precisos e LD. Essas prescrições podem restringir a ação dos professores, pois são apresentadas como conteúdo a serem seguidos, determinando o tempo e a sequência das etapas a serem cumpridas (D'ávila, 2008).

Conhecer esse enquadramento permite ao professor identificar o livro como referência para sua ação ou como uma ferramenta de ajustamento, o que pode comprometer sua autonomia. Ao entender como o sistema de ensino funciona e como os LD são selecionados e utilizados, o professor pode tomar decisões mais informadas sobre como usar esses recursos em sala de aula. Isso pode ajudá-lo a equilibrar as exigências do sistema com as necessidades de seus alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e relevante.

Além disso, ao desenvolver uma consciência crítica sobre o sistema educacional e os materiais didáticos, os professores podem tornar-se agentes ativos na transformação da educação. Eles podem questionar as prescrições curriculares e buscar maneiras de adaptar o conteúdo para atender às necessidades específicas de seus alunos. Isso pode envolver a seleção de LD que promovam uma compreensão crítica do mundo e a promoção de práticas pedagógicas que empoderem os alunos a se tornarem agentes de mudança.

Ao mesmo tempo, é importante que os professores estejam cientes das limitações do sistema educacional e trabalhem para superá-las. Isso pode envolver o engajamento em diálogos críticos com colegas, administradores e formuladores de políticas para promover mudanças positivas no sistema educacional. Também pode envolver o trabalho com os alunos para desenvolver habilidades críticas e capacitá-los a se tornarem agentes ativos na transformação da educação.

Em resumo, a consciência crítica é fundamental para os professores na escolha dos LD e na promoção de práticas pedagógicas que empoderem os alunos a se tornarem agentes de mudança. Ao desenvolver uma compreensão crítica do sistema educacional e dos materiais didáticos, os professores podem tomar decisões informadas sobre como usar esses recursos em sala de aula e trabalhar para superar as limitações do sistema. Isso pode ajudá-los a promover um aprendizado mais significativo e relevante para seus alunos.

6 Reflexões finais

O LD é um recurso que pode contribuir para a formação crítica dos estudantes, desde que os professores tenham autonomia na escolha e no uso desse material. É fundamental a participação ativa e crítica dos professores no processo de seleção do LD, não se limitando a cumprir uma formalidade, mas buscando conhecer e avaliar as propostas apresentadas nos livros. Esses materiais revelam intenções curriculares e valores sociais que podem ser questionados ou recriados pelos professores, de acordo com as necessidades e os interesses de seus estudantes.

Defendemos que os professores devem exercer sua liberdade e sua autoria na prática

pedagógica, reescrevendo diariamente o LD e não se limitando aos conteúdos prescritos pelas obras, especialmente no momento atual, em que os LD são elaborados para contemplar a BNCC. Destacamos que há muitas dificuldades e obstáculos que os professores enfrentam no processo de escolha dos LD, como a falta de conhecimento, de tempo, de formação e de apoio. Sugerimos que os professores devem conhecer o funcionamento do sistema de ensino e os critérios de seleção e utilização dos LD, para que possam exercer sua liberdade e sua autoria na prática pedagógica, reescrevendo diariamente o LD de acordo com as necessidades e as particularidades de seus alunos.

Referências

- Amaral, R. B.; Mazzi, L. C.; Andrade, L. V. & Perovano, A. P. (2022). *Livro didático de Matemática: compreensões e reflexões no âmbito da Educação Matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-19.
- Bigode, A. J. L. (2019). Base, que Base? O caso da Matemática. In: F. Cássio & R. Catelli Júnior (Org). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), 9-11.
- Brasil. *Decreto n.º 9.099 de 18 de julho de 2017*. (2017). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF.
- Brasil. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo 2016)*. Brasília: MEC, 2016.
- Callai, H. C. (2016). O livro didático no contexto dos processos de avaliação. *Okara Geografia em Debate*, 10(2), 273-290.
- Cássio, F. (2019). Existe vida fora da BNCC? In: F. Cássio & R. Catelli Júnior. (Org). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. 30, 549-566.
- D'Ávila, C. T. (2008). *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao Livro Didático?* Salvador, BA: EDUNEB/ EDUFBA.
- Diemer, M. A.; Rapa, L. J.; Voight, A. M. & McWhirter, E. H. (2015). Advances in the conceptualization and measurement of critical consciousness. *The Urban Review*, 47(5), 809-823.
- Fáveri, J. E. (2019). *Álvaro Vieira Pinto: contribuições à educação libertadora de Paulo Freire*. (2a ed.). São Paulo, SP: LiberArs.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. (2a ed. ver e atual.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. (Tradução de T. J. R. Leme). São Paulo, SP: Cortez.

- Freire, P. (2016a). *Pedagogia do Oprimido*. (60. ed.) Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra.
- Freitas, A. L. S. (2004). *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores* (2a ed.). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Freitas, I. C. & Ortigão, M. I. R. (2012). O PNLD está chegando: e agora, como escolher o Livro Didático de Matemática? In: *Anais do 5º Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, (pp. 1-20). Petrópolis, RJ.
- Gonzatto, R. F. (2022). Consciência crítica e ingênua em Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Disponível em: https://pt.slideshare.net/gonzatto/conscinciaingnua-e-crtica-em-vieira-pinto-e-paulo-freire?from_action=save. Acesso em 20 abr. 2022.
- Guimarães, D. R. (2022). *Educação Matemática Crítica permeando capítulos de Geometria em Livro Didático: entre direcionamentos, contextos e enunciados*. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP.
- Gutierrez, F. (1988). *Educação como práxis política*. São Paulo, SP: Summus.
- Jemal, A. & Bussey, S. (2018). Transformative action: a theoretical framework for breaking new ground. *EJournal of Public Affairs*, 7(2): 36-65
- King, J. & Casanova, C. R. (2021). Pedagogies for cultivating critical consciousness: principles for teaching and learning to engage with racial equity, social justice, and sustainability, *AASHE*, 2(8), 1-4.
- Kronbauer, L. G. (2008). Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. In: D. R. Streck; E. Redin & J. J. Zitkoski. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. (pp. 86-87). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, 16(69), 3-9.
- Lévy, P. (2010). *As tecnologias da inteligência*. (2a ed). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Litoldo, B. F. (2021). *A contextualização e os níveis de demanda cognitiva de tarefas de geometria presentes em livro didático de Matemática sob a perspectiva do Opportunity-To-Learn*. 222f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Lopes, J. A. (2000). *Livro didático de Matemática: concepção, seleção possibilidades frente a descritores de análise e tendências em educação matemática*. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas. Campinas, SP.
- Macêdo, J. A.; Brandão, D. P. & Nunes, D. M. (2019). Limites e possibilidades do uso do livro didático de Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem. *Educação Matemática Debate*, 3(7) 68-86.
- Mandarino, M. C. F. & Belfort, E. (2004). Como é escolhido o livro didático de Matemática dos primeiros anos do Ensino Fundamental? In: *Anais do 8º Encontro Nacional de Educação Matemática* (pp. 1-13). Recife, PE.
- Martins, E. F.; Sales, N. A. O. & Souza, C. A. (2009). O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(42), 11-25.
- Matić, L. J. (2019). Pedagogical design capacity of lower-secondary mathematics teacher and her interaction with curriculum resources. *Journal of Research in Mathematics Education*, 8(1), 53-75.

- Mazzi, L. C.; Amaral-Schio, R. B. (2021). Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. *Intermaths*, 2(1), 88-105.
- Munakata, K. (2016). Livro didático como índice da cultura escolar. *Revista História da Educação*, 20(50), 119-138.
- Nyirenda, J. E. (1996). The relevance of Paulo Freire's contributions to education and development in present day Africa. *Africa Media Review*, 10, 1-20.
- Perovano, A. P. (2022). *Perspectivas de professores sobre a escolha do livro didático de Matemática*. 302f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP.
- Pinto, A. V. (1960b). Consciência e realidade nacional. (v. 2). Ministério da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
- Pinto, A. V. (1960a). Consciência e realidade nacional. (v. 1). Ministério da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
- Piva, J. (2020). Formação da Consciência Crítica. Joinville, SC: Clube de Autores.
- Sanders, T. G. (1968). The Paulo Freire method: literacy training and conscientization. Disponível em <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90115>. Acesso em 10 jun. 2021.
- Santos, A. R. (2022). *Recontextualizações dos princípios da Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola nas Fotografias dos livros didáticos: disputas entre visualidades colonial e transgressor*. 434f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Silva, M. A. (2019). A política cultural dos livros didáticos de Matemática: um guia para transformar estudantes em cidadãos neoliberais. *Linhas Críticas*. 25, 381- 398.
- Silva, S. R. V.; Silva, A. A. & Tizzo, V. S. (2010). Livros didáticos de Matemática: processos de escolha e utilização. In: *Anais do 10º Encontro Nacional de Educação Matemática* (pp. 1-11). Salvador, BA.
- Sosniak, L. A. & Perlman, C. L. (1990). Secondary education by the book. *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 427-442.
- Souza, E. V.; Senger, E.; Oliveira, R. T. (2011). O processo de seleção dos livros didáticos de Matemática no Ensino Fundamental público: desafios para a gestão pedagógica das escolas municipais de Macapá. *Estação Científica*, 1(2), 111-125.
- Teixeira, A. (1977). *Educação não é privilégio*. (4a ed). São Paulo, SP: Ed. Nacional.
- Thomaz, D. (2013). *Do livro didático ao aluno: transposição didática na aula de Matemática do Ensino Médio diurno e noturno*. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT.
- Valero, P.; Norén, E. Silva, M. A & Neto, V. F. (2018). O cidadão matematicamente competente no currículo e nos livros didáticos brasileiros e suecos. In: *Anais do 7º Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, (pp. 1-12). Foz do Iguaçu, PR.
- Watts, R. J.; Diemer, M. A. & Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: current status and future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(134), 43-57.