



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES

PROFESSOR, “UM SER HUMANO REBELDE”: um estudo sobre a construção da dimensão política da prática pedagógica em uma escola da rede municipal de São -Luís.

SÃO LUÍS
2021

LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES

PROFESSOR, “UM SER HUMANO REBELDE”: estudo sobre a construção da dimensão política da prática pedagógica em uma escola da rede municipal de São -Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

SÃO LUÍS
2021

LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES

PROFESSOR: “UM SER HUMANO REBELDE”: um estudo sobre a construção da dimensão política da prática pedagógica em uma escola da rede municipal de São -Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

(Examinador interno)

(Examinador externo)

SÃO LUÍS
2021

A linguagem nunca é neutra.
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a concepção da dimensão política da prática pedagógica, e de como se dá esse processo em professores(as) de uma escola da rede municipal de ensino de São Luís, adotando como fonte principal suas narrativas orais. A pesquisa teve como ponto de partida a seguinte questão de investigação: até que ponto a formação inicial do professor e os processos formativos na escola contribuem para a construção da dimensão política de sua prática pedagógica? Os objetivos principais da pesquisa são: Analisar a compreensão/concepção que os professores possuem a respeito da dimensão política da prática pedagógica; Compreender o que na concepção dos professores uma prática pedagógica em sua dimensão política, proporciona na vida do aluno na escola e em sociedade ;Analisar as possibilidades e dificuldades da materialização de uma prática pedagógica em sua dimensão política e como isto é pensado junto à gestão escolar. Para alcançar tais objetivos nos pautamos numa abordagem qualitativa crítica. Participaram desta pesquisa, cinco professores de uma escola da rede municipal de São Luís -MA. Utilizamos contribuições teóricas e metodológicas de Tanuri (2000), Franco(2016),Paulo Freire(1921), Duarte(2001), entre outros . Para a produção de dados, como principal fonte a coleta dos áudios dos professores via WhatsApp, pois devido à condição da Pandemia Covid-19, não foi possível utilizar todos os instrumentos metodológicos previstos no projeto desta dissertação. A partir do estudo sobre as falas dos sujeitos desta pesquisa, percebemos que a compreensão sobre dimensão pedagógica na prática do professor, e sua vivência no espaço da escola ainda tem um longo caminho a percorrer, os professores não conseguem enxergar viver essa dimensão num contexto de contradições sociais profundas da escola pública.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática Pedagógica. Dimensão política.

ABSTRACT

This research aims to analyze the conception of the political dimension of pedagogical practice, and how this process takes place in a school in the municipal school system of São Luís, adopting its oral narratives as the main source. The research had as its starting point the following research question: to what extent does the initial formation of the teacher and the training processes at school contribute to the construction of the political dimension of his pedagogical practice? The main objectives of the research are: To investigate the understanding / conception that teachers have regarding the political dimension of pedagogical practice; Understand what in the conception of teachers a pedagogical practice in its political dimension, provides in the student's life at school and in society; Analyze the possibilities and difficulties of materializing a pedagogical practice in its political dimension and how this is thought along with school management . Five teachers participated in this research, from a school in the municipal network of São Luís -MA. We used theoretical and methodological contributions by Tanuri (2000), Franco (2016), Paulo Freire (1921), Duarte (2001), among others. For the production of data, the main source is the collection of audio from teachers via WhatsApp. From the study on the speeches of the subjects of this research, we can see that the understanding of the pedagogical dimension in the teacher's practice, and his experience in the school space still has a long way to go, teachers cannot see living this dimension in a context scrapping of the 'pública school.

Keywords: Teacher training. Pedagogical Practice. Political dimension.

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1.	Introdução	9
1.1	De onde partimos?	9
1.2	Percurso Metodológico.....	15
2.	Cenário histórico de Formação de Professores no Brasil.....	18
2.1	A Formação de professores da década de 1930 a 1990: breve resgate histórico	19
2.2	Da década de 1990 ao século XXI: a formação de professores em disputa....	31
3.	A concepção da dimensão política na formação docente	41
3.1	A Escola Pública, lugar de atuação de nossos professores e professores.....	42
3.2	Prática Pedagógica: um conceito no caminho da práxis	55
3.3	A <i>concepção</i> da dimensão política na prática pedagógica: contribuições de Paulo Freire.....	57
3.4	Fundamentos e concepções do conceito de Ideologia e a Formação de professores.....	63
4.	Professores e a dimensão Política de sua prática pedagógica: o desafio de uma construção permanente	67
4.1	De quem é a voz? Breves tessituras sobre os professores	68
4.2	Limites e possibilidades da dimensão política na prática pedagógica e as falas dos sujeitos: o que dizem os professores?	69
4.	CONSIDERAÇÕES.....	101
	REFERENCIAS	105

1 Introdução

O presente trabalho está inserido no campo de estudo sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e seu objeto de estudo é a dimensão política da prática pedagógica do professor da escola pública da rede municipal de ensino de São Luís. Dessa forma, temos a compreensão de que esse objeto é especialmente complexo, e carregado de significados não somente para os sujeitos da pesquisa, mas para o meio social em que estes atuam. Não pretendemos aqui esgotar as discussões a respeito, devido a limitação do pesquisador e à própria natureza do objeto que é dinâmica e está inserido em um contexto histórico social que requer leituras e releituras constantes e profundas para sua compreensão.

Buscamos, neste trabalho dialogar e refletir com alguns autores que vêm desenvolvendo estudos a respeito do processo de construção da dimensão política da prática pedagógica do professor no espaço da escola pública e, assim, com eles refletir sobre tão relevante dimensão da educação escolarizada ou não.

1.1 De onde partimos e o que queremos

Ao fazer parte da rede municipal de Educação de São Luís, entrei em contato pela primeira vez, enquanto professora, com a realidade da escola pública. Nesta pude me fazer, desfazer várias vezes, no convívio com os alunos e pelos desafios que me foram surgindo na prática, e foi aqui que me encontrei e me afirmei enquanto professora.

Um pouco depois, convidada pela gestão da escola para o cargo de Coordenadora Pedagógica, aceitei o convite sob o desafio do novo, da responsabilidade depositada nesse convite, aceitei a função na coordenação pedagógica do 6º ao 9º ano. As primeiras dificuldades consistiram em organizar o trabalho da equipe e dar um direcionamento pedagógico para as ações dentro da

escola, na sala de aula, enquanto equipe, enquanto formador de formadores. O que mais me impactou fora a forma como os professores enxergavam o processo de ensino –aprendizagem, apenas como um “cumprimento de horário”; na observação de sala me deparei com alunos apáticos, professores cansados e aulas presas ao sumário do livro didático. E isso dentro de uma realidade social também impactante, pois se tratava de uma escola inserida em um bairro com índice de violência altíssimo, de alta periculosidade. Estavam ali nas salas de aula adolescentes expostos a uma série de atrativos para caminhos socialmente tortuosos. Casos de alunos envolvidos com drogas eram recorrentes, no período em que estive como coordenadora pedagógica desta escola, muitos desses jovens ao sair da escola iam para esquinas se envolver o com traficantes e sujeitos a outras situações de risco à sua integridade física e moral. A escola dentro desse contexto jamais pode ser indiferente, pois por uma obrigação social e humana deve ser mais interessante do que o mundo criminoso e violento depois do portão. E os nossos professores são muito importantes no processo de construção de uma consciência sócio-cultural e politicamente consciente para esses jovens, e eu, enquanto coordenadora pedagógica, me vi na obrigação de “sacudir” o corpo docente para a importância e significado de sua prática para ajudar a transformar aquela realidade, no mínimo ajudar seus alunos a entenderem e refletirem sobre seu contexto social, contexto esse que tem uma razão de ser, levar a compreensão da totalidade dessa realidade onde a escola em que estudaram está inserida.

E ainda que tenhamos tantos elementos que tentem seduzir nossos jovens para uma marginalização social, presenciamos as contradições no interior do coletivo escolar, com jovens que promovem projetos na comunidade, de música, capoeira, jovens que levaram para suas famílias a felicidade de vê-los acessando o ensino superior.

O que nos leva a refletir sobre a complexidade que são as relações neste sistema vigente, ainda que na premissa geral, e na compreensão dos dirigentes mundiais, seja forjar políticas educacionais que mantenham a massa sob a égide do sistema, nas vivências da escola as relações demonstram que outros caminhos podem surgir, para além do que fora determinado em linhas gerais.

A compreensão da importância da dimensão política da prática pedagógica nos ajuda a desvelar essas contradições ao ver o professor como agente, que não é

passivo e neutro diante das transformações e dinâmica de nosso contexto socioeconômico, e rejeita o papel de mera ferramenta de reprodução da dominação. Essa consciência crítica não é adquirida por osmose, mas se constitui como um processo de vivência com seus pares, com o meio e principalmente consigo mesmo, na constante revisão de sua prática pautada na leitura e reflexão do contexto social. Ao entender relações estabelecidas dentro de nossa sociedade, da compreensão do seu papel, do papel da escola, da função de todos esses elementos e da conexão entre eles, temos então uma fonte de reflexão para a prática pedagógica.

No momento em que nos debruçamos para compreender a sociedade capitalista é possível estabelecer a relação desta com a educação e o seu grau de influência em todas as dimensões da sociedade.

Apesar da concepção de educação limitada, forjada em documentos internacionais que orientam a educação mundial, uma análise crítica ao longo da história evidencia que ela é uma prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais, portanto é constituinte e constitutiva dessas relações (Frigotto, 2000). Essa relação do homem com a educação é, portanto, organicamente social, diz respeito à forma como esses sujeitos constroem suas perspectivas com relação a si mesmos no mundo, deles com o outro e de ambos em uma dada sociedade.

De maneira mais específica, a formação de professores e sua prática assumem papel central em meio às reformulações do capital, ou seja, a discussão sobre as Políticas de Formação de professores, os processos que gestam as ideologias que orientam esses profissionais no seu espaço de atuação e a interferência da economia nesse campo da educação, não é mero acaso. O professor em meio às macro transformações a nível econômico é visto como um instrumento-chave nas relações de manutenção da ideologia dominante. Para compreender melhor como se dá esse interesse no controle de políticas de formação de professores precisamos antes nos debruçar nas macro relações que circundam a classe docente.

Ou seja, é necessário, antes, situar a escola pública e seus agentes em um conjunto de significados e contradições e esse conjunto tem como pano de fundo uma sociedade capitalista, na qual o professor é ponte de acesso aos conhecimentos culturais, políticos e sociais, ajudando seus alunos a se situarem enquanto sujeitos e compreender qual seu papel no processo de construção desse meio social. A escola

pública é lugar para o qual vai a maior parte dos filhos da classe trabalhadora e, dependendo de qual caráter assume, pode ser tanto revolucionária quanto conservadora, e esse movimento é sensível à prática pedagógica dos educadores que compõem o corpo escolar. A forma como o conhecimento é tratado é fruto das relações sociais em constante processo, do produto da prática social de grupos e classes. A escola pública ao mesmo tempo em que forja essa resistência, necessária para a luta por um projeto de sociedade mais justo, também pode servir como meio de exclusão e de manutenção do status quo; assim, destinada para os filhos da classe trabalhadora, é constantemente reformulada na busca de adequá-la aos interesses da classe dominante:

A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, caracteriza-se como campo social de disputa hegemônica, disputa essa que se dá na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes (FRIGOTTO, 2000,p.25)

Nesse contexto, o professor se torna alvo de disputa entre os projetos de sociedade: de um lado o projeto neoliberal que forja políticas de cunho mercadológico, buscando a anulação do senso crítico e do estabelecimento da quebra na conexão escola x política; do outro, uma perspectiva que almeja a formação dos indivíduos com consciência política e poder de transformação pelo viés do conhecimento crítico; esse viés que compreende a educação como ato político em tempos atuais é sinônimo de resistência.

O presente trabalho parte pois do princípio de que tratar a reflexão da dimensão política na prática pedagógica, para além de discussões político-partidárias, é uma contribuição para a formação de sujeitos mais conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que são capazes de desvelar as relações político-econômicas que regem sua existência social e que possam, a nível mais geral, pensar junto a um coletivo outras configurações sociais mais justas. Assim, um dos grandes desafios é lutar por Políticas Educacionais, que visem a formação do professor para além de uma visão mercadológica, compreendendo que o professor não pode se limitar a ficar preso ao conteúdo, mas conceber sua prática e a educação, termo mais amplo, vinculadas aos problemas sociais, econômicos e políticos de nossos dias;

compreendendo também que esta prática pedagógica é forjada não apenas em documentos e diretrizes oficiais, mas de forma primordial ela parte das relações criadas e recriadas no cotidiano da escola pública. Segundo Frigotto (2000), a escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, valores, atitudes, articula determinados interesses e desarticula outros. Portanto, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e o papel dos atores que a compõem, em especial os educadores e educadoras, visando inseri-la em um projeto de transformação social mais amplo.

O educador que firma sua prática pedagógica como ato político pode contribuir para a construção do pensamento crítico de seus alunos, fazendo com que esses sujeitos se reconheçam no mundo e reconheçam seu poder de transformá-lo. E quando o sujeito compreende essa relação de dominação ele pode se tornar um agente de transformação em seu meio social:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e economia (FERNANDES, 2019, p. 71)

Levando em consideração o trabalho docente no momento político e histórico em que vivemos atualmente, e que esses profissionais estão no e em processo de construção de si e também de construção do outro, no caso seus alunos, é de absoluta importância que o professor possa voltar-se com mais atenção para o viés político de sua prática.

Ao conhecer os problemas que envolvem seu trabalho na busca de conscientização e no sentido de promoção do respeito à pluralidade de ideias que o ambiente da sala de aula proporciona, tendo em vista que todo conhecimento é histórico, cultural e social, então neste trabalho tivemos como problema de pesquisa, compreender como é construída a concepção sobre a dimensão política da prática pedagógica dos professores e como conseguem trabalhar essa dimensão com seus alunos em sala de aula. Problema que se orienta para se conhecer até que ponto a formação inicial do professor e os processos formativos na escola contribuem para a construção da dimensão política da prática pedagógica, no sentido de formar agentes

capazes de desvelar as relações sociais capitalistas que interferem na atuação dos homens e mulheres enquanto sujeitos históricos?

Nossa perspectiva é adentrar na compreensão que esses sujeitos detêm sobre sua prática pedagógica e a relação desta com o meio social, com os acontecimentos sociais que cotidianamente nos apresentam e sugerem posicionamentos. No intuito de compreender como o professor se posiciona frente aos diversos problemas apresentados pela sociedade em que vivem, **e como realiza a transposição didática dos conteúdos situando-os nesses diversos contextos de existência dos sujeitos**, é o que nos interessa neste trabalho. Dessa forma para traçar um caminho na busca de respostas e compreensões, colocamos alguns questionamentos: De que forma é construída a dimensão política da prática pedagógica, na visão do professor? De que maneira os professores concebem uma prática pedagógica na sua dimensão política? Quais os limites e possibilidades para a materialização de uma educação escolar politizada através da prática pedagógica? Na concepção do professor como essa dimensão da prática pedagógica é trabalhada pela gestão da escola, e se a mesma gera repercussões para os alunos?

A busca de respostas a esses questionamentos nos conduziram para o objetivo de: Analisar o processo de construção da dimensão política da prática pedagógica dos professores com base na sua formação inicial e nos diversos momentos formativos, vivenciados ou não na escola. Alinhados a este objetivo geral buscamos apreender com mais clareza o objeto desta pesquisa por meio dos objetivos específicos a seguir:

- Analisar a concepção que os professores possuem a respeito da dimensão política da prática pedagógica;
- Compreender o que, na concepção dos professores, a dimensão política da sua prática pedagógica proporciona na vida do aluno na escola e em sociedade
- Analisar as possibilidades e dificuldades da materialização de uma prática pedagógica em sua dimensão política e como isto é pensado junto à gestão escolar.

Dentro desse entendimento, quando pensamos na formação dos educadores, diante de contextos de embates ideológicos acirrados, não podemos nos furtar à reflexão da dimensão política da sua prática pedagógica, os processos de

compreensão dessa construção enquanto elemento potencial para a construção do senso crítico, tão basilar para sujeitos autônomos. Segundo Masetto (1988), a dimensão política, na prática pedagógica, diz do reconhecimento da ação educativa como processo histórico, portanto, que possibilita dar consciência aos exercícios de poder que se efetivam na educação.

Assim, espera-se que este trabalho promova mais discussões e busca de novas possibilidades para construir com mais autonomia uma prática pedagógica consciente, por parte dos professores da escola pública do município de São Luís, pois ao partir da própria compreensão e reflexão destes sujeitos sobre a dimensão de sua prática e até que ponto esta tem contribuído para uma formação mais crítica de seus alunos enquanto sujeito histórico, **poderá fomentar para mais grupos de professores da rede**. Além disto, é almejado que os resultados discutidos possam ser úteis enquanto referência para novas pesquisas sobre a temática.

1.2 Percurso teórico-metodológico

Neste trabalho elegemos a abordagem qualitativa crítica ao entender que o objeto de estudo, a dimensão política da prática pedagógica, que é do campo educacional, necessitou ser estudado como uma construção social ao mesmo tempo em que é subjetiva. Na compreensão de que a pesquisa educacional deve ser abordada numa perspectiva crítica, o objeto foi abordado tomando como referência uma realidade que é construção coletiva, e permeada por diversas dimensões culturais, sociais, econômicas, históricas e políticas.

Pesquisar exige reflexão crítica sobre a prática pois, na medida em que ao aproximar nossas compreensões teóricas à prática, podemos nos tornar melhores, passando de uma condição ingênua do cotidiano a uma condição epistemológica da ação. Pensando criticamente a prática de hoje poderemos melhorar a prática do futuro (Freire, 2002, p.59)

O pressuposto gnosiológico da pesquisa qualitativa crítica se fundamenta na síntese da relação sujeito-objeto no processo de conhecer. Possui uma

preocupação diacrônica (Freire, 2002, p. 59), na qual a história é um eixo de explicação e compreensão, concebendo os fenômenos estudados em um contexto mais amplo. Assim, porque a realidade é dinâmica e o mundo está em construção e inserido em seu movimento numa realidade histórica.

Dessa forma, utilizamos a abordagem qualitativa no desvelamento do objeto desta pesquisa por se pautar em métodos que buscam as subjetividades dos sujeitos, e como o intuito deste trabalho é compreender como se dá o processo de formação da dimensão política a partir da visão dos próprios professores, optamos pela aplicação de entrevistas on line, via WhatsApp.

A escolha pela coleta dos dados utilizando um aplicativo de mensagem, foi uma escolha a nível emergencial. No nascimento do projeto deste trabalho havíamos optado pelo instrumento Entrevista Narrativa em que utilizaríamos uma abordagem metodológica crítica para analisar os resultados constituídos dessa coleta. Infelizmente o contexto da Pandemia Covid-19, impossibilitou que pudéssemos concretizar esse momento, tendo em vista que o instrumento escolhido possui como uma das características essenciais o contato mais próximo com os sujeitos. Ainda assim, houve a tentativa de realizar a entrevista à distancia, com envio das perguntas por e-mail, e solicitação das respostas por escrito; porém, não obtivemos sucesso. Sendo inviável aplicá-la de forma on line, não somente pela perda das características essenciais que a constituem enquanto tal, mas também pela dificuldade de comunicação com todos os sujeitos da pesquisa por meio desse caminho. É preciso dizer também que a mudança radical no roteiro metodológico escolhido a priori, prejudicou de maneira significativa no alcance dos objetivos desta pesquisa

Ainda assim, mantivemos a abordagem crítica do objeto para fazer a análise. Numa perspectiva crítica, conseguimos apreender alguns elementos que constituem a dimensão política da prática pedagógica para esses professores, o espaço escolar, as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino na visão desses sujeitos, suas concepções e falas, ao mesmo tempo em que traçamos um cruzamento com a leitura da conjuntura político-social. *E com base nas falas dos sujeitos, pudemos entender o quanto essa dimensão política na prática é vista como inviável, quando muito se resumindo a um debate sobre algumas questões que norteiam a realidade, que surgem no noticiário, porém sem muito aprofundamento no objetivo de formação crítica dos alunos.* No relato de um dos

sujeitos, inclusive esses momentos podem ser considerados perda de tempo, quando há muito conteúdo a ser estudado. O que nos leva entender que a dimensão política na prática de alguns professores é percebida como dispensável.

Para alcançarmos melhor compreensão a respeito da temática, fez-se necessário o diálogo com Tardif (2009), Freire (1983), Freitas (2002), Tanuri (2000), Fernandes (1981), Frigotto (2017), entre outros, para entender o processo de formação de professores no Brasil contemporâneo sobre a dimensão política do ato de educar.

Como objetivamos investigar a concepção da dimensão política da prática pedagógica dos professores de uma escola municipal da rede pública de ensino de São Luís, a leitura desses autores, já citados, bem como dos dispositivos legais, documentos específicos que tratam da formação de professores, nos subsidiou a compreender melhor da onde vem e do porquê a prática pedagógica dos professores é como é.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores do turno vespertino, Fundamental II, sem distinção de sexo. Com estes sujeitos foram utilizadas as entrevistas on line, WhatsApp; para identificá-los e para preservar suas identidades utilizamos os códigos com numeração seguido da letra inicial de cada disciplina.

O lócus da pesquisa foi a escola UEB Profº Carlos Saads, localizada no bairro Mauro Fecury 1, Vila Nova, da área Itaqui Bacanga, na cidade de São Luís-MA, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ainda que não tenhamos podido realizar a pesquisa, literalmente no chão da escola, trago-a aqui na perspectiva a partir da vivência que tive enquanto professora e coordenadora dessa instituição. Trata-se de uma escola da periferia, com um alunado que carrega uma gama de experiências sociais, e por estar em uma área de risco, vê-se sujeita à violência e às drogas, portanto, em uma comunidade carente de políticas básicas.

Ao concluir o estudo bibliográfico e a coleta das respostas via WhatsApp, as informações coletadas foram selecionadas e organizadas para análise, balizada pela fundamentação teórica já sinalizada neste trabalho.

Seguindo a ordem proposta pelos nossos objetivos e a construção das ideias, a organização e estrutura da dissertação está dividida em quatro seções.

Na primeira seção intitulada "*INTRODUÇÃO*" é apresentado um panorama mais geral sobre as discussões a respeito da importância da dimensão política da

prática pedagógica do professor e sua influência no meio social. Em seguida, a problemática da pesquisa seguida das motivações pessoais que direcionaram os passos para a escolha do tema em questão, além dos objetivos geral e específicos que direcionam o desenrolar da pesquisa, por fim, o percurso teórico-metodológico.

Com a segunda seção, intitulada: *Cenário Histórico da Formação de Professores no Brasil*, buscamos situar alguns marcos importantes no percurso histórico da formação de professores, dando destaque especial aos acontecimentos das décadas de 1960 e 1970 que foram significativos na compreensão das políticas educacionais no país; na sequência, uma visão em síntese da formação de professores no século XXI, finalizando com a discussão do Movimento Escola Sem Partido.

Na terceira seção, sob o título *A concepção da Dimensão política na formação docente*, buscamos a produção de Paulo Freire sobre o tema, entre outros autores, no intuito de termos uma melhor visão a respeito da dimensão política na prática pedagógica, adentrando no conceito de Ideologia, para nos ajudar a situar essa dimensão da prática pedagógica nas relações em sociedade.

Por fim, a quarta seção intitulada: *Narrativa dos professores: uma reflexão sobre a dimensão política de sua prática pedagógica*, teria como finalidade trazer as narrativas dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Porém, devido ao contexto de pandemia, como já explicado, a coleta de informações da parte daqueles sujeitos por meio da *Entrevista Narrativa* se tornou inviável; assim, para que a pesquisa tivesse continuidade, vimos-nos na necessidade de reinventar um novo caminho na coleta de dados, que resultou na entrevista on-line, via WhatsApp.

2 CENÁRIO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesta seção realizamos um percurso histórico sobre a formação de professores no Brasil tomando como referência o período compreendido entre 1930 e 1990, pois foi nesse período que surgiram oficialmente cursos de licenciatura que tinham como meta a formação sistemática de docentes, sem citar as inúmeras transformações nos

diversos campos, em especial no da educação. Na sequência, no contexto das Políticas Educacionais no Brasil, tomando a perspectiva da formação de professores, abordamos alguns modelos formativos que estiveram presentes no período histórico citado e pontos relevantes na Legislação Educacional Brasileira, ao mesmo tempo em que trazemos análises feitas por autores como Tanuri(2000), Libâneo (2016), Freitas(2014,2002), entre outros, como subsídio para a compreensão do tema em estudo.

2.1 A formação de professores da década de 1930 à de 1990: breve resgate histórico.

Antes de mais nada, é necessário destacar que no momento em que a educação passou a ser de responsabilidade do Estado surgiram preocupações com a formação de professores para lecionar nas escolas, inserindo-se assim em uma pasta de política pública social. É necessário observar desde já, que ao longo do percurso histórico das políticas educacionais nacionais, estas sempre mantiveram um laço constante com o conservadorismo e o patrimonialismo, sistemas que alimentaram a estrutura da sociedade brasileira desde seu nascedouro.

A retrospectiva das constantes reformulações organizacionais e políticas no campo da educação a partir da década de 1930, tem o intuito de nos levar também a uma melhor compreensão do contexto histórico, político e social que vivenciamos na atualidade. Com a reformulação das Escolas Normais, com a ideia da escola renovada e concepção de uma nova consciência educacional brasileira, dos direitos de todos à educação, a ânsia da expansão da escola pública e a necessidade de implantação de uma política nacional de educação, nos aponta um novo momento para a educação no Brasil.

A década de 1930 é marcada pelo momento em que o capitalismo começa a firmar suas bases no país:

ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (ROMANELLI,2010,p.49)

Não poderíamos travar uma discussão esclarecedora a respeito das políticas educacionais no Brasil focadas na formação de professores sem refletir sobre as questões econômicas políticas e sociais. Daí a importância de retomar a década de 30, pois nesse período ao mesmo tempo em que o país vivenciava o processo de industrialização, ocorriam mudanças fundamentais no ensino que, conseqüentemente, sofreram reflexos desse processo econômico:

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da década de 30 imprimiram um novo perfil à sociedade brasileira. A quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, mergulhou o Brasil na crise do café, mas em contrapartida encaminhou o País para o desenvolvimento industrial, por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação que passou da elite agrária aos novos industriais”(LIBÂNEO, 2003,p.133)

Nos anos de 1930 a 1937, a educação ganhou destaque, não à toa, mas porque pelo intenso processo de industrialização e pelo fortalecimento do Estado - Nação, ações foram desencadeadas com o intuito de organizar, a nível nacional, a educação escolar.

A intensificação do processo de industrialização do capitalismo industrial alterou as aspirações sociais em relação à educação, uma vez que nela eram exigidas condições mínimas para concorrer no mercado, diferentemente da estrutura oligárquica rural, na qual a necessidade de instrução não era sentida nem pela população nem pelos poderes constituídos”(ROMANELLI, apud LIBÂNEO, 2003,p.133)

Notamos assim, que a educação vai se moldando aos imperativos do desenvolvimento industrial que, por seu viés capitalista, carrega consigo interesses mercadológicos, em que a oferta é de acordo com a demanda dos interesses econômicos que regem o mundo globalizado. O Brasil, como país emergente e

inserido nessa dinâmica, não poderia deixar de responder afirmativamente a esses interesses, daí a necessidade de urgentemente se alfabetizar a nação. Seguimos assim, com uma educação guiada pelos interesses da elite, sem alcançar princípios básicos como a universalização e gratuidade.

Outro ponto importante a destacar da educação na década de 30, é que esta era caracterizada pelo dualismo, ou seja, o ensino primário estava vinculado às escolas profissionais, com o intuito de formar os pobres; o secundário, vinculado ao ensino superior, destinada aos ricos (LIMA,2017) .Tal dualidade ocasionou o que foi chamado de revolução dos anos de 1930. Esse processo de expansão do modo de produção capitalista, não somente impulsionou mudanças em prol da manutenção do sistema, como também provocou diversas setores e camadas da sociedade a reivindicar espaços e mudanças na educação, um aumento significativo de interesse da população:

Nos dez primeiros anos que se seguiram houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no país. Em 20 anos, as escolas primárias dobraram em número e as secundárias quase quadruplicaram. As escolas técnicas multiplicaram-se_ de 1933 a 1945, passaram de 133 a 1.368, e o número de matrículas , de 15 mil para 65 mil(ARANHA, apud LIBÂNEO, 2003, p.134)

A escola assume um papel diante desses novos processos de mudanças sociais, econômicas e políticas. Não deixa de ser constantemente utilizada como uma ferramenta para impulsionar a dinâmica do capital, mantendo sua hegemonia. Isso se evidencia quando o Estado se organiza a partir de concepções de escola, de formação de professores, políticas educacionais coerentes com seus interesses mercadológicos:

A lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade encaminha, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias no setor educacional”(LIBÂNEO, 2003,p.106)

Ainda que a escola tenha sido pensada para alcançar este fim, o processo não ocorreu de forma natural, mesmo com todo o arcabouço de arranjos políticos através do poder de mando e desmando dos poderes hegemônicos; houve

movimentos na contramão dessa lógica, como o movimento promovido pelos educadores da Escola Nova. Durante todo o processo de disputas, historicamente tivemos uma correlação de forças.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, se configura como uma proposta de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Um documento que é reconhecido pelo seu caráter político que reivindicava mudanças significativas na estrutura educacional existente da época.

Esse movimento provocou também uma outra forma de ver a preparação dos professores; se em certo momento a profissão era tratada com descaso, a partir daqui passar a ser tratada com mais preocupação, com a necessidade de passarem por faculdades ou cursos normais incorporados a universidades. Isto porque como na perspectiva dos “pioneiros” a educação deveria ser baseada em um ensino unificado, logo a formação dos professores deveria seguir a mesma lógica.

É possível mensurar a importância e alcance que teve o movimento quando recorremos à Constituição de 1934, situação que permitiu avançar o debate e a mobilização da sociedade civil em torno da discussão a respeito da educação:

A constituição de 1934, em seu Capítulo II- Da Educação e da Cultura -representa em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador.[...]quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação denuncia uma influência bastante pronunciada do Manifesto (ROMANELLI,2010,p.155)

Observamos mais uma vez o salto que dera a educação nessa década de 1930, a partir de intensas transformações, no que se refere à regulamentação de políticas educacionais no Brasil.

Destacamos ainda, nessa década a Reforma Francisco de Campos que *“organizou a educação escolar no plano nacional , especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial, desatendendo ao ensino primário e a formação de professores”*(Libâneo , 2003,p.135) . Essa Reforma institui o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Shiroma et al 2007).

Assim, a Política de Educação Nacional foi sendo traçada em meio a uma série de transformações. Destacamos alguns decretos que nos esclarecem as suas características:

1. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação ;
2. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior do Brasil e adotou o regime universitário;
3. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
4. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, dispôs sobre a organização do ensino secundário;
5. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;
6. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (SHIROMA, et al, p. 17, 2007)

Apesar da clara desatenção ao ensino fundamental e à formação de professores, é possível observar mudanças e conquistas significativas para aquela época, alcançando diversos níveis de ensino e abarcando grande parte das regiões do país.

Seguindo nesse percurso histórico, destacamos agora o período que se nomeou como “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971). De acordo com Tanuri (2000, p.72), o movimento desencadeado em torno da Escola Normal teve foco na recolocação de padrões tradicionais de processo de ensino. Não se tratava mais de “programas rígidos”, mas sim mais maleáveis, que se moldavam ao desenvolvimento e individualidade das crianças, nos quais a postura do professor era de acompanhar o resultado das experiências e atividades do aluno, em crítica ao chamado “verbalismo” no ensino tradicional. E tais mudanças não se fizeram presentes somente na formação dos professores, mas também no currículo, mudanças fruto de movimentos de pesquisadores, discussões em conferências, debates, etc., que alcançaram muitos estados brasileiros.

Apesar das ideias renovadas na estrutura da Escola Normal, que se destacaram tanto no âmbito do currículo como na formação de professores, não se logrou avanços significativos no domínio dos conteúdos a serem transmitidos, permanecendo a marca do padrão dominante.

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, podemos perceber um destaque significativo na educação, quando os interesses educacionais nacionais se aproximam das ideias de “[...] um sistema educacional, isto é, da

organização lógica, coerente do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país”(SAVIANI,2009,p. 33).

O aluno passa a ser foco no processo educativo, necessitando dar ênfase a conhecimentos de Filosofia, Psicologia e Sociologia. No entendimento da perspectiva do Manifesto há aqui uma necessidade de mudar o paradigma na orientação do trabalho pedagógico, visto que a educação é um problema social, precisa de uma ação mais objetiva do Estado, que precisa assumir o dever de ofertar educação pública, gratuita e laica.

Mas a chegada dos Institutos de Educação oferece uma nova fase na remodelação da Escola Normal, apresentados como espaço de ensino e de pesquisa. O Distrito Federal e São Paulo, foram os locais que apareceram em destaque com a criação dos institutos de educação. Nesse sentido duas mudanças significativas na Escola Normal: O Instituto do Distrito Federal concebido e implantado por Anísio Teixeira, pelo Decreto 3.810, de 19/03/1932 e o Instituto de Educação implantado por Fernando de Azevedo (em São Paulo) pelo Decreto de 21/04/1933.

Esses institutos de educação destinados a formar professores de pedagogia, se pautavam em um modelo didático -pedagógico de formação direcionados a corrigir problemas da Escola Normal, como insuficiências e distorções. Segundo Tanuri (2000, p.72) “um curso híbrido que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”.

Um pouco mais tarde esses cursos foram elevados ao nível secundário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Dessa forma foram organizados os cursos de formação de professores para escolas secundárias, generalizadas para todo o país a partir do decreto Lei nº 1.190, de abril de 1939, que deu origem à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição passou desde então a ser referência para as demais escolas de nível superior do Brasil, funcionando no modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” apenas na organização de cursos de Licenciatura e de Pedagogia. O curso de Pedagogia criado visava à dupla função: formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados visando à docência nos cursos normais. Saviani (2009, p.146) ao tratar do esquema explica-o: “três anos para o estudo de disciplinas

específicas, vale dizer conteúdos cognitivos ou cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática”.

Cabe ressaltar ainda nas palavras de Saviani (2009), que o modelo de formação de professores perdeu sua marca original, cujo pilar eram as escolas experimentais às quais competia oferecer uma base de pesquisa de caráter científico aos processos formativos.

Na década de 1940, em referência ao Ensino Normal, prevaleceu o Decreto- Lei nº8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que em simetria ao ensino secundário divide-se em dois ciclos: O primeiro corresponde ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria nas Escolas Normais Regionais. O segundo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Os cursos normais de primeiro ciclo tinham o currículo centrado nas disciplinas de cultura geral; o estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas e os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pela reforma da década de 1930. Essa organização reforçou a dualidade na formação dos professores (BRASIL, 1946, p. 1).

Ainda sobre a “Lei Orgânica do Ensino”, estudos revelam uma política educacional centralizadora que se traduziu na tentativa de regulamentar em âmbito federal a organização e funcionamento de todos os tipos de ensino do país. Sobre tudo esta lei, segundo Tanuri (2000, p. 75), “não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”.

Na década de 1950, com a corrida desenvolvimentista, o ideário de “modernização” do ensino, que girava em torno das escolas, atingiu todo o ensino, tanto o primário quanto o ensino superior, como também a formação de professores. Assim, a atuação do Programa de Assistência Brasileiro – Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965, introduziu como prioridade a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia. Conforme, Tanuri(2000, p.79) apud Paiva e Paixão (1997, p.43) modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as

inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-los às especificidades de nosso país. Deste modo, o PABAAE contribuiu para a perspectiva tecnicista do ensino que foi destaque na década de 1960 e na década de 1970(LIMA,2017)

Na década de 1960 a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/ 1961) não resultou em soluções inovadoras para o ensino Normal, conservando a organização do ensino, seja no que diz respeito à duração dos estudos seja na organização em ciclos. O que ocorreu foi uma equivalência legal às modalidades de ensino médio, com a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular. Tanuri (2000, p. 78) relata que as reformas estaduais conforme a nova Lei principalmente a alterações curriculares. E com a conjuntura histórica do pós – 64, os interesses das escolas deslocaram-se para torná-las “eficiente e produtiva”, com a preocupação em “modernizar” a prática docente, no “planejamento e coordenação e controle das atividades” e utilização e novas técnicas de ensino com vistas à preparação para o trabalho e desenvolvimento do país. Portanto, nos finais da década de 1960 e início da década de 1970 o que se vislumbrava girava em torno da Teoria do Capital Humano, numa visão tecnicista, acentuava-se a divisão do trabalho pedagógico, os serviços de supervisão e a formação de especialistas.

Nos anos de 1970, com Lei nº 5.692/71, algumas mudanças foram introduzidas na legislação do ensino, os ensinos primário e médio passaram a ser chamados de primeiro grau e segundo grau, respectivamente, também em torno das mudanças desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a Habilitação específica do 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

No tocante à formação de professores de 1º e 2º Graus, a mesma Lei, em seu Artigo 30, e em seus parágrafos:

Exigir-se-á como formação para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º Grau – da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau;
- b) No ensino de 1º Grau – da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de Grau Superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º Grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena;

Parágrafo 1º. Os professores a que se refere à letra “a” poderão lecionar na 5ª série e 6ª séries do Ensino de 1º Grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

Parágrafo 2º. Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2.ª série do ensino de 2º Grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

Parágrafo 3º. Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971, p. 4).

Como podemos observar, a formação do magistério expressa pelo Artigo 30 da lei em questão atende à formação dada por cursos regulares acrescidos de estudos adicionais que dão ao professor o direito de lecionar em séries iniciais, incluindo séries da 2ª etapa do ensino fundamental mediante esses estudos adicionais.

Foi organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos que habilitava a lecionar até a 4ª série e outra com duração de quatro anos que habilitava ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O antigo curso normal cedeu lugar à habilitação de 2º grau, cuja organização compreendia um núcleo comum, obrigatório em todo território nacional para todo o ensino de 1º e 2º grau destinado à uma formação mais geral e também compreendia uma parte mais diversificada visando uma formação mais específica; deste modo percebe-se um currículo mínimo configurando um quadro de precariedade da formação de professores. Além disso, desapareceram os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente pelo curso de Pedagogia. Tanuri (2000,p.82) explica que a Habilitação específica para o magistério recebeu diversas críticas como à dicotomia teoria e prática, entre o conteúdo e o método, entre o núcleo comum e o profissionalizante, desarticulação de conteúdos, dispersão das disciplinas e fragmentação do currículo, entre outras.

Diante dessa situação, nos anos de 1980, o governo lança mão de um novo projeto, Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que traz consigo a incumbência de “revitalizar a escola normal”(LIMA,2017). Criados pelo governo federal para recriar a formação de professores em nível médio com carga

horária em período integral. Iniciativa muito importante originada de encontros entre o Ministério da Educação (MEC) e as instituições de ensino que tinham a finalidade de formar professores para o 1º grau, promover a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação; desenvolver práticas inovadoras e pesquisa; e formar professores leigos, para atuar como agentes de mudanças e realizar uma renovação educacional. Os Cefams propunham oferecer formação inicial de ensino médio e continuada e obedeceriam às diretrizes gerais, adaptáveis a situações específicas do Estado. O projeto tinha por objetivo, redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar para o ensino das séries iniciais (Cavalcante, 1994, p.59). Mas esse projeto apesar de ter alcançado alguns resultados positivos foi descontinuado, não tendo continuidade pelo MEC. Desencadeou-se ainda nos anos 80 o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura que adotou o princípio: “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68). À luz desse princípio, as instituições de ensino, os cursos de Pedagogia situam-se na atribuição à formação de professores para a educação infantil e para séries iniciais do ensino de 1º grau, considerado o ensino fundamental.

De certa forma, a década de 1980, se dá como um processo de ruptura com o pensamento vigente na década anterior. Segundo Freitas (2002) a luta dos educadores a partir desse momento, no contexto de um movimento mais geral pela democratização da sociedade, gerou importantes contribuições para a educação como um todo.

Dentro desse contexto, temos a promulgação da Constituição de 1988, que ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, que traz em seu texto conquistas de direitos sociais, destacando mecanismos democratizantes e descentralizadores das políticas sociais. Importante dizer que muitos desses direitos conquistados foram reivindicações alcançadas pelos educadores a partir de 1970 sobre gestão democrática, financiamento da educação, valorização profissional. Mas o que é constatado a seguir é um movimento de contenção desse processo de conquistas, a partir das novas configurações internacionais (CAIADO, 2008).

Presenciamos na década de 1990 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/1996, momento em que se constatou a interferência dos organismos internacionais na política educacional brasileira, na verdade o que se testemunhou foi a materialização sob a forma de “consenso”, de um habilidoso jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torna-los condizentes com novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país (SHIROMA et al, 2007).

Ao analisar as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que diz respeito à formação de professores, Cabral Neto e Castro (2000, p.119) dizem que esta lei está “articulada com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, preocupados mais com o imediatismo [...] em detrimento da qualidade do ensino e de investir consistentemente na formação do professor”.

A lei em vigor trata em seu Capítulo VI sobre a regulamentação da formação de professores e dos profissionais da educação, nos artigos expressos abaixo:

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p.22).

Este artigo dispõe sobre a organização dos diferentes cursos de formação dos profissionais da educação, inovando quando se refere ao aproveitamento de “experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como forma mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 22).

Observamos que nesse dispositivo legal a inovação se dá sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação (IESs), como uma alternativa para as universidades, no que se refere à formação dos professores. No entanto, ao mesmo tempo parece retroceder ao se referir à formação dos profissionais da educação

quando busca garantir o nível médio como formação mínima destes. Contrapondo-se a essa visão, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem defendido que o curso de Pedagogia deve ser o *locus* privilegiado de formação dos profissionais que irão atuar na educação básica. Nesse sentido, explica que o Curso de Pedagogia(LIMA,2017):

[...] responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teóricos/investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente para outras funções que envolvam o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para a pedagogia, dicotomizar na formação carreiras diferenciadas conforme categorização pretendida pela

SESu/MEC – bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra. (ANFOPE, 2002, p. 27).

Essa explicação que a ANFOPE traz a respeito do Curso de Pedagogia respalda-se no fato de que os profissionais da educação devem estar preparados para as complexidades presentes na escola e na sociedade, e por esse motivo devem estar aptos a exercer atividades para além da docência no âmbito escolar e fora dele.

Uma consideração importante a ser tratada nessa análise é que a ANFOPE não esconde o seu descontentamento e até mesmo sua perplexidade sobre a criação dos Cursos Normais Superiores, que no seu entendimento caíram no descrédito das instituições, apesar de regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A ANFOPE e o FORUMDIR, na década de 1990, são defensores da bandeira da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 trouxe em seu Artigo 62 a novidade dos Institutos de Ensino Superior (IES) e dispõe no Art. 63 sobre esses Institutos, estabelecendo que:

Art. 63. Os institutos superiores manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III- - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 23).

A propósito do referido artigo, Libâneo (2003) afirma que a criação dos IESs, enfraquece o papel da universidade como local privilegiado de formação docente, uma vez que podem ser ou não vinculados às universidades. Concordamos com o pensamento do autor citado, pois compreendemos que a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além de licenciaturas, vem acontecendo desde então, principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

O Artigo 64 da Lei nº9.394/96 dispõe sobre a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores, que poderá ocorrer em curso de graduação- Pedagogia, ou em nível de pós-graduação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 23).

De maneira geral, podemos dizer que a história da formação de professores assume uma posição central para compreendermos o delineamento da educação no Brasil. Eis porque esse tema tem sido objeto de estudo e de muitas discussões nos últimos tempos, gerando um movimento de aspirações e novos paradigmas que têm desencadeado um repensar do processo de formação do profissional da educação

A formação de professores no Brasil nos diversos contextos de diferentes épocas sempre foi marcada por lutas e resistência, um campo de disputa de projetos antagônicos de sociedade.

2.2 Da década de 1990 ao século XXI: a formação de professores em disputa.

O período de 1990 ao século XXI foi de grandes e importantes transformações no Brasil nos campos da sociedade; em especial, na educação. É a década em que se acentua o discurso da qualidade da formação do trabalhador, em um contexto de globalização econômica envolvido em um discurso de modernização

e qualidade. O fato é que fora um período de efervescência no delineamento de políticas educacionais.

Década situada na breve gestão de Fernando Collor de Mello, quanto na época de Fernando Henrique Cardoso, ao lado do processo de elaboração da LDB de 1996, em seu terceiro formato:

A política educacional adotada com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo, assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras. A descentralização, nesse caso, não apareceu como resultado de maior participação da sociedade, uma vez que as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tais como pesquisadores, universidades, professores, sindicatos, associações e outros[...] (LIBÂNEO, 2003, p140)

É preciso dizer que esse processo sofreu importante influência de organismos internacionais na sua essência e gestação; alguns dos principais protagonistas foram: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A educação, em especial, a formação de professores em meio a essas relações macroeconômicas esteve como foco de disputas, tendo como pano de fundo questões ideológicas. A relação trabalho e educação é mensurada de acordo com o domínio de conteúdos e habilidades, colocando assim o ensino como ferramenta estratégica dentro do processo de acumulação e aprofundamento do capital, visto que é na educação que encontramos os principais determinantes de estímulo ao consumo e à competitividade (FREITAS, 2002).

Nesse sentido é que as políticas educacionais foram sendo delineadas para os países periféricos e sob tal direção o Brasil e mais 155 países, juntamente com agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais participaram da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien na Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990. Financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação -UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF, esse momento representou o início de um projeto a nível global que se pautava no eixo: satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem”, e levou à aprovação da “Declaração Mundial de Educação para Todos” :

1. Cada pessoa -criança , jovem ou adulto -deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem .Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) ,quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes),necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e a continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e , inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo(DECLARAÇÃO, 1990,p.1)

Esse documento não se aprofunda sobre questões relacionadas à formação de professores, mas faz menção à importância da capacitação profissional em serviço : “a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados”(DECLARAÇÃO, 1990,p.11).

No texto da Declaração é enfatizada a preocupação por uma educação para todos, mas isso não ocorre na prática. O que aconteceu foi uma concentração de esforços para o ensino fundamental, visto que essa etapa era vista como potencialmente capaz de reduzir a pobreza e aumentar a produtividade de classes subalternas. A contradição do que é dito no documento e do que é oferecido à população é evidenciada nos recursos encaminhados, e na negligencia com outros níveis de ensino, em especial o ensino superior. Sendo assim, a Conferencia Mundial, “funcionou como um momento de difusão do projeto educacional internacional assentado sobre o modelo neoliberal” (SHIROMA et al.,2011, p.51)

Outro importante documento, ainda em 1990, intitulado Prioridades y estratégias para la educación, pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) vem enfatizar a necessidade de implantar mudanças educacionais que priorizem habilidades específicas para a reestruturação do capital.

No Brasil, o momento político era de Impeachment do presidente Collor de Melo, que permaneceu no poder apenas um ano, logo substituído por Itamar Franco, que teve em sua gestão publicado o Plano Decenal de Educação para Todos. Com

base nesse documento o Brasil passou a se organizar para cumprir o que fora posto na Declaração, em Jomtien.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, esses movimentos multilaterais encontram forças no documento publicado pela CEPAL, já mencionado, em que é enfatizada a necessidade de eliminar o analfabetismo e priorizar a eficácia do ensino

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI sob a presidência de Jaques Delors, produziu o documento : Educação Um tesouro a descobrir, conhecido como Relatório Jacques Delors, que teve a finalidade de diagnosticar problemas em escala mundial vividos pelas sociedades contemporâneas, problemas geradores de incertezas e instabilidades tanto no plano econômico, como no científico, cultural e político: desemprego, desigualdades sociais, dentre outros. Esse relatório ¹ acabou por conferir à educação um árduo papel na resolução de tais problemas ao atribuir-lhe “[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (MEC: UNESCO, 2003, p. 16).

Para um empreendimento de tamanha envergadura, chama os professores também como pedras angulares, nesse sentido, “[...] como crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável (DELORS et al.,2000,p.152) . As menções ao trabalho do professor são um destaque importante a observar, pois propõe pistas e recomendações às atividades docentes: “[...] dispor de autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados ;buscar atualização permanente; multiplicar os acordos e os contratos de parcerias com as famílias ;e o trabalho em equipe” (DELORS,2000,p.166). É a chamada “sociedade do conhecimento”, na qual todos devem se instruir, buscar qualificações; o professor em meio a essas necessidades é um dos principais responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do ensino nesse sentido mercadológico.

¹Relatório Jacques Delors: EDUCAÇÃO-um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Essa chamada para resgatarmos esses documentos, declarações e diretrizes nos permite compreender como foi construída essa trajetória da formação do professor no Brasil. Ao fazermos esse resgate e compreender os princípios que tem regido a concepção de formação docente, nos aproximamos do objeto de estudo deste trabalho que aborda a dimensão política da formação desses profissionais. E ao nos depararmos com todos esses documentos e seus vieses, temos mais nítida a necessidade de trabalhar essa dimensão nos processos formativos não só na universidade enquanto formação inicial, mas, principalmente, no espaço da escola pública, tamanha a importância de refletir quanto a essa posição, tida, prioritariamente, como técnica e desprovida de senso crítico, de criatividade, de olhar problematizador.

Pois ainda que esses documentos e Planos, como o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, que foi resultado desses desdobramentos, tenham trazido alguns aspectos positivos para o ensino, como a melhora de financiamento à educação pela ala do empresariado, continuamos cedendo aos impasses do neoliberalismo:

[...]uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidos no mercado de trabalho, objetivando formar cada indivíduo um banco de reservas de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade(FRIGOTTO,2000,p.64)

Como resultado de tantas intervenções surgiram programas, como : Aceleração da Aprendizagem, Acorda Brasil!, Tá na hora da Escola!, Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries e o Bolsa Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),Programa de Expansão da Educação Profissional ,entre muitos outros. Foram implantados também sistemas avaliativos, como o SAEB(Sistema de Avaliação da Educação Básica) ,ENEM(Exame Nacional do Ensino Médio) , o Censo Escolar, etc.

Todas essas reformas e mudanças foram orientadas pelo que se chamou de Consenso de Washington, em 1989, que assumiu boa parte das reformas educacionais de cunho neoconservador. Liderada por Jhon Williamson, em

Washington, trata-se de uma reunião que discutiu importantes reformas para a América Latina :

[...] o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se trata de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia(SAVIANI,2007,p.425)

O Brasil se insere dentro dessas proposições, adota essas diretrizes que estão refletidas em documentos norteadores da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, promulgada em meio a esse cenário de transformações e mudança de paradigmas no que se trata da educação. Assim sendo, é possível afirmar que o ensino, para o interesse mercadológico mundial, tem um papel estrategicamente importante. O que acaba indo em contradição com as discussões no início da década de 1990, com relação à constituição da LDB. Havia na verdade duas propostas: uma, decorrente do Movimento dos educadores e da sociedade civil, delineada por Dermeval Saviani, outra do Senador Darcy Ribeiro, que foi sancionada sem qualquer veto(SHIROMA, et al,2007).Esse projeto acabou barrando muitas das discussões do Movimento dos Educadores, iniciado na década de 1980.Pontos foram descaracterizados, como a capacitação dos professores, que foi traduzida em profissionalização, e o que era para ser discutido nos braços da sociedade civil, foi limitado à relação empresário e ONG's(Organização Não-governamentais). Outro ponto a destacar foi a descentralização, que resulta na desobrigação do Estado em prover direitos à sociedade, transferindo essa responsabilidade para o “mercado mundial”.

Segundo Freitas (2002), documentos legais como Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, em todos os seus respectivos níveis e modalidades , para a Educação Superior , e também sistemas de avaliação como SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre outras medidas, tem como finalidade encaixar o Brasil na lógica mundial de globalização e comércio. A avaliação nesse sentido funciona como uma forma de barganhar políticas de gestão de recursos, financiamento, descentralização. Essas movimentações, nos direciona à reflexão sobre um dos grandes desafios da educação

no Brasil: a atratividade da carreira docente. Gatti et al(2009) recorrem aos Relatórios da OCDE(Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (2005,2006), nos quais estão reunidos dados de diferentes países acerca do incentivo e da priorização do desenvolvimento de políticas públicas que se dediquem não apenas a atrair, mas , especialmente, preparar e reter bons docentes:

A preocupação com a educação e, em decorrência , com a formação de professores e suas condições de trabalho torna-se questão fundamental na sociedade contemporânea, dados os novos ordenamentos estruturais dessa sociedade contemporânea, e as consequentes demandas e pressões de variados grupos sociais. Neste contexto, decisões de governo relativas à educação, e em particular à formação de professores para a educação básica, podem sinalizar a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental . A forma como essas decisões são implementadas em determinados contextos-a maneira como são propostas e postas em ação sua articulação ou não-entre si e com políticas mais amplas etc. podem nos sinalizar sua adequação e impacto.(GATTI et al,2011,p.16)

Mas esse incentivo para o Ensino Superior na formação de professores, precisa ser olhado com atenção. Como vimos, existe um processo de construção e manutenção de estratégias para fomentar as exigências do mundo globalizado, as competências e habilidades necessárias se tornam cada vez mais específicas, e os sujeitos são levados a se adequarem ao sistema.

Essas características acima são destaques no perfil da formação de professores delineado no século XX, no qual o trabalho docente, assim como toda prática profissional, são reduzidos a desenvolver em seus alunos habilidades e competências;

Nas décadas subsequentes ate o final do século XX, verifica-se a ascensão da concepção pedagógica-reprodutivista , no bojo da qual despontam , simultaneamente , o acirramento das concepções tecnicistas e as análises critico filosóficas acerca dos limites e possibilidades da educação escolar na sociedade do capital . à luz das quais se desenvolve a visão “critico -reprodutivista”.Mas também a esse tempo , se anunciam ideários contra-hegemonicos , a exemplo das orientações pedagógicas para uma “educação popular”, da pedagogia critico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico - critica (DUARTE, 2009,p.18)

Trata-se de uma concepção liberal do ser humano, no qual ele é retirado das circunstancias concretas de existência, de humanização de sua pratica social e

de sua relação existencial com o trabalho, para pertencer a um processo de produção e reprodução em cada sujeito de competências e habilidades para se mover no mundo do trabalho

No decorrer do século XX, o capital sofreu inúmeras reformas, que refletiram nos ideários pedagógicos “ *Os ventos modernizantes que marcaram o início do século XX, criaram o fértil terreno para as renovações sociais e, dentre elas, no campo educacional , o advento da pedagogia nova.*”(DUARTE, 2009,p.16).

Ainda que neste período tenha sido predominante a concepção da pedagogia produtivista, houve espaço para ideários contra – hegemônicos, como as orientações pedagógicas para uma “educação popular”, como assinalado por Duarte no final do século XX (1991-2001) :

Constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das continuas estruturas e reestruturas do capital, sintetizados pelo que o autor denomina de ‘neoprodutivismo’ e suas vertentes, quais sejam , o ‘neoescolanovismo’,expresso nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, e o ‘neoconstrutivismo’, expresso na individualização da aprendizagem e na ‘pedagogia das competências’ e o ‘neotecnicismo’,expresso em princípios de administração e gestão da escola, cada vez mais alinhados às normativas empresariais , a exemplo dos programas de ‘qualidade total’,cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo, etc(DUARTE,2009,p.18)

Este fora o perfil da formação de professores no século XX, acompanhando as demandas e diretrizes de organismos multilaterais, no enalço da lógica mercantil; na leitura de Dermeval Saviani(2000), as palavras de ordem foram e continuam sendo: qualidade ,produtividade, e equidade.

É preciso notar, que tais direcionamentos são para os países periféricos, estes na posição de receptores de políticas educacionais gestadas por Bancos Mundiais, distantes da realidade concreta de sujeitos históricos, mas que devem seguir tais diretrizes para alcançar um “patamar de qualidade”, para estarem inseridos no mundo globalizado. Roberto Leher (1999,p.19 e 20),em análise da política educacional imposta por tais organismos , afirma que por mais paradoxal que possa parecer, o Banco Mundial se converte no “Ministério da Educação”, para países periféricos, consagrando “a dimensão estritamente instrumental da educação em face da nova dinâmica do capital” Para a formação de professores, isso implica um

esvaziamento da função desse profissional como nunca antes pensado, volta-se a atenção para sua formação inicial e continuada, porém o condiciona à alienação de sua prática:

Nela o saber fazer passar a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentado-se travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência ...baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto de critérios sociais éticos e humanos(DUARTE, 2009,p.19)

Já no século XXI , o tema formação de professores gera debates e embates, pois temos controvérsias sobre questões básicas na docência como função do ensino para o qual os professores são formados, sobre quem deveria formar esses professores, o tempo em que esta formação deveria acontecer, e que conteúdos abordados nos cursos de formação de professores. A grosso modo, trata-se de uma precarização na formação de professores.

O sentido seria formar professores a partir de treinamentos específicos e direcionados a competências e habilidades, sem contar que um dos pontos de destaque nesse momento histórico é a rotatividade de docentes, pois a formação sendo tratada de forma aligeirada e mecânica, a profissão nesse contexto se limita a um “bico” para muitos que decidiam entrar na carreira, permanecendo pouco tempo, para buscar outras alternativas de ofício:

acredita-se que é muito caro profissionalizar docentes para ensinar todas as crianças dos Estados Unidos e defende-se a formação de professores para os “filhos dos outros”, como a de técnicos que simplesmente implementam o “scripts de instrução” que lhe são fornecidos , na crença de que o treinamento que esses professores recebem e a subsequente “roteirização da instrução “ levaria a melhorias nas pontuações dos alunos em testes padronizados (ZEICHNER, 2013,p.18)

Esta é uma observação a partir do contexto dos Estados Unidos, mas que foi adotada pelo Brasil, como tantos modelos e direcionamentos, já feitos. O que precisamos captar como característica essencial no perfil da formação de professores no século XXI, é que esta profissão passou a ser uma mercadoria rentável para grandes grupos financeiros. Temos uma explosão de venda nas licenciaturas, oferecidos por diversas instituições espalhadas pelo país na modalidade de Educação à Distância.

Se perguntarmos sobre o sentido dessa prestidigitação , vemos que respostas pertinentes só podem ser encontradas no processo histórico brasileiro pós-1990 que produziu um política degradante de formação docente em nível superior para a Escola Básica Brasileira, aprofundada a partir dos anos de 2000. A hegemonia capitalista nas diretrizes educacionais, determinação ultima da subordinação do preparo do professor aos interesses privados, se espraia de modo assustador, pretendendo erigir “habilidades e competências “ em essência dos trabalhadores brasileiros , tendo em vista a afastar uma eventual consciência de sua posição de classe (SEKY;SOUZA;EVANGELISTA,2017,p.449)

E hoje no contexto da Pandemia Covid-19, o EaD ganhou ainda mais protagonismo, tendo em vista a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) , que é a necessidade do distanciamento social, essa modalidade se tornou o caminho para cursar uma universidade nesse momento de crise sanitária

O fato é que essa situação emergencial coaduna com essa lógica de degradação do trabalho do professor, não podemos deixar de mencionar um fenômeno deste século, que visa contribuir para a precarização e esvaziamento de qualquer sentido ontológico na prática pedagógica deste profissional, o chamado Movimento Escola Sem Partido (ESP) que surgiu no ano de 2004, de autoria do deputado Miguel Nagib. Surgiu como resultado de grupos de famílias insatisfeitas com o que se chamou de “doutrinação ideológica”, por parte dos professores ,e foi ganhando força ao longo dos anos; aparece como sujeito atuante nas negociações políticas sobre a elaboração da Base Nacional Curricular Comum(BNCC), com representação de deputados apoiadores entre outros. Pois como esse documento trata do currículo, a disputa recai sobre o que deve ser ensinado nas escolas, fazendo alusão “a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade”(MACEDO,2017,p.517).

O que na verdade representa esse movimento (ESP) é uma verdadeira “mordança” ao trabalho do professor, pois tem como elemento fundamental a censura, “busca interditar o discurso e o trabalho dos professores, da educação básica ao ensino superior , decidindo sobre quais conhecimentos e conteúdos podem (ou não) permear o espaço escolar”(PERONI,CAETANO,LIMA,2017) .A bandeira é de uma escola acrítica, desprovida de “conteúdo político”, sem “orientações ideológicas”, “neutra”.

Como seria possível uma escola *apolítica*, se todos os nossos interesses sociais estão permeados pela esfera política? Se temos como pressuposto social sermos cidadãos, e como tal, exercer cidadania que consequentemente está inserida nas questões políticas da vida em sociedade? Na verdade a proposta não é de uma escola SEM partido, mas como coloca LIMA(2017) uma escola partida:

É romper com a possibilidade de construção de uma educação vinculada às questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade, e que possibilita o exercício de uma prática democrática na escola.[...], substituindo-a por uma educação sem espaço de participação, que promova a preservação acrítica do sistema capitalista e, consequentemente, das suas desigualdades(LIMA,2017,p.44)

Este direcionamento coaduna com intenções do neoliberalismo, sobre eliminar qualquer prática de natureza transgressora, que faça questionamentos e se coloque contra o sistema. Vestem-se com a capa da “moralidade”, e da “tradição” para justificar tal censura, e é nesse sentido que surge o elemento do combate à escola, à “ideologia de gênero”, que passa a “ ser bandeira prioritária de grupos religiosos conservadores e funde-se à pauta do movimento ESP que transfere sua discussão do campo político , para o campo moral “(MIGUEL,2016,apud, LIMA,2017,p.26-27).

As ideias e os elementos do ESP, nos sugerem que temos neste século XXI, uma difícil batalha a travar no que diz respeito à formação dos professores, em especial a sua prática pedagógica, pois :

as pautas do movimento, mesmo as que se originam a partir de ideias neoliberais, assumem um caráter bastante neoconservador, especialmente no que diz respeito à regulamentação do trabalho dos professores, que se torna padronizado e policiado, não somente em relação ao conteúdo ser apresentado ,mas também em relação ao método. Justamente, a ESP é “esse regime de controle(neoconservador) que não se baseia na confiança,mas numa suspeita profunda das motivações e competências dos professores (APPLE,2003,p.63)

Considerando esse contexto adverso, façamos mais uma vez a aproximação com nosso objeto para reafirmar sua importância. A discussão sobre a dimensão política dentro da atual conjuntura, para a formação de professores, se torna uma discussão indispensável para resistência aos diversos ataques ao trabalho do professor.

Podemos perceber na linha histórica sobre as concepções de formação de professores, as diversas contradições que permearam e permeiam a natureza do que é essencial à nossa prática. E do quanto a decisão de qual filosofia deve orientar a nossa prática, é disputada por projetos de sociedade antagônicos, não é por acaso. Há uma razão sócio- histórica essencial nesses embates, é o que tentaremos desvelar nas próximas secções deste trabalho.

3. A CONCEPÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar em educação é também pensar em todos os aspectos que norteiam sua existência em uma dada sociedade. Assim como todos os elementos sociais, a escola, a cultura, a política, têm uma relação entre si dentro de um coletivo de códigos sociais comuns. Vivemos em busca de alcançar interesses sejam individuais ou coletivos; as necessidades guiam a busca desses interesses que movem a sociedade.

Em meio a essa compreensão sobre a existência de interesses opostos na sociedade, torna-se um grande desafio produzir uma consciência pautada em uma dimensão emancipada estando imersos em uma estrutura de dominação. E a figura do professor nesse processo é um elemento significativo:

A capacidade da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (ADORNO, 1995,p. 150)

A ideia da alienação, que furta os homens de experiências, traz tanto aspectos subjetivos e objetivos, como conscientes e inconscientes. O alcance da emancipação, segundo Adorno(1995,p.143), “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação

existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO,1995,p.143-144)

Assim, só podemos pensar numa educação para a emancipação, numa relação de permanente busca de questionamentos, esclarecimentos da realidade dada:

[...]a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência(ADORNO,1995,p. 182-183)

A escola está inserida neste complexo de interesses, por vezes antagônicos. Em especial, o professor se posiciona como um agente no processo de gerar o conhecimento, de compreender as relações, dada a divisão das pessoas em classes sociais, nas quais vivemos. Logo, a dimensão política de sua formação é vital para uma prática pedagógica com potencial transformador. E isto pode ser constatado desde a escolha dos procedimentos didáticos, como na forma em que são trabalhados os conteúdos com os alunos. É claro que essas ações não são imparciais, mas carregadas de crenças, ideologias, coisas nas quais o professor acredita, valores que foram construídos ao longo de sua vida, pressupostos políticos assumidos no ato de conhecer, ensinar e ser profissional.

3.1 A Escola Pública, lugar de atuação de nossos professores e professores.

Conhecer a escola pública como o lugar em que atuam os professores temos como necessário pontuar, antes de onde nasce a Escola Pública, mas acentuar que não se trata de uma criação tal como se apresenta hoje: laica, gratuita, universal e obrigatória. Com princípios que foram discutidos desde o período da Revolução

Francesa, e tendo se consolidado no século XIX e XX, no momento em que alguns países começaram a criar suas formas de sistemas educacionais.

É indispensável, pois, atentarmos para a compreensão de que a escola pública é uma construção histórica, que ao longo desse processo de construção e reconstrução teve e tem inúmeros desafios e caminhos possíveis. Veremos, ainda que de forma breve, o percurso tomado por essa instituição e que tessituras as envolve no percurso histórica de sua existência. E como já afirmamos em outro momento o chão da escola pública sempre fora permeado por disputas de poderes. Gramsci(2011,p.33) nos aponta:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada”(não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializados, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Assim, na tentativa de entender um pouco sobre a origem da escola pública, é necessário um recorte histórico do momento em que a burguesia a consolidou enquanto escola pública:

Podemos compreender o movimento revolucionário de 1789 analisando a oposição entre as estruturas e instituições do Antigo Regime e o movimento econômico e social dirigido pela burguesia, que trazia não só novos meios de produção, como também uma nova concepção de mundo. No entanto, essa Revolução não foi fruto do trabalho de apenas uma classe. Ao contrário, ela é a eclosão de uma longa e complexa luta de classes e o resultado de alianças de classes, envolvendo todo o povo francês(LOPES,2008,p.21).

O movimento revolucionário desencadeado pela Revolução Francesa trouxe mudanças não somente para o regime econômico, que de feudal se apresenta agora como capitalista, mas mudanças também no modo de vida das pessoas, na cultura, na sociedade como um todo. Esse movimento foi uma revolução não somente burguesa mas também democrática, pois ao mesmo tempo em que fora encabeçada pela burguesia, recebeu apoio popular, ainda que posteriormente os interesses camponeses tenham sido abandonados pelo caminho.

Mas o que queremos dizer é que, toda essa mudança de concepção de sociedade e de todos os elementos que a constituem, requer também um novo sujeito, um indivíduo que não seja aquele devoto aos ditames religiosos, mas que agora é um defensor de um Estado regido pela lógica capitalista. Então, para promover mais essa mudança, uma das mais importantes para manter o projeto burguês livre de revoluções perigosas, seria necessário também mudar a mentalidade, seria preciso transformar o sistema de ensino, instruir a população.

Sob a bandeira de democratizar o ensino, ao convencer essa população de que o ensino agora teria que ser desfrutado por todos que estiveram na luta por mudanças sociais, econômicas, políticas, durante a revolução Francesa. Nesse momento é que a burguesia se apropriou da ideia de escola pública, com o intuito de incorporá-la aos seus interesses. Souza, Ferreira e Barros (2009), dizem que no momento em que a burguesia toma o poder “idealmente” exigiu que, como outros privilégios exclusivos da nobreza feudal, a educação fosse voltada para toda a população passando a ser um direito dessa maioria, ou seja, deixando de ser apenas privilégios exclusivos da nobreza feudal, a educação fosse voltada para a população. Assim, deixando de ser privilégio de uma classe, ela deixa de ser privilégio de ricos e nobres, e passa a ser um “direito” de todos.

Uma nova moral se instala, uma moral burguesa, que na sua essência dependia da prosperidade do novo sistema econômico, e a instrução em meio a esse processo ganhou protagonismo no sentido de aperfeiçoamento do corpo político:

O racionalismo e o Iluminismo haviam preparado o caminho para a nova moral, que tinha por bases uma concepção individualista de vida, uma satisfação garantida mediante a obtenção de lucros monetários imediatos, a produção sem limites, etc. A superação do feudalismo trouxera uma nova concepção de propriedade. Livre, individual, total, permitindo seu uso e abuso, tendo como limite apenas a propriedade alheia, é a concepção burguesa da propriedade.(LOPES,2008,p.82)

Foi uma preocupação urgente para a burguesia a questão moral, e a instrução, nesse sentido, é a ferramenta que deu forma para a consolidação da hegemonia burguesa que, como dissemos anteriormente, ainda que tenha feito alianças com outras camadas da sociedade na revolução, não levou adiante os direitos das mesmas, e sim, apenas seus próprios interesses, o que a fez mudar de

classe revolucionária para classe reacionária. Agora na posição de poder, se deparou com as primeiras insatisfações sociais, e por ser um sistema capitalista, gera injustiças e desigualdades sociais, logo, gera insatisfação social, e isso, mais cedo ou mais tarde, leva a uma revolta da população, culminando em crises sociais que afetam a ordem econômica. E foi em meio a esse momento conturbado e caótico, em que o comércio mundial se expandia é que a escola pública se tornou um projeto inevitável, uma estratégia que se tornava menos problemática e de menos custo financeiro e humano, do que guerras, disputas físicas:

Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus “deveres para com Deus” pelos seus “Deveres para com o Estado” (LEONEL,1994,p.184-185)

Necessário ainda dizer que a priori, a Revolução Francesa tinha como principal bandeira a “igualdade” de direitos, para todas as classes sociais, e que então era preciso um novo modelo de sociedade que pudesse abarcar essas necessidades, o que na verdade não aconteceu da forma que foi anunciado, o que aconteceu é que a burguesia levantou essa bandeira sob a égide de uma mudança igualitária para todos, acabou por se utilizar da força em massa da população para vencer a Revolução. Tomado o poder, se fecha com seus pares, sem abrir mão do apoio popular, e é nesse ponto que a materialidade da Revolução Francesa se apresenta na concepção da ideia de Escola Pública.

Ao olhar para a escola pública no contexto brasileiro, podemos afirmar que ela ainda não alcança o que seria seu objetivo desde sua gênese, que é a de uma educação para o povo, de fato concebida pela sociedade. O que ainda permanece intacta é sua raiz vinculada ao projeto econômico nascido desde a tomada do poder pela burguesia através da Revolução Francesa. E que historicamente foi guiada pelos interesses de uma minoria em detrimento da manutenção de uma determinada ordem social, de acordo com a necessidade político econômica de cada época

No período colonial, sob estilo medieval europeu, com uma economia agrícola e rudimentar, com estrutura social baseada na propriedade privada e na mão de obra escrava, ou seja, uma sociedade latifundiária, aristocrática, a exigência era que todos fossem submissos envolvidos em uma educação humanística, ou ainda submissos espiritualmente, e politicamente neutra, daí a presença marcante da Companhia de Jesus nessa época:

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os *curumins*, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. Explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente (RIBEIRO,1998p.15)

Então era esse o perfil da educação na época colonial que se sustentou enquanto durou esse período, e não por acaso, pois sua existência tinha relação direta com o sistema sócio-político e econômico daquele momento, “no período colonial media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, números de escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos”(RIBEIRO,1998, p. 29)

Um pouco mais tarde no século XVIII, o período Pombalino em Portugal, ao fazer as reformas educacionais em seu país, influenciou também o Brasil. Dentre significativas reformas, está a extinção do ensino de base jesuítica. Esse período foi marcado pela busca da recuperação da economia portuguesa, o que aumentou significativamente a exploração das colônias, o Brasil, por exemplo. A educação passa por grandes transformações:

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as idéias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução. (Azevedo, 1976, p. 56-57)

Neste século XVIII, destaca-se também a nova classe que emergiu como consequência da mineração. Era um grupo que tinha uma ligação vital com o comércio, geograficamente na zona urbana, que mais tarde comporia a pequena burguesia, e que aos poucos foi tomando forma e reivindicando direitos sociais, entre eles a forma como aconteceria a educação escolarizada: .

Frequentava a escola da mesma forma que a aristocracia, e também recebia uma educação de elite. Havia uma contradição entre as classes que se tornou responsável por movimentos posteriores. A pequena burguesia precisava compactuar com a classe dominante, pois era dela dependente, porém era influenciada pelas ideias iluministas europeias que contrariavam o pensamento aristocrata-rural. Esta contradição vai causar uma ruptura responsável, posteriormente, pela abolição dos escravos e pela proclamação da república (RIBEIRO, 1988,p.17).

Até aqui, podemos reafirmar como a educação escolar seguia junto às necessidades políticas e econômicas de determinados grupos sociais, pois para a maioria da população ela permanecia negada. No sistema vigente da época, para a elite a mão-de-obra ainda não “precisava” de muitos conhecimentos para fazer o sistema econômico funcionar a favor das elites. Essa concepção passa a sofrer mudanças com D. João VI no Brasil por pelo menos mais de 10 anos: .

(...)verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais da época, com a criação do ensino superior não-teológico: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber. Na Monarquia, deu-se muito valor ao ensino superior. Isto reflete a necessidade de pessoal capacitado para preencher os quadros administrativos do país que há pouco se libertara politicamente (RIBEIRO, 1988,p.18).

Com o Ato Institucional de 1834, tem início o que se chamou de descentralização da educação, que organizou a responsabilidade educacional: com as províncias ficou o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e com o poder central a regulamentação do ensino superior:

A preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades. O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.(RIBEIRO, 1988,p.18).

No período da República, muitas reformas aconteceram desde a sua fase inicial, como propostas educacionais que tinham como intuito inovar no ensino. Um dos destaques foi a Reforma de Benjamin Constant, que além de ser bastante ampla, tinha como um dos propósitos incluir disciplinas científicas no currículo escolar, porém esta reforma não foi levada adiante pois, “faltava para sua execução. Além de uma infraestrutura institucional, que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa a mentalidade aristocrático-rural”(ROMANELLI,1978,p.42).

Outras reformas, como o Código Eptácio Pessoa (1901) acentuou a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a Reforma Rivadávia (1911) retomou a orientação positivista, tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desofidialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão no ensino superior para a faculdade, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves/Rocha Vaz) (RIBEIRO, 1981, p. 77).

Mas, infelizmente, tais reformas não conseguiram solucionar o problema educacional, acabaram se mantendo dentro do padrão tradicional, como resultado do molde socioeconômico, mesmo com o advento da República: "Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1953, p. 134).

Nos anos 20, com o declínio das oligarquias, a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o momento da industrialização dentro do modelo nacional - desenvolvimentista:

Assim, fortalece-se a classe burguesa. Seus pensamentos e ideologia passam a ser notados, pois a política vigente prejudicava boa parte do setor industrial em crescimento, e reivindicações são forma desta classe expressar seu desejo de mudança. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão ser incorporados à educação e influenciarão toda a organização escolar neste período. (RIBEIRO, 1988, p.19).

Na década de 30, no Brasil, os pioneiros da Escola Nova levantam a bandeira de um ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, dão destaque para

a figura do Estado no trato com a educação bem com sua relevância no projeto de reconstrução nacional.

O humanismo científico tecnológico são mirados como uma tábua de salvação para os problemas do país, na tentativa de criar uma relação harmoniosa entre homem e máquina, num cenário em que os indivíduos entendam a importância da tecnologia como algo que está a serviço deste indivíduo:

De 1931 a 1937 - período denominado de "Conflito de Idéias" -vamos ter de um lado os católicos, de outro os pioneiros, ambos defendendo os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação no país. Congressos, seminários e conferências foram realizados (RIBEIRO, 1988,p.22).

Na Constituição de 1934, um capítulo dedicado à Educação atribui à União, a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país. Nesse período são criados os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino, reconhecimento da Educação como direito de todos, obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudo aos alunos. Porém, “veremos muitos pontos contraditórios, em que as diretrizes estabelecidas "ficam no papel", já que diversas interpretações podem ser feitas de um determinado artigo, devido à falta de clareza e objetividade” (RIBEIRO, 1988, 49).

No período do Estado Novo, aumentaram-se as verbas destinadas à Educação e esboçada uma tentativa de criar uma política educacional de âmbito nacional. Assim foram criados órgãos, como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939). E por quê estas mudanças? Ora, estávamos num período do desenvolvimento industrial, ou seja, era necessário uma formação mínima do operariado, e de forma que fosse rápida e prática(RIBEIRO,1988)

No início da década de 40, o Estado Novo se estabilizava, devido à repressão intensa e à política de conciliação entre as classes, o populismo. Neste

período, as atenções governamentais no que diz respeito à Educação, voltaram-se mais para os níveis primário e secundário, do que para o superior.

Em 1942, a Reforma Capanema, de cunho nazi-fascista, cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundia disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias:

O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial. "Quanto ao ensino industrial, de grau médio, estruturado, pela primeira vez, em conjunto, estabeleceu que os cursos industriais estavam classificados em dois ciclos. O primeiro, por quatro anos - são os cursos industriais básicos, nas escolas industriais, e que formam artífices especializados - e o segundo, com três anos, nas escolas técnicas - são os cursos técnicos - para a formação de técnicos especializados. Previa também, os cursos de mestria, de dois anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de um ano, para preparo de professores e administradores. (RIBEIRO, 1988, p.24)

No período do Estado Novo, um embate crucial para o campo da educação, em meio aos conflitos ideológicos entre católicos e liberais, foi a contraposição gerada entre defensores da escola pública e defensores da escola privada:

A escola particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela Igreja Católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública "não educava". Somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública. Os "católicos" defendiam a subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria (RIBEIRO, 1988, p.29)

Os defensores da escola pública fundamentavam suas ideias na doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade, e, sob o ponto de

vista de Florestan Fernandes, citado por Maria Luísa S. Ribeiro, a respeito da democratização educacional, "... no Brasil as escolas religiosas sempre se dirigiram ou se interessaram predominantemente pela educação de elementos pertencentes a grupos privilegiados, contribuindo desta forma, para a conservação de tais privilégios. A democratização educacional no Brasil iniciou-se com a República e através da escola pública, sendo esta mais uma razão para a defesa deste tipo de escola" (RIBEIRO, 1981, p. 152). A mesma autora é de opinião de que a intervenção do estado no âmbito da educação apresenta um saldo positivo em todas as sociedades modernas.

Nos anos 60, alguns setores da sociedade miraram a educação popular, fazendo emergir os chamados Movimentos de Educação Popular (Centros Populares de Cultura - CPC - ligados à União Nacional dos Estudantes; Movimento de Educação de Base - MEB - ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; e os Movimentos de Cultura Popular) que tinham como proposta levar ao povo, elementos culturais como teatro, cinema, artes plásticas; além de alfabetizá-lo e fazer com que a população adulta participasse ativamente da vida política do país.

Neste período, o populismo já entrava em crise e tornava-se impossível conciliar as diferentes reivindicações das diversas camadas da sociedade. Em 1964, ocorre um golpe de estado e os militares assumem o poder, ligados a grupos empresariais e políticos tendentes ao capital e interesses estrangeiros, notadamente norte-americanos. Num período inicial, empenharam-se à recuperação econômica, e a partir de 1967/68, retomaram um acentuado desenvolvimento do setor industrial.

Era preciso afastar das decisões políticas e administrativas os setores da sociedade que não concordavam com ideias advindas do governo, fazendo com que o país passasse a viver um período de repressão política, censura à Imprensa e aos outros meios de comunicação.

A área Educacional irá sentir estes problemas políticos e econômicos, inicialmente o setor do Ensino Superior, pois aumenta a busca pela faculdade, que cria grande número de alunos excedentes que tinham direito à matrícula nos cursos superiores, por terem sido aprovados nos vestibulares, mas não encontram vagas. Nesta época ainda não existia o vestibular tal qual hoje, que é classificatório e aprova os primeiros colocados proporcionalmente ao número de vagas. Até então, o vestibular eliminava apenas os candidatos que não tirassem a nota mínima estabelecida para aprovação. Tivemos várias manifestações, nas quais os estudantes reivindicavam as vagas que lhes pertenciam por direito. Esta crise abriu caminho a uma série de acordos feitos

entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID), conhecidos como acordos MEC-USAID. O momento era propício para uma intervenção externa, pois o problema educacional era uma justificativa para se consolidar uma intervenção que no plano econômico, já se traçara há muito. Estes acordos ofereciam ajuda econômica à Educação, através de bolsas e verbas, e também propostas concretas para solução dos problemas educacionais brasileiros (RIBEIRO, 1988, p.30)

É um contexto em que a classe média percebe o poder do ensino para sua ascensão social e financeira, ao observar a chegada de grandes empresas multinacionais ao mesmo tempo em que por não conseguir fazer grandes investimentos, assumir cargos administrativos se tornou um propósito, mas infelizmente mesmo a classe média indo em busca do ensino e passando nos exames, não tem vagas para eles.

O que queremos dizer até aqui, com estes breves recortes, é o quanto a educação escolar ao longo da história nunca fora uma prioridade para o país, enquanto população, foi muitas vezes usada para servir a determinadas camadas sociais, e nunca vista como uma necessidade de escolarizar a todos sem distinção de classe social e com qualidade de viés humano. Tanto que o analfabetismo foi e ainda é um problema de ordem estrutural, em nosso país:

Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...) mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade. (RIBEIRO 1990, p. 15)

Isto é, para entender de fato, a educação escolar em nosso país, precisamos nos debruçar sem reservas sobre o sistema político-econômico dentro do qual esta educação está inserida. Não queremos dizer aqui, que seja um movimento de mão única, com o sistema decidindo integralmente sobre todos os elementos socio culturais que configuram a educação no país, pois a escola pública produz em suas entranhas a contradição que bate de frente com o “determinismo econômico” do

sistema, produz sujeitos e coletivos que quebram essa lógica, desaguando em movimentos sociais, frentes populares, ou até mesmo posturas individuais adversas ao sistema, na busca por outros caminhos sociais que gestem novas ordens econômicas.

Contradições são produzidas, porque o sistema capitalista é em sua natureza, contraditório. E ao lançar nosso olhar sobre o panorama político de certos períodos, vamos rumo à compreensão da trajetória do nosso ensino no Brasil, permeado de contradições. O viés político sempre esteve como um pilar importante na decisão de que rumos tomar, por exemplo na década de 80, a tendência era neoconservadora, isto é, então era preciso oferecer uma educação que permitisse o sujeito acompanhar os avanços tecnológicos.

Do fim dos anos 70 para os anos 80, vai se configurando o final da ditadura militar, e com ares de um novo tempo rumo a uma democracia, isto é, tempo de lutas por espaços políticos que a sociedade havia perdido para a ditadura:

A reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional especialmente a profissionalizante, como evidencia a promulgação da Lei 7.044/82, que acabou com a profissionalização compulsória em nível de segundo grau (LIBÂNEO, 2003, p.138)

Cresce o debate a respeito da “qualidade” da educação no Brasil, principalmente com a ampliação da cobertura escolar. Mesmo que se tenha prolongado o atendimento escolar e sua duração em termos de obrigatoriedade, no período militar, e também a ampliação dessa obrigatoriedade para o ensino fundamental, houve uma baixa na qualidade nesse ensino. De acordo com Luiz Antônio Cunha (1995), a contenção do setor educacional público constituiu condição de sucesso do setor privado.

Houvera um grande descontentamento com a deterioração da gestão das redes públicas, questões salariais dos docentes, questões de desvio de recursos, entre inúmeros problemas causados por uma má gestão da rede pública de ensino. Fatos que impulsionaram a sociedade civil a buscar soluções que se concretizaram

em ações políticas por meio das eleições de 1982, “quando intelectuais de esquerda passaram a ocupar cargos na administração pública em virtude da vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro(PMDB)”(LIBÂNEO, 2003, pág. 58) partido esse que era oposição ao militares.

Foi um período em que houve a discussão da municipalização, com o apoio do setor privado. Uma intensa discussão e descontentamento com os greves da escola pública, fazendo com que os pais recorressem ao setor privado de ensino, o que por sua vez fez diminuir consideravelmente o apoio popular para a escola pública:

A modernização educativa e a qualidade do ensino nos anos 90, assumiram a conotação nova, ao se relacionar à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso de modernização, impõe ao discurso da universalização, da ampliação do ensino, pois traz ao debate da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência.(LIBÂNEO, 2003,p.140)

A trajetória da escola pública é marcada por embates com o setor privado, tem uma trajetória histórica que ora é mais intensa, ora se camufla, ora é mais acirrado, ora se apresenta com menor expressão, onde o setor privado está sempre à espreita, torcendo pelo fracasso da educação pública, para que ela possa surgir como uma salvação ao ensino de qualidade que a pública “não soubera” ofertar. A expansão do setor privado no campo do ensino, teve sua gênese no período da ditadura militar com o golpe de 1964 e se prolonga contemporaneamente, tanto que:

Durante o processo de elaboração da Constituição de 1988, verificou-se novamente o confronto entre publicistas e privatistas. No entanto os privatistas apresentavam novas feições, uma vez que passaram a ser compostos não apenas de grupos religiosos católicos, mas também, atacavam o ensino público, caracterizado como ineficiente e fracassado, contrastando-o com a suposta excelência da iniciativa privada, mas ocultando os mecanismos de apoio governamental à rede privada, tais como imunidade fiscal sobre bens, serviços e rendas, garantia de pagamento das mensalidades escolares e bolsas de estudo. Esses mecanismos se mantiveram mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (LIBÂNEO, 2003,p.148).

A ideia de que a escola privada é melhor do que a escola pública, é uma discussão que deve se aprofundar em análise mais detalhada, e não deter-se na análise superficial que se prende a uma questão de organização. Há escolas e escolas, boas e ruins, entre privadas e públicas. O problema do avanço do setor privado no campo da educação está para além de uma discussão sobre qualidade de um ou outro, a questão é que quanto mais esse setor avança, mais o Estado se retira da sua obrigação de oferecer um ensino público de qualidade. Na educação básica, que mesmo sob orientações educacionais advindas do Banco Mundial, por exemplo, o Estado tem que atender o ensino público, pois trata-se de nível necessário para a organização do trabalho de maneira geral. Porém, estamos presenciando o avanço do setor privado cada vez mais predatório de forma que o atendimento educacional vem sendo conduzido por gestão de tal iniciativa, que age sob as rédeas do mercado

3.2 Prática pedagógica: um conceito no caminho da práxis

A busca por situar o conceito de prática pedagógica no presente trabalho tem como princípio a práxis. Partimos da compreensão de que o melhor entendimento e apreensão da complexidade que é a prática pedagógica, só pode ser alcançada numa dimensão de totalidade, situada em meio às inúmeras contradições dos condicionantes sociais. Vejamos uma reflexão importante para entender a epistemologia do conceito:

É preferível considerar esses critérios éticos, a fim de distinguir uma prática tecida pedagogicamente -vista como práxis-de outra apenas tecnologicamente tecida- identificada como poesis. (...) há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano(FRANCO,2016,p.535).

Isto quer dizer que toda prática pedagógica será regida por uma intencionalidade, ao mesmo tempo que as intencionalidades constituirão a prática a

partir do conjunto, do coletivo, de forma processual. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis configura-se como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016).

Mas o que seria pensar a prática pedagógica numa perspectiva crítica?

De acordo com Franco (2016, 313):

a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados; b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante; c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade, implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições.

Uma prática pedagógica como intencionalidade, se coloca como instrumento de emancipação, pois considera a práxis uma forma de ação reflexiva que deve transformar a teoria que a determina, ao mesmo tempo em que a prática a concretiza. A práxis aqui, é compreendida na concepção da dialética entre homem e natureza, em que o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo, pois “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontraram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (Marx e Engels, 1994,p.14)

Também é preciso que o professor tome sua prática como processo dialético, o que exige que ele lecione em meio às contradições, precisa portanto, de atitude, de força e decisão . E precisa estar em constante reflexão e permitir-se ao diálogo para discutir, propor e mediar didáticas.

De acordo com Franco (2006), percebemos ser engessadas as práticas pedagógicas congeladas no tempo e espaço, e nem necessariamente seguem uma “linearidade”, pois o processo educativo tem especificidades, tem rupturas e continuidades. A prática não muda por decretos ou por imposição; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (Franco, 2006)

Sendo assim, as práticas pedagógicas dizem respeito tanto ao planejamento quanto à sistematização dos processos de aprendizagem, respeito ao

que acontece para além das aprendizagens, nas relação professor-aluno, ao entender que suas práticas são construídas de acordo com o momento pedagógico do aluno, levando em consideração outras lógicas, outros mundos, ampliando suas fontes.

E ao tomarmos uma perspectiva freiriana, esse conceito de prática pedagógica faz parte de uma situação gnosiológica, ou seja, “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscíveis”(FREIRE,1980,p.78) :

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu-não-eu-esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu(FREIRE,1983,p.196)

Em Freire, na compreensão de educação e da prática pedagógica, está o diálogo, o que demarca a distinção de uma educação nessa perspectiva mais libertadora para a educação bancária. Paulo Freire(1983), ao ter por base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade.

3.3 A concepção da dimensão política na prática pedagógica: contribuições de Paulo Freire

Para pensar uma educação no sentido em que nos propomos neste trabalho, optamos buscar as contribuições de Paulo Freire e sua pedagogia. Tendo sido um dos maiores educadores e pensadores de nosso país, situa a educação enquanto prática social, e ela, assim, reflete as relações de dominação e subordinação. É dele a concepção de que o homem não apenas “está no mundo”, mas está “com o mundo”, ou seja, reagindo, construindo e se construindo (FREIRE, 1987, p.47).

Na busca de compreender a relação entre o compromisso ético-político-social e a prática pedagógica, antes, é indispensável a compreensão de uma categoria essencial: “conscientização”. Esta não deve ser compreendida apenas com o entendimento do que acontece ao nosso redor, mas enquanto um processo histórico, que se desencadeia a partir de uma “tomada de consciência”, e que como veremos mais adiante, tem relação vital com a categoria “liberdade”, pois o sujeito passa a estar no mundo, fazendo o mundo, interligado com ele, numa luta cotidiana, ainda que seja a passos lentos, na busca da superação dos desafios que envolvem, entre outros contextos, sua comunidade.

A categoria “Conscientização”, foi criada por Paulo Freire junto a outros educadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros ², no ano de 1964. Freire percebeu a relevância desse conceito, na medida em que estava convencido de que a educação como prática da liberdade só ocorreria a partir de “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2002). “A conscientização, implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica (Freire, 2005, p. 30). Nesse entendimento, quando o sujeito torna-se consciente, ele ultrapassa a esfera espontânea da apreensão da realidade e faz uma projeção para uma esfera crítica, onde a realidade se dá. Esta é, portanto, uma posição epistemológica sobre esse objeto, logo toda e qualquer ação educativa possui um papel essencial para mensurar essa ação do sujeito:

A consciência crítica é “a apresentação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua(pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entende-los conforme melhor lhe agrada(FREIRE, 2011, p.138)

A relação conscientização e educação é crucial na compreensão crítica da situação de opressão, contribuindo com o sujeito na busca de transformações importantes a nível social e pessoal. Neste último nível, ocorre um processo de ruptura com a sensação de “auto desvalia”, que é quando o sujeito está convencido de que é incapaz e, conseqüentemente ele é dependente, emocionalmente de quem o oprime, admirando e desejando o estilo e padrão de vida desse outrem.(FREIRE,

2002). Na medida em que esse sujeito se conscientiza, recupera sua auto estima e se vê como sujeito pleno e capaz de construir sua história.

Nas palavras de Freire:

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. (...) Absorvido pelo meio natural, (o homem) responde a estímulos; o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despedaçado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas, objetivando-as, e enfrentando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios...(a consciência volta-se) reflexivamente sobre tais situações, para julga-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é raiz da objetivação (FREIRE, 1970, p.14)

Para Paulo Freire, esse movimento faria com que o sujeito pudesse se libertar, pois na compreensão de existência entre esses dois pólos - opressor e oprimido - no qual o segundo está subordinado aos interesses dos dominantes, não há liberdade autêntica. A conscientização teria como reflexo a ação libertadora, ideia que está explícita em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

...a ação libertadora do povo como resultado da conscientização do povo traduz o caráter eminentemente pedagógico da revolução, em que o método é a própria consciência, enquanto caminho para algo apreendido com intencionalidade, em que educador e educandos numa tarefa em que ambos são sujeitos desmistificam a realidade e criticam-na para conhecê-la criando o conhecimento, descobrindo-se como refazedores permanentes (FREIRE, 2002, p.56)

Ou seja, numa ótica freiriana, a educação vai para além de um sentido abstrato, se coloca como um compromisso político na prática reflexiva. E não podemos falar no conceito de reflexão sem considerar um pensamento rigoroso, que leve em conta a totalidade, e que alcance o gérmen do problema. Trata-se de uma postura até mesmo radical, que se pauta em fundamentos sociológicos, filosóficos, históricos e antropológicos da prática docente. Isto requer uma identidade docente em constante transformação de cunho crítico:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência

da realidade e da sua própria capacidade para transformar(...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça , cujas formas e contornos não discrimina(...)Isto é verdade se se refere às forças da natureza(...)isto também não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer(FREIRE, 1987,p. 48)

Nesse sentido , estamos falando de uma pedagogia que rompe a lógica do status quo, que nega a educação enquanto agencia formadora para socializar o sujeito e lhe inculcar que os condicionantes sociais lhe determinam, e ele sujeito , não pode ser agente histórico nesse processo. Paulo Freire faz uma denúncia a essa “consciência opressora”, em “Pedagogia do Oprimido”: A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo assim na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens.

Com base nessa perspectiva ao pensarmos na formação e na prática pedagógica do professor, se torna evidente que os elementos que a constituem devem passar pelo crivo da consciência. Nesse olhar, seja para a formação inicial ou para a formação em serviço, requer a compreensão de que se trata de um processo de natureza complexa, que requer elementos estruturantes que sejam renovados na tentativa de ressignificar sempre. Tardif(2004), Pimenta(2000), Freire(2009) colaboram no entendimento de que esses elementos estruturantes não vêm somente da formação inicial, tão pouco ali se encerram. Há que se considerar que o processo de construção do professor requer muitas fontes que levam em consideração as mais variadas formas de ser e estar no mundo. E esse movimento requer postura crítica e consciente do professor, compreendendo a relação que o conhecimento tem com o mundo, e ter a dimensão que os saberes adquiridos por seus alunos significam ou ressignificam sua existência no mundo.

Os saberes categorizados, quando Freire (2009) afirma que não há docência sem discência, atribuem à formação docente um caráter experiencial de onde se originam saberes, onde se torna imprescindível a percepção de que a relação do professor como sujeito do conhecimento e do aluno como seu objeto não se justifica. Muito pelo contrário, professor e aluno não se limitam a uma relação que os torne objeto um do outro. Freire (2009) é enfático ao “ressaltar não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz

não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente apreendido pelo aprendiz”.

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (FREIRE, 2009, p.13)

Esta formação que permita ao professor ter esse olhar, necessariamente prioriza a dimensão política da ação educativa. E esta sobre o conceito de dimensão política da ação educativa tem gerado muitos equívocos, diversas interpretações, no que tange seu significado e com relação também à forma teórico-metodológica de como este conceito é abordado.

Vejamos o que nos diz o dicionário de filosofia:

em definição sobre o conceito de política, salienta que este tem designado várias coisas, que passam da doutrina do direito e da moral, associada a Aristóteles e implicada com a investigação do que deve ser o bem e o bem supremo, ao tratado da política como estudo dos comportamentos intersubjetivos, definição correlacionada à sociologia e, enquanto tal, condicionada a leis e tendências psicológicas constantes, às quais os fenômenos sociais obedecem. Na sociedade contemporânea, em especial nas abordagens educativas, o conceito política ou o reconhecimento da dimensão política da ação educativa é, igualmente, portador de uma série de interpretações (ABBAGNANO, 1998, p. 773)

O que se observa é que os espaços educativos acentuam, dependendo do contexto e das circunstâncias, abordagens extremistas que tendenciam ora para o radicalismo partidário ou o apego militante por abordagens políticas (AZEVEDO, 2004), ora a negação absoluta de qualquer abordagem política no espaço educativo, com um forte aceno para a neutralidade, caracterizando um espaço de pobreza política (DEMO, 1996).

Na perspectiva de Freire, a prática educativa neutra é inexistente, pois seja na fala, ou no silêncio, estamos tomando partido de algo, estamos assumindo um posicionamento sobre as coisas.

Para Demo (1996), a ideia de despolitização dos espaços educativos afirma, por um lado, uma condição de pobreza e amnésia política, enfraquecendo

qualquer postura de resistência crítica no conjunto social. Por outro lado, ele vem perpetuando relações de dominação e poder. Conseguimos identificar a dimensão política da ação educativa enquanto desvelamento das relações de poder/dominação que determinam a nossa atuação como sujeito histórico (DEMO, 1996; REZENDE, 1984; GUTIÉRREZ, 1988 e FREIRE, 2004, 2005). Salientamos aqui, que “político”, é um espaço que diz respeito a poder, no qual são estão sendo gestadas discriminações sociais. Portanto, a compreensão de que a relação educativa, por si, é uma relação política e de poder.

O reconhecimento da dimensão política da ação educativa repousa no reconhecimento da dimensão humana relacional e, portanto, do que Demo (1996) denomina de homem político, enquanto ser que se insurge contra o ser apenas objeto. O homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções.

A compreensão sobre a necessidade, para a educação dos professores, de uma metodologia superadora da pobreza de diálogo e das relações impessoais, pensando a construção do conhecimento a partir do uso de temas e condições da vida das pessoas, é auxiliada por Freire (2005). O autor estuda a experiência dos alunos na sala de aula e em suas comunidades objetivando identificar as palavras, condições e conceitos de seus mundos vividos – o que, para Giroux e Maclaren, (1988) trata-se de uma educação que forneça ao professor habilidades para assistir aos alunos nas análises de suas interpretações dos eventos e sentidos culturais.

A educação, e em âmbito mais específico, a prática pedagógica, tem uma responsabilidade dentro de uma sociedade democrática, que é o de instrumentalizar os homens e mulheres para se auto entenderem como sujeitos coletivos que têm uma existência mobilizada por condições específicas que não se distanciam da dimensão política, na medida em que são criadas e também modificadas por eles como atores sociais, construtores de autoprodução:

Então, faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar armado de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente(...) O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas especiais e, esse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir

politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 2019,p.78-79)

Dentro desse entendimento, a comunicação entre educador e educando, na partilha de suas experiências pelo diálogo, abre caminhos para uma participação responsável. O diálogo implica reconhecimento do outro, através do respeito à sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, e o qual se fundamenta na democracia:

A prática político -pedagógica dos educadores progressistas ocorre numa sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança.(FREIRE, 2001,p.59)

Isto implica formação permanente do professor na busca de subsídios teórico-práticos, para o exercício da docência, para abordar conhecimento como síntese da humanidade, para a compreensão e incorporação do que, compreendemos como prática pedagógica em sua dimensão política.

3.4 Fundamentos e concepções do conceito de ideologia e a formação de professores

Para que seja mais compreensível a importância sobre a reflexão da dimensão política da prática docente, é necessário que compreendamos um conceito basilar nesse propósito: a concepção de ideologia, pois ela possui um papel determinante nas relações sociais estabelecidas na sociedade regida pelo neoliberalismo, cujo objetivo que rege todos os seus processos, é a manutenção do status quo, para interesse mercantil.

Para que seja muito mais simples e fácil aceitar toda a lógica mercadológica imposta pelo neoliberalismo, de forma que não só se aceite a visão de mundo, de sociedade , de homem, de escola, mas também seja tomado como verdade e caminho

únicos, é preciso que as “massas” sejam convencidas e coniventes com essa forma de pensar. E isso não acontece por osmose, mas através de todo um arcabouço de ideias intencionalmente montadas, forjadas e arquitetadas dentro de um conjunto de ações e medidas mundiais que se corporificam através de políticas sociais, educacionais a nível global.

A essa rede podemos chamar de ideologia hegemônica, que vai de maneira precisa, ao mesmo tempo que sorrateira, elevar a ideia mercadológica a um nível de “pensamento universal”. Essa construção tem origem no conceito de desenvolvimento econômico, surgido na década de 50 e 60, em que as políticas desenvolvimentistas colocam no centro de importância o progresso econômico, como meta para países subdesenvolvidos, de forma que este conceito toma espaço em todos os campos de reflexão, de forma especial no tocante ao plano social. Igualmente, toma espaço na cultura, e na política torna-se política econômica, em que a ideia é centralizar e fazer com que o coletivo social se organize em torno da busca por esse objetivo. Que se adequando a esse objetivo de desenvolvimento econômico, busquem produtividade, do individual ao coletivo:

A questão da produtividade tende a tornar-se cada vez mais importante e cabe ao Estado grande parcela de responsabilidade em promover-la. E ele procura fazê-lo tanto pelo lado técnico, quanto através da ideologia como instrumento de mobilização. O primeiro incentivando o aperfeiçoamento tecnológico, utilizando o sistema educacional, os centros de pesquisa, etc. O segundo, inculcando no trabalhador a crença em melhores perspectivas para o futuro e da necessidade do seu trabalho para que esse futuro assim se concretize (CARDOSO, 1978,p.207)

Uma ideologia do desenvolvimento inculca tão profundamente o crescimento econômico como valor primeiro na sociedade que nesta sociedade se passa em geral a acreditar que este é “destino” “promissor”, sempre deslocado para o futuro (CARDOSO, 1978). Ou seja, há nesse sentido uma tendência em universalizar interesses particulares como interesses globais; seria portanto uma ideologia burguesa, que provendo um suposto consenso através da dinâmica da reprodução do sistema, “empurra” trabalhadores e trabalhadoras para seus “destinos”.

Mas o que é ideologia? E o que isso tem a ver com a escola e seus sujeitos principalmente no atual momento político no Brasil? Com base nos estudos sociais de

Cardoso (1978) um apontamento se destaca do papel da educação nesse processo da teoria do desenvolvimento:

Tão grande a ênfase na racionalização do processo do desenvolvimento teria que apresentar como contrapartida uma necessidade de adequação do sistema educacional aos seus propósitos. Ao sugerir modificações na educação, no entanto, não se chega a levantar questões sobre sua vinculação aos requisitos de produtividade, mas ela aparece como vinculação ao desenvolvimento (p.45)

O termo “ideologia”, atualmente tem sido utilizado de forma massiva pelos mais diferentes grupos sociais existentes no Brasil. E de forma errônea na maioria das vezes tem sido atribuído à posição político-partidária de esquerda, como se partidos de outras orientações políticas não tivessem suas ideologias.

Assim sendo, para não cometermos o erro de utilizarmos esse termo de forma equivocada, nem tão pouco disseminar inverdades como verdades absolutas, procuraremos as definições devidas para uma compreensão contextualizada na atualidade dos fatos, mas não antes de fazer um breve resgate histórico do conceito. Nos utilizaremos da compreensão do sociólogo Michel Lowy no resgate dessa trajetória. Ele coloca que o primeiro a se utilizar desse termo foi Destutt de Tracy, discípulo dos enciclopedistas, que dizia que ideologia era o resultado da interação entre natureza e o cérebro humano. No momento em que Napoleão chama Tracy e seu grupo de ideólogos, o termo sofre uma modificação. Para Napoleão essa palavra já tem um sentido diferente: “os ideólogos são metafísicos, que fazem abstração da realidade, que vivem em um mundo especulativo” (LOWY,2008, p.11).

A partir dessa definição, temos como pertinente trazer a concepção de Marx, que entra em contato com esse significado e o toma como pejorativo, utilizando-o em sua obra Ideologia Alemã, em 1846:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que

fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX, ENGELS, 2007,p. 72)

Lênin, embora afinado com o pensamento marxista, estabelece uma separação dentro deste conceito: há uma ideologia burguesa e há uma ideologia do proletariado. Ainda, seguindo a corrente marxista, Lowy, nos traz a concepção do sociólogo Karl Mannheim em seu livro Ideologia e Utopia:

[...]ideologia é o conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução da ordem estabelecida[Já Utopias],são aquelas ideias , representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente .Têm, portanto, uma dimensão crítica ou a de negação da ordem social existente e se orientam para sua ruptura (LOWY,2008,p.13)

Tomando ainda a leitura de Lowy sobre essas definições, ele coloca como muito úteis essas distinções feitas por Mannheim, mas vai fazer uma pontuação diferenciada para os termos ideologia e utopia; tanto as ideologias quanto as utopias podem ser chamadas de visão de mundo ideológicas. Assim sendo, as visões ideológicas seriam denominadas utopias quando visassem a manutenção da ordem estabelecida e as visões utópicas quando em uma ruptura com essa ordem. Na sequência desse pensamento Lowy propõe uma análise dialética das visões sociais de mundo: uma categoria central no pensamento marxista, a negação de todas as hipóteses. “Para Marx, (...) todos os fenômenos econômicos e sociais , todas as chamadas leis da economia e da sociedade são produto da ação humana e(...)podem ser transformados por essa ação”(LOWY,2008,p.15).

A dialética é movimento contínuo. É um princípio que pode ser aplicado às visões de mundo, de forma que essas devam ser pensadas e questionadas em sua historicidade, na medida em que resultam de ações humanas. Seguida dessa categoria está a totalidade, que é a percepção da realidade interligada e determinada principalmente por suas dimensões econômico-sociais , e estas por sua vez como são fruto das ações humanas também perpassam por visões sociais de mundo utópicas e ideológicas.

Quando pensamos em método dialético, nessa intenção de realizar leituras da realidade em contexto, a contradição é agente modificador externo, pois o movimento social é constante. Uma sociedade que se baseia na liberdade de

pensamento, liberdade política, liberdade econômica, livre arbítrio, propriedade privada, trabalho com remuneração, pressão para produtividade e democracia, é totalmente contraditória. Há aqui, uma relação de poder e dominação, de um lado o dominador, outro o trabalhador que precisa de emprego para sua (sub)existência. Para que essa relação não seja de distribuição desigual, é preciso superar essa condição:

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança(CURY,1985,p.33)

Ou seja, o dominador não existe sem o dominado, num movimento permanente, ainda que sejam contrários. E é no desenrolar das relações sociais que ocorre a luta de classes, a luta dos contrários para que possa acontecer uma transformação social.

4. PROFESSORES E A DIMENSÃO POLÍTICA DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: o desafio de uma construção permanente

Nesta seção trataremos dos resultados da pesquisa de campo através da apropriação dos dados qualitativos obtidos por meio da utilização de áudios via WhatsApp de perguntas referentes ao objeto da presente pesquisa. É importante salientar mais uma vez que a estrutura, bem como o instrumento de pesquisa foram modificados em decorrência da iminente situação de Pandemia Covid-19, que interferiu de maneira radical no prosseguimento dos trâmites da pesquisa empírica, de forma que se tornou inviável a utilização da Entrevista Narrativa, pois esta sofreria descaracterização em sua natureza, sendo assim impossível sua aplicação pela ausência dos elementos que a constituem enquanto tal.

Assim, o exercício de análise sobre o dito e não dito na visão da pesquisadora sobre o objeto pesquisado, assim como a leitura do contexto são

resultantes do processo de atitude crítica e inquieta diante dos dados da investigação. E sabendo que é imprescindível a compreensão de que se trata de uma realidade concreta, que possui uma totalidade e que, conseqüentemente, é incompleta, porque em movimento constante de interação dialética com todos os elementos que a constituem, demanda de quem pesquisa a apreensão dessas múltiplas faces tomando como parâmetro seus avanços e limites. Demanda também um certo grau de humildade ao entender que por essa natureza dinâmica e complexa que é pesquisar com a lente da criticidade, da dialética, é possível que o objeto não seja totalmente captado.

Dessa forma, optou-se por organizar uma entrevista remota, no formato on line, por meio da rede social *WhatsApp*, na qual tentou-se sintetizar as falas e ideias dos sujeitos através de perguntas em áudio, de maneira que os objetivos da pesquisa fossem preservados. Dessa forma, desdobramos as questões norteadoras

- a percepção/concepção sobre dimensão política na prática pedagógica;
- a percepção da existência de forças ideológicas que permeiam a relação Educação x Sociedade;
- Gestão Escolar e Corpo Docente em diálogo na construção de ambiente politizado.

Antes de delinear o perfil dos sujeitos, consideramos importante afirmar que não foram modificados os caminhos teóricos. Seguimos, principalmente apoiados nas leituras em Paulo Freire, Florestan Fernandes, Marilena Chauí, Giroux, entre outros já mencionados neste trabalho. O processo de construção do conhecimento também passa pela percepção do pesquisador, que necessita debruçar-se sobre teorias diversas no afã de compreender seu objeto de estudo, ao fazer e refazer caminhos nesta tentativa de aproximar-se de seus sujeitos.

4.1 De quem é a voz? Breves tessituras sobre os professores.

Precisamos falar quem são nossos professores, e isto *perpassa* por uma necessidade de situar esse sujeito em cada fala, na busca de tentar entender de que lugar este sujeito fala. Realizamos a pesquisa com 5 professores, todos concursados e nomeados. Estão identificados por Professor, seguido da Letra Inicial de seus respectivos nomes. Esta pesquisa não se utiliza de sujeitos abstratos, sendo assim, levantamos a seguir algumas características profissionais destes sujeitos a fim de relacioná-los a aspectos sociais que por ventura possam interferir na dimensão política de sua prática pedagógica, objeto de estudo deste trabalho

Começamos com uma conversa informal, e a primeira docente a responder aos questionamentos, **Professora V** tem idade de 41anos de vida e 21 anos de magistério com diploma. Desde o início de sua carreira trabalhou em escola pública, formada em Letras, em Universidade Pública, lecionou por mais de 10 anos como professora do ensino fundamental 1, na alfabetização de crianças do 3º ano. Atualmente trabalha com alunos do 6º ao 9º, com a disciplina de Língua Portuguesa. O **Professor A** tem 45 anos de vida e 29 anos de magistério. Começou a lecionar ainda sem diploma aos 16 anos, todas as disciplinas. Formou-se em Pedagogia em 1994, e 2 anos depois em História. Teve experiência nas duas esferas, pública e privada, sendo atualmente professor efetivo da rede municipal de São Luís, lecionando História do 6 ao 9 ano do ensino fundamental.

O **Professor C** trata-se de um professor de 31 anos, com 6 anos de magistério, formado em Pedagogia e Filosofia em universidade pública. Teve experiência com as duas esferas, pública e privada, com destaque para trabalho como coordenador pedagógico em escola comunitária. Atualmente leciona filosofia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Já a **Professora E** tem 29 anos, com 5 anos de magistério, formação em Matemática em Universidade Pública. Com experiência nas duas esferas, pública e privada, atualmente leciona do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na escola escolhida para a pesquisa.

Por último a **Professora K** de 32 anos, com formação em Pedagogia e Ciências Biológicas, ambas em universidade pública, 6 anos de magistério e experiência nas duas esferas, pública e privada. Atualmente, leciona do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e desenvolveu trabalho na coordenação pedagógica por cerca de 1 ano na mesma instituição em que leciona hoje.

Podemos notar que a maioria possui mais de uma graduação, tendo o curso de pedagogia como uma das licenciaturas, em sua maioria também com histórico de atuação predominante no setor público, ainda que boa parte tenha experiência com o setor privado e atuem em ambos os setores.

4.2. Limites e possibilidade da dimensão política na prática pedagógica **em apontamentos conceituais** e o confronto com as falas dos sujeitos: *o que dizem os professores?* **POR QUE APONTAMENTOS?**

Imaginar uma prática pedagógica desnuda de seus elementos particulares e coletivos no tocante às suas características cultural e histórica, nos soa um tanto inconcebível. Porque partindo da concepção marxiana da história, não é possível estar em uma sociedade capitalista e não considerar a existência da luta de classes. Não é possível estar em uma sociedade capitalista e não considerar o embate de interesses entre as classes sociais. Seria até ingênuo pensar que estando numa sociedade como a nossa, de natureza neoliberal, os interesses políticos seriam para o provimento de bem estar social de todos, sem distinção social, “ a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes”(MARX,ENGELS,2007,p.8) .

Por mais que saibamos que a análise de Marx sobre a sociedade capitalista se situa em uma época diferente, e por consequência com elementos históricos e políticos característicos da época em que ele viveu, ao nos debruçarmos sobre sua análise identificando que uma das principais características da sociedade capitalista é a **contradição** entre burguesia e proletariado, não poderemos jamais abandonar esta análise, não enquanto como um imperativo para uma reflexão sobre o existir de uma “sociedade capitalista”.

Isto porque estamos nos referindo a um modo de produção, que sofre continuamente modificações, e que camaleonicamente se adequa às novas necessidades econômicas de cada tempo, todavia permanece com sua essência, pois

continuam existindo capital e trabalho, ricos e pobres, dominantes e dominados, donos dos meios de produção e mãos de obra assalariada. De acordo com Lessa (2008,p.25), “tanto o trabalho como o processo de luta de classes, no processo de reprodução da sociedade, continuam existindo e com o mesmo estatuto ontológico , continuam existindo na sua essência tal como na ‘época de Marx’”.

Na obra O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte, Marx fala sobre este conceito de classe social:

Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. (MARX, 1956, p. 98)

A existência de classes antagônicas só é possível em sociedades que tenham como base a propriedade privada, isto é, onde existem pessoas vivendo com modos de vida diferentes, com condições econômicas diferentes, com interesses distintos, o que coloca as classes em lados opostos, visto que os interesses, e a busca por alcançar tais interesses são antagônicos. O que faria, por exemplo, um indivíduo de classe social “abastada”, que vive sob condições econômicas privilegiadas, querer mudar a forma como funciona o sistema econômico, cultural e político, visto que deste sistema, tal indivíduo se beneficia?

E o indivíduo que vive numa classe social sem privilégios, que vive em condições sociais desumanas, ou que, sendo menos radical, que tem seus direitos básicos(saúde, escola, lazer, participação em decisões políticas) limitados ? O que faz, ou faria esse indivíduo?

Este é um dos pontos: Consciência. O que vai diferir uma classe oprimida conivente de uma classe oprimida, porém revolucionária! Porém não só a consciência em si, em termos de estar a par do que acontece, ou de conseguir desvelar as relações, é, em suma, para além. É um processo, como podemos perceber no depoimento de um dos sujeitos da pesquisa, quando este se depara com a realidade concreta do seu contexto de atuação. Isto é, muitas vezes o docente só irá assumir uma postura mais crítica com relação à sua prática e ao entorno da escola em que atua, quando de fato entra em contato com as realidades adversas.

Ao deparar-se com outras questões que mesmo sendo externas à escola, interferem de maneira objetiva no seu trabalho, ele começa a refletir sobre as questões sociais; é um momento em que este sujeito poderia(ou não) afirmar ou entender como se dá na sua essência a diferença de classes, em um recorte de um contexto da realidade em que ele atua ou atuará. É o que podemos perceber na fala da **professora V** ao falar sobre os primeiros anos de magistério:

O problema veio depois quando eu então fiz concurso pra Prefeitura e passei e aí me deparei com salas de aulas, fui pra uma escola na realidade de periferia que tinha um número muito grande de alunos, uma demanda muito grande, então essa sala de aulas eram muito lotadas, não sei se porque a escola era recém inaugurada, eu recebi uma sala de aula com quarenta e quatro alunos, com idades muito avançadas, era uma sala de quinto ano, mas eu tinha alunos de que ia de nove a dezesseis anos e com déficit de muito grande, além do déficit da faixa etária, né? A maioria das família, ao conversar com a coordenação me informaram que vinham de família com violência, ou com drogas, bebida.. Daí você vê a diferença de faixa etária com déficits de aprendizagens muito grande e com um nível de indisciplina enorme e aí foi um choque para mim...Comecei a pensar no que fazer, ou como fazer com meu trabalho..porque a gente acaba tendo uma grande responsabilidade dentro de realidades como essa, entende?(**PROFESSORA V**)

Com base na análise de Marx, quando falamos de classes sociais, estamos nos referindo a um fenômeno social que possui como ponto significativo a questão econômica, assim como os possíveis conflitos entre essas classes que são de ordem econômica. Isto é, ao passo que os interesses são identificados, ocasionando em ações na busca pelos interesses comuns, ação que não deixa de ser numa dimensão política, visto que pode provocar mudança através da ação coletiva para o bem coletivo, “única classe decididamente revolucionária [é] o proletariado” (MARX, 2007, p. 57). E esclarecendo o objetivo do proletariado no processo de luta de classes, *afirmaram (Quem afirmou?)*: não se trata de modificar a propriedade privada, mas de aniquilá-la, não se trata de camuflar as contradições de classe, mas de abolir as classes, não se trata de melhorar a sociedade vigente, mas de fundar uma nova. (MARX; ENGELS, 2007, p. 64).

Ou seja, cada classe social partilha de uma posição próxima nas relações de produção, sejam os donos dos meios de produção, seja o detentor da força de trabalho. E a classe hegemônica através de mecanismos ideológicos sempre busca

centralizar o poder, tenta convencer e levar a crer que as desigualdades produzidas no sistema capitalista são naturais, são esperadas. Porém, o que faz com que esses mecanismos sejam quebrados começa pela tomada da consciência de classe, que conscientizando-se politicamente de sua condição social, cria meios de resistência e luta.

Mas, como conscientizar-se, que caminho leva a essa tomada de consciência e por que ela não surge “naturalmente” no sujeito de classe proletária, já que tal postura, o ajudaria a buscar nova realidade menos opressora, ou quiçá até sem nenhuma opressão?

Esse momento de “evidenciar” a realidade, o confronto ou até mesmo o reconhecimento de estar diante de um contexto, e também claro, dentro dele pode vir a “tocar” a ação docente. Assim, seja para através de sua práxis pedagógica transformar ou para “ignorá-la”, seja qual for seu posicionamento, a figura docente é na sua natureza, um agente político. Quando assume postura crítica através de seus discursos e sua prática, e também quando não contestam mantendo-se “neutro” diante do “status quo”. Sendo um profissional que tem como ferramenta de trabalho, o trato com o conhecimento, a responsabilidade de difundir este conhecimento para sujeitos em processo de construção, é um ato permeado de elementos importantes, como a orientação político-cultural do professor, que norteiam esse processo. E mais importante ainda é destacar aqui, a necessidade dessa orientação coadunar com a consciência de pertencimento a uma determinada classe social, a classe que este educador pertence, a classe trabalhadora.

“É na produção da realidade social, meios pedagógicos, que o professor é um agente político; ele põe em evidência as relações sociais, pois transmite modelos sociais de autoridade, de respeito, de polidez, de oposição à estrutura social mais complexa”(MARTINS,p.61,1987)

Essa autoridade que a figura docente carrega consigo para a sala de aula é o que pode ter diferentes repercussões, pois como todo e qualquer sujeito possui um juízo de valor sobre as coisas de modo geral, tem concepções, ideias políticas, tem padrões de comportamentos considerados aceitáveis e os não aceitáveis, seja em sala de aula, seja fora do ambiente escolar, atitudes, posturas, gestos, isto é, o professor exerce influência sobre a concepção do alunado frente à sociedade. E uma

reflexão necessária é sobre a natureza dessa influência, se para o conformismo ou para a crítica emancipadora:

Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de Opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “conivência” com o regime opressor (FREIRE, p. 30,1987)

Paulo Freire nos presenteia, através de seu vasto legado, reflexões imprescindíveis na compreensão desse conceito, “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo”(FREIRE,2002,p.15).Ou seja, “A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 2002, p.16).

A discussão sobre conscientização, aqui, não é meramente superficial, estando somente como pedra de adorno, é uma categoria vital na busca de compreender a complexidade que é a dimensão política na prática do professor, pois estamos a falar de um sujeito embrenhado de significados de natureza social, política, econômica, cultural, elementos esses, que perpassam por essa capacidade cognitivo-social que **ocorre** no campo individual e no coletivo, em um movimento constante, em meio às relações sociais .

Ausentar tal conceito dessa discussão seria como desmembrar um dos pilares da constituição estrutural da base política na prática docente. Perderia o sentido de ser.

Freire, quando nos remete ao estudo desse conceito explicando como ele acontece no processo metodológico, fala de conscientizar o sujeito. Ao afirmar que todo método educativo, primeiro deve propiciar uma reflexão sobre o que será ensinado, e sempre colocando em foco o sujeito como um agente de transformação: “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 2002, p.19). “A partir das relações que estabelece com seu mundo, o

homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura” (FREIRE, 2002, p.21)

Isto é, para que esse sujeito se sinta capaz de realizar alguma transformação, ele primeiro precisa desenvolver essa conscientização. “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 2002, p.22).

Freire nos coloca também a discussão sobre a importância do *humano* nesse processo de conscientização. Ao nos trazer a ideia de que esse sujeito social, esse homem, só poderá atingir sua autenticidade humana, se estiver integrado à sua realidade concreta:

A possibilidade humana de existir-forma acrescida de ser-mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura. A posição que ocupa na sua circunstancia é uma posição dinâmica. Trava relações com ambas as faces de seu natural, para o aparecimento de mas a que confere uma significação que varia ao longo da história, e a cultural, cujos objetos são criação sua(FREIRE,2001,p.10)

Isto é, esta condição de estar integrado a um contexto, de modo que oriente suas ações no tempo e espaço se torna possível, que envolve esse sujeito, fazendo-o surgir como um indivíduo dotado de consciência crítica. E mais, através do diálogo estabelecido entre sujeitos e seus contextos e circunstancias é que o elemento da democracia surge com uma natureza mais humana. Para Paulo Freire, o diálogo é uma condição indispensável dentro da democracia. Os sujeitos precisam dialogar entre si, com seu meio, na sociedade, com a sociedade:

A formação da personalidade democrática e a emergência da consciência crítica implicava a aceitação das mudanças, a abertura ao diálogo, tolerânciaa diante dos desacordos a introjeção da autoridade, o sentimento da responsabilidade, a busca de participação na construção da vida coletiva, a procura do aprofundamento da capacidade de reflexão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a circunstancia. Envolviam, enfim, o desenvolvimento de traços da possibilidade de compreensão e domínio, pelo homem, dos fatores e dos condicionamentos de sua existência individual e social, e como fundamentos da possibilidade de realização da democracia na vida social.(BEISIEGEL,p.94)

Estar integrado a um contexto dentro dessa compreensão, da importância do diálogo para uma democracia mais humana requer que ainda nos aprofundemos mais no entendimento de que tipo de consciência é essa que define esse sujeito no seu contexto histórico e que o faz dialogar com a democracia de forma crítica. Freire nos coloca ainda a discussão sobre *Consciência intransitiva* e *consciência transitiva*. No primeiro conceito, temos um homem que tem seus interesses envoltos em questões de natureza “vegetativa” de vida, “suas preocupações, se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou mais, exatamente, teor de vida em plano mais histórico” (FREIRE,2005,p.32) . Já no segundo conceito, o homem assume interesses para além dos de natureza “vegetativa”, “há nele uma forte dose de espiritualidade, de historicidade(...).Ele enxerga mais longe”(p.32)

A consciência transitiva assume uma postura faseológica. Há, nela, duas fases: a ingênua e a crítica. A transitividade ingênua se caracteriza pela forma simples de interpretar os problemas. Pela superposição do tempo passado em detrimento do tempo presente. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade. Pela tendência de manutenção dos elementos de “gregarismo” e de retorno ao “mágico” e “fabuloso”, presente nos processos de massificação. A transitividade crítica assume posicionamento oposto: aprofunda a interpretação dos problemas. Investiga causas. Recusa o quietismo. Contrapõe-se à massificação como forma de humanizar o homem. (FREIRE,2001,p.33)

O homem que detém a consciência, não se move pela problematização da realidade concreta em que vive. Não há um comprometimento com seu contexto social. O que não acontece no caso da consciência transitiva, que posiciona esse homem como um ser compromissado com sua existência, com as circunstâncias em que se encontra, e está portanto envolto num universo de dialogação em sociedade, no trato com as circunstâncias sociais concretas, de ser e estar no mundo:

Por isso que existir é um conceito dinâmica. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância. Do homem com seu Criador. Não há como se admitir homem fora do diálogo. E não há diálogo autêntico sem o mínimo de consciência transitiva. É essa dialogação do homem em torno das sugestões e até com as sugestões que o faz histórico. (FREIRE,2001,p.35)

Ou seja, sempre que o contexto no qual este professor atua é repleto de contradições, e que seu trabalho seja atingido por tais condições sociais objetivas e subjetivas, ele pode ser impelido ao impulso para desenvolver trabalho nessa perspectiva libertadora. É o que podemos extrair a partir da seguinte fala do **Professor E:**

No meu ver as coisas, eu não sei se tentar colocar na minha prática essa parte política faria bem aos alunos, não sei até que ponto eu posso concordar com isso, porque já é difícil fazer os alunos se interessarem pelo conteúdo da matéria, imagina falar de outras coisas, até porque eles falam com outras pessoas, assistem televisão...a gente sabe que o jornal muitas vezes não é imparcial, mas tem informação. E também mesmo que seja muito bonito falar que professor tem que ter senso crítico, mas na prática quando você tá com 45 alunos na sala de aula, essa coisa acaba sendo impossível, e no final você não faria nem uma coisa nem outra, porque a indisciplina dos alunos é uma coisa horrível....

Essa colocação do professor sobre a dificuldade de atuar como agente político transformador e enxergar a possibilidade de mudanças através de sua prática pode nos levar a pensar que educadores nem sempre serão necessariamente agentes transformadores.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, p. 25,2001).

Nas relações sociais do cotidiano, como também pela e na consciência retirando qualquer efeito meramente especular do econômico, seria a atividade política sempre remetendo ao econômico e à consciência, sendo um processo com o econômico e com a consciência

:

[...] a política é ação permanente e dá origem a organização permanentes, na medida em que efetivamente se identifica com a economia ...como um impulso imediato à ação, que nasce no terreno permanente e orgânico da vida econômica, mas supera-o fazendo entrar em jogo sentimentos aspirações em cuja atmosfera

incandescente o próprio cálculo da vida humana individual obedece a leis diversas do proveito individual, etc.(GRAMSCI,1984,p.14)

Assim, a educação é uma das ferramentas fundamentais à estratégia de construção de uma nova perspectiva na educação de viés político, pois, se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, criando novos caminhos para outros caminhos na produção do conhecimento, de modo geral na produção da vida social.

O que também nos remete ao entendimento de Florestan Fernandes sobre que postura o professor deve assumir. Ao situar o Brasil como um país subdesenvolvido, a atuação do professor não poderia de maneira alguma se isentar de assumir uma dimensão política, seja por via institucional, ou não:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores[...] (FERNANDES, 2019, p. 71).

Mas como já fora dito, ainda que o professor seja um agente político, nem sempre ele está tomado de consciência social a ponto de inclinar-se para mudanças sociais

Olha, para mim uma dimensão política pedagógica é aquela que tem uma direção, uma organização direcionamentos que são elaborados, definidos com a comunidade de forma democrática, onde cada pessoa possa se posicionar dentro das responsabilidades que tem. Então, no caso, os pais dos alunos, os alunos, a comunidade em torno daquela escola, o corpo docente, a gestão. Então, os demais colaboradores daquela instituição, no caso da escola, onde cada um dentro da responsabilidade que possui, dos direitos, possa participar de forma democrática e possam se posicionar. E esse direcionamento, essa organização possa ser resultado desse diálogo resultado dessa participação desse envolvimento direto nas decisões relacionadas ao funcionamento da escola, acredito assim, né... (PROFESSOR C, PEDAGOGIA E FILOSOFIA)

Nesta afirmação o professor se refere à dimensão político pedagógica como algo que tem uma finalidade, e os envolvidos possuem responsabilidade e, portanto, é uma construção coletiva, na qual a voz dos envolvidos tem participação ativa. Essa fala do professor coaduna com o que afirmam Giroux e Simon (2011,p.109-110):

[...]a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovem o fortalecimento social e demonstrem a possibilidade de democracia.

. Muitos educadores têm medo de “ousar”, ao se utilizarem de métodos libertadores, de instigar seus alunos a pensarem e refletirem sobre assuntos que norteiam sua vida em sociedade. E é necessário dizer que a escola nesse sentido é apenas um lugar de onde partir, ao conscientizar-se começa a fazer a diferença dentro do ambiente escolar, fora da sala de aula, junto à comunidade, teremos alguém que tomado de senso crítico saiba se posicionar social e politicamente no mundo, e expor com segurança o que pensa. E essa compreensão por parte do professor é o que o diferencia dentro de um sistema escolar tradicional, bem como na sociedade:

O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertado procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tenderá a desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes (FREIRE,1986,p.86)

Essa “politicidade” de que fala Freire, pode esbarrar nas impossibilidades impostas aos professores em forma de questões básicas como infraestrutura, como percalços e obstáculos na viabilização de seu trabalho, salas de aula lotadas, sobrecarga de trabalho, e até mesmo a exaustão física e mental devido à necessidade de trabalhar muitas vezes até três turnos por semana. Essa condição em que se **encontra** a maioria dos professores pelo Brasil não é mero acaso.

Vejamos nessa direção, da fala do **professor E**, que ainda há professores dentro da perspectiva de educação bancária: há um currículo padrão, pronto, seguido à risca pelo docente, no qual ele professor é o que deposita o conhecimento e os alunos não são estimulados a pensar, apenas recebem, sem grandes questionamentos ou discussão a respeito do lugar deste conhecimento no meio social:

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1983, p.66)

Dentro desse entendimento de Freire a respeito da consciência, que não é a ingênua, ao trazer a discussão para nosso objeto de estudo, tomamos o professor como um sujeito que se afirma ontologicamente como um sujeito aberto, dotado de horizontes mais amplos, que ao compreender a dinâmica social das relações sociais constrói uma consciência crítica. Mas é preciso dizer aqui, que isto não se dá de súbito, é um processo. Para fugir de uma mecanização nesse processo, Paulo Freire fala sobre a importância da democracia, que deve ser um ato humanizador. Sendo necessário para isso, a superação do ambíguo poder da industrialização, porque ao passo que este homem desenvolve o processo de produção desenvolve-se tecnicamente, ele corre o risco de cair numa massificação instrumental:

Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não existe atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. “Ingênuo”. Diante da sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação do nosso homem, para que marchemos, provocada pela industrialização e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade pelo especialismo exagerado da produção em série (FREIRE, 1983 p.42)

Essa concepção de Freire cabe principalmente aqui na discussão sobre a importância da consciência para o professor. Sobre a discussão a respeito da saturação da consciência de nossos professores, na medida em que compreendem a

importância da vida dos alunos dentro do sistema econômico, e como a reprodução econômica e cultural está relacionada com essas vidas e vice-versa.

Porque o sistema de produção sob o qual vivemos, reproduz *consciências*, e precisamos estar atentos a que e a quem servem como mecanismos de interesses social e econômico. É uma consciência guiada para fins de interesses concretos de uma população, como um todo, ou somente como mais um instrumento de cunho ideológico?

A escola, e em especial o professor, nessa dinâmica social regida por interesses antagônicos, assumem papel importante. E isso não é por acaso, a educação é uma área influenciada pela ideologia liberal, que orienta a maior parte da atividade educacional e existe uma pressão significativa no sentido de guiar interesses para que as escolas estejam adequadas às metas econômicas do sistema capitalista.

E não é por acaso que este termo ideologia sempre esteja rondando as discussões quando falamos de uma educação para além da lógica mercadológica, e de cunho humanístico. E que vislumbre um caminho diferente da trilha apontada pela “mão do neoliberalismo”. Gramsci fala sobre “forças materiais”, uma relação entre infraestrutura e superestrutura:

[...]as forças materiais são o conteúdo e as ideologias as formas-sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente dialética, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais(1966,p.63)

Porém ele explica que o termo deve ir para além dessa relação, ela é uma dimensão ontológica que reproduz, por meio de práticas e ações sociais, a estrutura da sociedade, dando um sentido positivo ao termo, ainda que em seus escritos fale do lado negativo. E diz que:

Proposição contida na Introdução à Crítica da Economia Política, a qual os homens tomam conhecimento dos conflitos de estrutura no terreno das ideologias , deve ser considerada como uma afirmação de valor gnoseológico e não puramente psicológico e moral(GRAMSCI, 1966,p. 52)

Aqui, podemos perceber que Gramsci dá ênfase à consciência. Afirmar o papel da consciência é, como consequência, estabelecer uma função para o

conhecimento. O que valida mais uma vez o que **vem** sendo afirmado neste trabalho, que é a compreensão de que o conhecimento nesse sentido, passa a ter um papel político, pois, “uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento é um fato de conhecimento, um fato filosófico(1966,P.52).

O alcance da teoria revolucionária torna-se bem maior ao se identificar com a própria ideologia revolucionária: visão de mundo das classes subalternas(senso comum)+teoria revolucionária (filosofia da práxis)=ideologia revolucionária(bom senso).Agora, a ideologia implica conhecimento do mundo-uma reforma moral e cognitiva de longo alcance. Estamos diante de uma noção larga de conhecimento, que englobaria a ciência, vista como uma das inúmeras modalidades de conhecimento existente na sociedade. Seria a defesa de um continuum entre vários tipos de conhecimento, amalgamados pelo trabalho de elaboração ideológica(PERRUSI,2015,p. 421)

Ao tomar as lentes de Gramsci (**ANO**), podemos afirmar que ideologia é uma forma de conhecer o mundo. Uma concepção de mundo, é portanto, “relação vivida”, que liga visão de mundo com normas de conduta. Relação essa, que faz emergir o núcleo afetivo da ideologia, o que faz com que sua difusão seja eficiente(ou seja, o que dá o caráter de massa) .Porque a ideologia interpela emoções profundas , vincula valores e afeto. A ideologia teria:

[...] uma tripla dimensão positiva: uma dimensão cognitiva, enquanto esfera da qual os homens tomam consciência das contradições do real; uma dimensão ontológica, enquanto nível superestrutural da totalidade social e formação da estrutura econômica; e uma dimensão axiológica-normativa, enquanto horizonte de valores que apela à ação, à prática(SANTOS,1980:44)

Gramsci (**ANO**) ainda nos traz a reflexão sobre a necessidade de enxergar a ideologia não como um limitado sistema de ideias e crenças, mas como prática, porém não apenas uma razão prática, visto que esta se inscreve em lógicas de ação como em estruturas institucionais.

Pode-se pensá-la como conjunto de práticas que constitui normas de conduta e formas de conhecimento. Seriam práticas que constitui normas de conduta e formas de conhecimento. Seriam práticas que interpelariam profundamente experiências de vida. Por isso, para entender tais processos de constituição de visões práticas de mundo, Gramsci dá outro salto adiante ao articular ideologia e linguagem. Os valores vinculam-se aos afetos via simbolização produzida pela linguagem. A política precisa, assim, conectar-se às

simbolizações ocorridas no mundo cotidiano das classes subalternas (PERRUSI,2015,p. 423)

Isto é, a política precisa estar conectada às simbolizações envoltas ao mundo cotidiano das classes subalternas.

E se a referência das ideologias é a dominação de classe, as ideologias dominantes e dominadas são estruturadas pelas lutas de classe; como consequência, as ideologias subalternas são experiências de mundo que se formam em relação à dominação e ao conflito social. São subalternas porque absorvem a dominação na sua sujeição à ideologia dominante. Porém, essa dominação não é incorporada como um processo de sujeição absoluta. O processo sempre está em aberto:

Há uma circularidade entre as ideologias-uma circularidade que incorpora, no seu movimento, a dominação de classe. A subalternidade e a dominação são construídas pelo confronto e pelas experiências de luta. Não há adequação pacífica das classes sociais. Na verdade, a circularidade entre as formas ideológicas, estimulando as transmutações de valores e as reconfigurações dos processos hegemônicos, tornando-os “acontecimentos” (PERRUSI,2015,p. 425)

Gramsci faz uma distinção entre as ideologias que são “historicamente orgânicas, ou seja, que são necessárias a uma determinada estrutura” daquelas que são “arbitrárias, relacionadas à sua adequação a um grupo ou a uma classe fundamental da sociedade. Dessa forma, podemos falar em ideologias orgânicas apenas nos grupos subalternos que têm um papel fundamental na produção, mesmo que em outras épocas seu movimento não seja “independente e autônomo”, e sim “submisso e subordinado”. Nesse raciocínio, “orgânico” pode estar relacionado tanto a uma ideologia dominante como a uma dominada, embora não ocorra orgânica de uma classe subalterna e uma ideologia revolucionária. Evidentemente, uma ideologia revolucionária seria “orgânica”; porém, não mais concepção de mundo relacionada a uma classe subalterna e sim a uma que se tornou “autônoma e independente”. O “orgânico”, dessa maneira, tem seu esclarecimento conceitual pela sua ligação com uma classe fundamental - seja dominante ou dominada, revolucionária ou subalterna.

Abordar de maneira mais insistente a compreensão do termo ideologia, neste trabalho não é mero acaso. O contato com as falas e concepções dos sujeitos desta pesquisa, nos tornaram ainda mais evidente a necessidade de aprofundamento

e entrelaçamento deste conceito com a dimensão política da prática docente. Dessa forma, tentaremos ancorar alguns trechos teóricos do pensamento gramsciano na tentativa de expandir nossa compreensão sobre a importância do termo na fala dos sujeitos desta pesquisa.

Na compreensão gramsciana, ideologia “é a representação da realidade própria de um grupo social”, cada grupo assim tem sua forma de ver a realidade, relacionar as coisas, “os sujeitos coletivos são definidos pelas ideologias”, isto é, no campo da luta hegemônica, os indivíduos criam suas subjetividades de acordo com a ideologia do grupo ao qual pertencem.

A ideologia aqui, no sentido gramsciano, é a formação da consciência e também a transformação da realidade. Nesse interim, o homem gesta sua individualidade e sua maneira de entender o mundo e ao entrar em contato social com outros sujeitos, não somente transforma a si, como também aos outros dentro de um coletivo:

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente aquele no qual se encontram todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. A questão é esta: de que tipo histórico é o conformismo ou o homem-massa do qual fazemos parte (GRAMSCI, 1999 p. 1376)

Quando pensamos na escola, e relacionamo-la ao conceito de ideologia de Gramsci, a teia de relações à qual os organismos multilaterais, sob a égide da classe dominante, tentam envolver a escola, se torna óbvia. Isto é, passa a ser muito claro o porquê das diretrizes educacionais, bem como tantos instrumentos legais que regem nossos sistemas educacionais partem de grupos financeiros, como FMI. A escola, e mais diretamente, seus sujeitos, estão em processo de construção de suas identidades sociais, culturais, políticas, logo, é preciso “ditar” como será essa “construção” e para quê/quem servirá.

Assim, muito nos chama a atenção as falas de professores que afirmam:

Alunos que estão na escola pública, precisam entender que a sorte não está com eles. Então tem que fazer por onde, estudar, se destacar, fugir de realidade de muitas vezes está ali puxando eles, entende. Não tem grandes condições, então tem que se esforçar mais

para conseguir mais. E acredito que esse discurso muito politizado, pode acabar até mais atrapalhando do que ajudando, porque a gente sabe que as coisas dificilmente mudarão, precisamos lutar pelos direitos sim. Então a gente sabe que existe as classes abastadas e as classes pobres, e a gente também sabe que a corda sempre arrebenta para o lado mais fraco. Então esse jovem que tá aí buscando uma melhoria de vida, sabe que tem que andar na linha. Vai lutar contra o sistema como? Resistindo como? As vezes nem mesmo eles sabem pra quê. (**PROFESSOR E**)

Ao mesmo tempo em que nesta fala, não se nega a existência de classes em nossa sociedade, se afirma que os sujeitos precisam se adequar. Ainda que nesse pensamento se afirme a existência de privilegiados e marginalizados, observamos um certo conformismo, e até mesmo o pensamento de que é inútil lutar. A consciência da existência de classes, não necessariamente significa o desejo de superação do sistema vigente, ou resistência

Tomando como referência a compreensão das dimensões da ideologia de Gramsci, a ideologia permite aos oprimidos enxergar os grilhões invisíveis que os cerca com função de subjugar suas lutas, para além da consciência de classes, de posição de desfavorecido, e que portanto o coloca em situação de luta por direitos que constantemente são usurpados na manutenção da hegemonia dominante, e para estes, os dominantes, as ideologias lhes servem como “ instrumento de domínio político sobre o restante da sociedade

E é nesse sentido que se pode dizer que a educação em Gramsci é eminentemente política, ao mesmo tempo que, para ele, as relações de poder desenvolvidas nas típicas "sociedades ocidentais" têm uma dimensão educativa. Isso porque, para Gramsci, os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola e fora dela estão articulados à disputa pela hegemonia entre as classes e, concomitantemente a isso, a política desenvolvida nas "sociedades ocidentais" exige que se ensinem os indivíduos e os grupos sociais a viver de acordo com as necessidades e os desejos da classe que é dominante economicamente.

Foi essa visão do cenário político em que viveu que fez Gramsci afirmar que a "[...] tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática [...]" (Gramsci, 1999, p. 126)

Por isso a dimensão política dentro deste trabalho é uma discussão indispensável na compreensão a que queremos chegar sobre o trabalho do professor em sala de aula e fora dela. E ainda nos utilizando de lentes gramscianas, ao

tomarmos essa categoria política, a entendemos como um motor da “superestrutura”, representando mobilização cultural, sendo centro formador de consciência. A política seria uma mobilização cultural que faz com que de maneira explícita, a questão do poder venha à tona, traz à discussão também o Estado e o problema da direção político-ideológica da sociedade. Então nesse sentido a atividade política seria: “O primeiro momento ou primeiro grau, o momento em que a superestrutura está ainda na fase imediata de mera afirmação voluntária, indistinta e elementar” (GRAMSCI, 1984, p.12). Dentro da sociedade civil, o agir político produz formas de consciência, tanto para manter o status quo, quanto para alguma transformação social.

E como se daria essa transformação?

Ainda na compreensão do que disse o **professor E** a respeito da dimensão política na sua prática, é possível apreender que o professor faz uma distinção entre dimensão política e prática pedagógica, sendo impossível as duas se relacionarem ao mesmo tempo, devido ao número grande de alunos e indisciplina dos mesmos, isto se torna evidente na frase em que diz *“porque já é difícil fazer os alunos se interessarem pelo conteúdo da matéria, imagina falar de outras coisas”*(**PROFESSOR E**). Ou seja, nesta visão, assumir a dimensão política seria tratar de outros assuntos que fogem aos conteúdos escolares. O que nos parece é que ainda estamos distantes de uma práxis verdadeiramente política na sua essência, por inúmeras questões que perpassam a estrutura sociocultural de nossa sociedade.

Vamos observar na fala da **professora A**, que essa concepção sobre a politicidade **causa** certa indisciplina, não é uma afirmação isolada:

É muito complicado, eu te dizer que é possível a gente manter uma rotina de diálogo com esses meninos sobre assuntos que extrapolam os conteúdos, porque eu já percebi que todas as vezes que eu trago pra eles uma temática social, uma discussão, é sempre uma algazarra, uma confusão, que chega os colegas das turmas do lado já vem na minha sala querer saber o porquê da gritaria, da confusão...Então eu te digo que eu tento, mas na maior parte das vezes é uma coisa inviável.. apesar da gente entender da importância de falar com eles das situações do dia-a-dia, das coisas que estão acontecendo no mundo, olha...é sempre um desafio(**PROFESSORA A**)

Consideramos um pensamento “perigoso”, perigoso no sentido de enfraquecer uma causa social muito maior que sua “particular” opinião a respeito do assunto, a de um educador que tome a via do conformismo, e não consiga alçar

horizontes de mudança social para os sujeitos oriundos da escola pública ao considerar inútil alguma forma de resistência por parte desses sujeitos, tendo em vista que é por meio da educação que se forma concepções de mundo, e que o professor é um protagonista neste processo. Que ainda, que identifique as forças ideológicas antagônicas, não acredita na vitória da classe subalterna em nenhum aspecto.

Em Gramsci, o conceito “conformismo” pode ser tido como sinônimo de sociabilidade, ou seja, expressa uma situação de pertencimento a um determinado grupo social com o qual compartilhamos uma concepção de mundo, elementos da vida social que expressam um comportamento, um mesmo modo de pensar e de agir. Sempre “se é conformista de algum conformismo, sempre se é homens-massa ou homens-coletivos” e adaptar-se implica sofrer algum tipo de coerção. A questão é saber de que tipo de conformismo fazemos parte. “Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada significa que pertencemos simultaneamente a Grilhões invisíveis, as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci uma multiplicidade de homens-massa” e a nossa personalidade se compõe dos elementos mais arcaicos combinados com elementos da ciência mais moderna. Qualquer projeto político alternativo implica fazer a crítica a esse modo de pensar desagregado e contraditório para formar uma concepção de mundo coerente e unitária

Uma contradição, portanto? Que um educador não tenha uma visão de horizonte transformador dentro um sistema ideologicamente opressor? Essa fala vai contra a maioria dos discursos dos outros sujeitos da pesquisa, como podemos ver a seguir:

A gente não pode aceitar que sempre tenhamos que seguir o mesmo rumo, mesmo que as condições sejam adversas, e a força dominante empurre nossas crianças para a infinita condição de obediência, que a nossa escola siga fornecendo a mão de obra para as empresas, sem poderem optar por outros caminhos. Por que a gente tem que aceitar o sucateamento da escola? Eu sempre falo pros meus alunos dessa condições, e sempre reforço que essa condição não é natural, que não é pra ser assim, eu sei que muitas vezes isso que falo, entra por um ouvido e sai pelo outro, mas faço a minha parte, de conversar sobre a nossa responsabilidade nisso também. Que a gente pode sim, melhorar nossas estruturas, que a gente não pode aceitar tudo que vem de cima pra baixo. Também temos voz, e a se a gente se une, podemos mudar muitas coisas. E a escola é um lugar tão bom para falar sobre essas coisas, para desde bem pequeno, a gente ir

conscientizando, até mesmo para que eles não pensem que e as condições de pobreza, de sucateamento da escola, são coisas que a gente como pobre merece, mas é porque aqueles que tem poder e dinheiro acham que devemos aceitar, o que não é verdade, mas pra isso a gente tem que saber muito bem quem a gente é e o que podemos fazer pelos direitos da gente(**PROFESSORA V**)

E logo a seguir a fala dessa professora nos remete a pensar sobre a importância de realizar momentos que favoreçam um diálogo politizado no sentido de construir consciências autônomas, capazes de identificar as relações de classes sob as quais a sociedade gesta sua produção, até que ponto nossos direitos são barganhados, negociados e até onde aceitamos sem grandes questionamentos os meios de vida que nos permitem ter:

Não acredito numa escola que esteja indiferente a nossas questões políticas sem entender que não temos nada a ver com isso. Nas minhas aulas faço questão de nunca deixar de fazer questionamentos aos alunos sobre a vida cotidiana, tem uma notícia de injustiça social, quando noticia sobre a pobreza, sobre o desemprego, sobre a escola, que sempre é noticiada como falida, é sempre falando algo que não está dando certo na escola. Então eu já entro perguntando: vocês acham que tá certo? Que tudo bem? Que tem que ser assim mesmo? Tem alguma razão pra isso? Alguém quer falar sobre isso, o que acha. Então, tô sempre questionando as situações para meus alunos, querendo que eles nunca aceitem como normal (Professor C)

Com essa fala, a professora nos leva à reflexão sobre a necessidade de manter um constante diálogo com os acontecimentos sociais, excluindo assim situação de “neutralidade” frente a questões de qualquer natureza. E assim como nos diz Freire:

A impossibilidade ainda de poder ser a educação neutra coloca ao educador ou educadora, permita-se a repetição, a imperiosa necessidade de optar, quer dizer, de decidir, de romper, de escolher. Mas, lhe coloca também a necessidade da coerência com a opção que fez. Coerência que jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos. É descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético (FREIRE, 2005,p.54)

Gramsci (**ANO**) explicita esse conceito, implicitamente voltado a pensar a educação em uma nova sociedade:

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e a sua colaboração, transformando em 'liberdade' a necessidade e a coerção? Questão do 'direito', cujo conceito deverá ser ampliado [...] (**GRAMSCI**, 1987, p. 1565-6)

Não podemos negar a defensiva que encontramos na fala do **professor L** quando diz que:

Eu tenho claro para mim que na sociedade está um jogo de interesses constante, sempre teremos essas dimensões de poderosos e marginais. Temos a escola pública aí como um lugar de onde entra e sai só a classe trabalhadora, pessoas de poder aquisitivo baixo, que vive sob condições de baixo nível. O governo nesse jogo, tem horas que supre algumas coisas. Mas na grande maioria só enrola o povo, nega direitos básicos. E é uma pena que a gente não tenha uma organização na nossa sociedade que gere um poder e obrigue o governo a cumprir sua parte. Não é em os dias e aulas que trago para eles alguma reflexão sobre uma situação polemica que envolve poder público, mas quando falo sobre não sinto que eles se interessem, só vejo apatia nesses meninos, eles dispersam rápido, é como se o assunto não fosse com eles, fosse uma coisa longe, sabe. E sabe o que acabo fazendo na maioria das vezes? Eu passo logo para o conteúdo, daí vemos que eles passam a se organizar para ouvir, então é sim, muito importante falar e fazer eles serem mais politizados, só que infelizmente é uma relação difícil de se estabelecer com adolescentes que estão muito mais interessados nas coisas que são da idade deles (**PROFESSOR A**)

Aqui, o **professor A** apresenta uma fala na defensiva como se estivesse justificando o porquê sua prática não consegue assumir a dimensão política, ao trazer o desinteresse dos alunos por temáticas **de** teor político. Assim podemos observar também que o professor estabelece uma certa distância entre essa “dimensão política” e “conteúdos”. Reconhece a importância dessa dimensão, e a existência de interesses antagônicos, porém justifica que manter a aula dentro de um nível de diálogo de cunho mais crítico, se torna pouco sustentável. Dito isto, nos debruçemos

sobre o que Paulo Freire (2002) fala e que muito pode nos ajudar a refletir sobre a fala do professor:

A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores. É verdade. Não pode haver dúvida em torno disto. Mas, o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Este é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica. É por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa (2002, pág.28)

A ideia de que a dimensão política e os conhecimentos curriculares estão apartados não é isolada, como podemos ver, na fala do professor L, e na do professor X. Assim, para eles é possível esta distinção, o que é preocupante por haver professores que não conseguem enxergar a relação da dimensão política, bem como sua importância na e para o processo de ensino aprendizagem, e consequentemente na construção de sujeitos consciente e atuantes em seu meio social.

Recorrendo a Freire(2002), lembramos que para uma educação politizada, consciente de cunho transformador, não cabe somente esperar que transformações radicais aconteçam para que enfim na condição de docente, o professor possa atuar, mas compreender que existe muito a fazer, de forma persistente e constante na busca de transformações do micro ao macro na estrutura social vigente.

É aí, ao saber que tem muito o que fazer, que não está condenada ao imobilismo fatalista, imobilismo que não é capaz de compreender a dialeticidade entre infra e supra estrutura, que o problema dos limites

à sua prática se põe a ele ou a ela. É exatamente nesse nível crítico que, recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa, igualmente, o desprezo por ela, como se a educação fosse coisa a ser feita só “depois” da mudança radical da sociedade (FREIRE, p.28,2002)

Convém observar a fala de professor E que mesmo afirmando com certa segurança que é preciso enxergar a luta classes, não consegue agir no ritmo de sua “revolta”:

A luta classes sempre esteve muito clara, a gente não entender que estamos numa sociedade onde se tem abastados e desafortunados, é ingenuidade. É claro que a desigualdade está óbvia. Na sala de aula infelizmente não consigo conversar de maneira mais constante com os alunos, porque as salas são superlotadas, fica difícil dialogar com uma confusão de jovens ao mesmo tempo. Eu tento vez ou outra uma postura mais flexível, mas daí eles logo se envolvem em bagunça e eu preciso retomar o pulso, senão serei engolida por eles. Se fala tanto em construtivismo, de deixar os alunos mais autônomos, mas quando você se vê numa sala lotada de adolescente que não te escutam a não ser que você grite...(PROFESSORA E)

Assim como vimos em outras falas, os professores se veem em meio a muitas dificuldades para trabalhar a dimensão política de sua prática docente:

A distância demasiado grande entre o discurso do educador e sua prática, sua incoerência, é um desses obstáculos. O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursa progressistamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é pura sonoridade verbal(FREIRE, p.29,2002)

Nesse sentido, a partir das discussões realizadas até aqui, e principalmente ao tomar como referência para reflexões, algumas falas dos professores mencionados neste trabalho, vemos a necessidade ainda mais pulsante, de tráfegar por caminhos de norte freiriano. Entender a importância e a necessidade na atualidade, do resgatar o conceito de práxis a partir do conceito de prática pedagógica de Freire.

A práxis, no sentido ontológico de ser, está intrínseca à constituição do ser humano. Num entendimento marxiano, é através da prática sobre a natureza que o homem se transforma e se forma por intermédio de práticas sociais. Essa práxis, ao ser histórica e social se manifesta pela arte, pela política, através da educação, que são de ordem individual e coletiva.

E quando conseguimos compreender as contradições de classes a “visão de mundo” se constitui em instrumento de compreensão coletiva da realidade e da luta pela transformação social. “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (MARX, 2009, **pag.?**). A práxis é concebida como “a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5).

É de mãos dadas com a prática pedagógica , e como esta se constitui(como deveria se constituir na visão proposta aqui), que nos ancoramos na práxis concebida também, por Marx, Engels, Gramsci, não é entendida como apenas uma atividade prática elaborada pela consciência humana, mas sim como atividade material do homem social.

Práxis se apresenta como uma categoria chave no entendimento das atividades humanas (inclusive a atividade de compreensão e intervenção da realidade sócio-histórica). É por meio da práxis e pela práxis que o sujeito homem se faz enquanto ser social que transforma seu meio e se autotransforma, se recria, ou seja, na luta pela sobrevivência o homem transforma suas condições sociais da vida que é, ao mesmo tempo, autocriação e criação coletiva de si mesmo. Assim a “práxis é, por excelência, o elemento fundante, e sustentador de toda a humanidade” (SOARES, 2012, op. cit., p. 18).

O trabalho é elemento que possibilita ao ser humano o salto ontológico que o desprende da natureza, a partir daí a práxis, em formas diversas, formando (educando) o ser humano em meio às relações conflituosas. Façamos a relação dessa compreensão com o trabalho do professor em sala de aula, que é justamente o trabalho em si, desse sujeito. De como esse sentido da práxis constitui o ser, e o fazer pedagógico no contexto da escola, que no seu interior é permeado de contradições de ordem psicológica ,social, política. E entender que essa concepção de práxis que

orienta a vida num sentido geral, é a própria concepção do fazer pedagógico do professor(ou deveria ser) .

De acordo com Sousa Junior (2010) a práxis é o princípio pedagógico fundamental que orienta a perspectiva marxiana de mundo, tanto como práxis revolucionária na sociedade capitalista, sob a égide da burguesia, quanto na práxis da liberdade numa sociedade sem classes, já emancipada. A educação humana se dá nas atividades de trabalho e de não trabalho e atravessa todos os estágios vivenciados pela humanidade.

A “atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a objetivos, cujo cumprimento exige – como já dissemos – certa atividade cognoscitiva” (VÁZQUEZ, 1977, loc. cit.). Vázquez defende uma atividade da consciência que seja inseparável de qualquer atividade humana, portanto, que se apresente como teoria que se materializa, que seja elaborada com finalidades e produza conhecimentos em íntima unidade com a atividade prática, que transforme o ideal e penetre no próprio fato real, ou seja, que pressuponha uma ação efetiva sobre o mundo, com a perspectiva de sua transformação. Paulo Freire, chama a atenção para o que ele chamou de oprimidos do capitalismo periférico, ou seja, para aqueles a quem a educação foi negada.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005,p.41)

Ou seja, na concepção de Freire, com a qual coadunamos, é de uma educação que tenha como proposta a historicidade humana concreta, que se liberte de amarras sociais, e que atribua sentido à prática do professor uma dimensão livre e crítica na relação educador-educandos no processo de ensino-aprendizagem. O que Paulo Freire nos oferece, é a consciência humana da estrutura social e a aproximação crítica, reflexiva das coisas: A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode se encontrar fora dos níveis de consciência oprimida(FREIRE, 2005,p.53) .

Na educação escolar de cunho tradicional, a qual Paulo Freire chama de bancária, os educandos oriundos das classes oprimidas são desrespeitados na sua condição humana, desumanizados em seus saberes e experiências: “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005 58). Frente a essa situação de violência contra os educandos, Freire propõe a educação problematizadora, que considerando a essência humana dos educandos os impulsionam a problematizarem e compreenderem a realidade, na perspectiva de uma sociabilidade fundada na práxis libertadora, pois segundo o autor a “educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (p.73). O método de educação freiriano é dialógico: “Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108). O diálogo é uma exigência existencial nutrida de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Nesta relação dialógica libertadora parte-se sempre dos educandos, dos conhecimentos e das experiências deles, para construir a partir daí um conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites.

A metodologia dos temas geradores apresentada por Freire trata-se de uma forma de investigar “o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 1965, 98).

Implicações das ideias freirianas na formação e prática docente. O compromisso com a educação dos oprimidos vincula-se à sua essência política numa sociedade de classes antagônicas, pois ela é prática política a favor da constituição da humanidade, portanto, crítica e radical, dado o caráter injusto e desigual das relações sociais no sistema capitalista (FREIRE, 1965). Por conseguinte, a formação e trabalho docentes no interior de uma perspectiva dialética devem ser entendidos como uma confluência de práticas político-educativas, impondo-se aos sujeitos da práxis pedagógica uma ação comprometida ética e politicamente em todas elas.

Essa é sem dúvida, uma discussão com muitas camadas de análise, e uma delas perpassa também pela discussão da formação nas licenciaturas, de como tem acontecido os processos de formação de que qualidade estamos falando. A qualidade da formação das licenciaturas e da educação ocorrida na escola não está condicionada somente à gestão do currículo, depende de fatores exógenos aos cursos

de formação e ao trabalho escolar, ou seja, de políticas educacionais que compreendam a necessidade de promover uma maior aproximação dos centros de formação e as escolas (Mendes, 2005).

Infelizmente temos experiências históricas que revelam abismos de distância entre escola e universidade, que acabam sendo incapazes de solucionar problemas referentes à formação inicial, ou até mesmo à formação continuada. Uma das grandes questões é esse distanciamento da escola em relação aos problemas da comunidade, na qual se insere, que colabora também para maior segregação escolar. É preciso que haja articulação escola-universidade associada às famílias que promova o aprofundamento da relação teoria-prática no processo de formação de professores, cunho teórico-prático, através da troca de saberes entre os professorados, professores das duas instituições e sujeitos da comunidade, na qual a escola está inserida. Isto é, fazer com que o diálogo seja possível, que o conhecimento científico não seja um tabu para meninos e meninas de comunidades carentes, que, diga-se de passagem, são os mais afetados por esse distanciamento.

O que queremos dizer é que no exercício da docência, o trabalho do professor não pode se restringir à sala de aula. Por mais que o professor seja agente ativo de informações aos alunos com prática de decisões constantes na formação humana fundamentadas na investigação e reflexão, se não tiver o horizonte político das diversas práticas que compõem e envolvem a docência, sua capacidade criadora é será efetivamente limitada, portanto também sua práxis.

Tomando como base algumas das respostas dadas pelos sujeitos desta pesquisa, podemos dizer que ainda há um longo caminho a percorrer para que as mudanças do trabalho docente concernentes a um projeto emancipatório dependam da redefinição dos poderes dos atores coletivos que compõem o universo escolar: Estado, pais, comunidade e, sobretudo, os professores. Esta mudança se dá a partir do protagonismo dos que não estão satisfeitos com a estrutura de poder, práticas e organização escolar, que reproduzem as desigualdades e injustiças sociais. A práxis dos oprimidos se apresenta de suma importância, pois “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 2005, p. 67).

Uma docência que apresente qualidade social precisa ter cumplicidade compartilhada dos diversos elementos da comunidade que defendem a educação pública e ter condições materiais favoráveis de trabalho, capazes de elevar a motivação de docentes, pais e discentes. Os professores e toda a comunidade escolar deparam-se com inúmeros problemas e, a construção da autonomia põe-se como um constante desafio. É a partir da docência que a “margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização” (SACRISTÁN, 1998, p.168).

A busca e conquista de uma autonomia político-pedagógica clama pela existência de uma consciência coletiva de todos quantos fazem a escola sobre o lugar ocupado por esta, no sistema educacional e na sociedade. E um trabalho docente para ser autônomo passa por alterações na relação de poder entre escola e sistema educacional, modificação no modelo profissional do professor e definição de currículo, como um lugar de tomada de decisão pelas mãos do professor.

A superação desses conflitos exige uma nova práxis que, sem abandonar os saberes acumulados, resgate a importância da problematização dos saberes científicos, acadêmicos e escolares e a necessidade de inserir na prática e na formação básica dos educadores os domínios relacionados com a pesquisa e a produção do conhecimento, sem recuar e sem negar os saberes acumulados pela humanidade (Cf. SAVIANI, 1986).

Para que o professor detenha essa práxis qualificada de uma formação que garanta o domínio dos saberes científicos acumulados e a capacidade de produção de novos conhecimentos, isto é, uma formação profissional centralizada nas formas diversas de tratar o conhecimento, duas formas vêm se constituindo como prioritárias: o ensino e a pesquisa. As duas formas fazem relação com o trato com o conhecimento.

No ensino, o conhecimento já elaborado e transformado em saberes científicos e acadêmicos poderá ser transmitido, socializado ou disseminado; na pesquisa esses saberes serão problematizados perante os problemas que a realidade apresenta. Na perspectiva da formação profissional do educador ele precisa do domínio qualificado dessas duas formas de tratar o conhecimento. A formação profissional dos educadores centralizada no trato do conhecimento torna-se

necessariamente mais complexa, já que precisa de respostas válidas para os problemas e necessidades da sua prática social e para a realização de seus compromissos históricos no sentido de potencializar a sociedade do futuro.

Novas capacidades e potencialidades precisam ser desenvolvidas para articular o domínio dos saberes sistematizados e o potencial criativo da pesquisa científica e dos instrumentais técnicos e teóricos necessários para a produção de novas respostas para as necessidades históricas da sociedade na fase atual de profundos processos de transformação. Essa formação profissional exige a articulação da formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e a formação básica para a pesquisa e a produção do conhecimento em educação (Cf. SÁNCHEZ GAMBOA, 2009: 18)

A superação dos conflitos relacionados com o conhecimento seja na forma de saberes já dados, respostas prontas a serem disseminadas, socializadas ou consumidas ou, como novas respostas para os problemas concretos permeiam a formação profissional que se utiliza de processos de ensino onde seu eixo prioriza a transmissão de saberes científico-acadêmicos acumulados nos campos profissionais, mas que também deve desenvolver condições para a produção de novos conhecimentos como respostas concretas para os problemas que a prática profissional demanda.

Dentro desse emaranhado de questões que envolvem a dimensão política na prática pedagógica, temos que necessariamente falar da relação entre os docentes e a gestão da escola em que atuam. Isso porque sabemos que a escola é uma unidade, um corpo que funciona em conjunto, e a gestão escolar é um elemento de importância máxima nesse processo de coordenar as ações dos sujeitos envolvidos, e aqui neste trabalho, entendemos que uma gestão crítica necessariamente, assume um perfil democrático. Além do que é no âmbito da gestão que se localiza o berço do gerenciamento econômico, é também um meio através do qual são gerenciados e conduzidos os fatores estruturais, pedagógicos, sociais. Ou seja, parte daqui um norte para que a escola se organize em métodos e perspectivas nos processos de ensino-aprendizagem, bem como em toda sua abrangência pedagógica.

Ao nos debruçarmos nas respostas dos professores, é possível perceber que há uma relação de pouco engajamento entre o corpo docente e a gestão da escola, quando perguntado sobre a construção de um ambiente politizado:

Você fala no sentido de fazer formações é isso? Porque na escola somente as formações para falar sobre lidar melhor com os alunos com problemas de aprendizagem, com problemas de família...sempre falamos sobre as dificuldades dos alunos que tem muitos problemas em casa, e infelizmente na maioria das vezes não sabemos o que fazer...Acredito que a direção aqui tem feito bastante por esse lado. Eu sempre vejo a diretora correndo atrás da família desses alunos, sem muito retorno, e acabamos sendo nós os professores que tentamos de alguma forma dar um suporte pra esse aluno...Assuntos polêmicos que envolvem política, é uma discussão que se evita na escola, porque as pessoas acabam puxando pro lado de políticos, aí já viu...[...]Agora temos um projeto que é o Escola Limpa, idealizado pela gestão, onde temos um dia em que falamos de 'preservação, meio ambiente, a importância de manter nossa escola limpinha...Fora isso não temos outros que tenha essa pegada mais política(PROFESSORA V)

Nessa fala da professora V, é possível afirmar que ainda existe um abismo na construção de uma relação mais produtiva entre professores e gestor, assim como o professor não consegue enxergar ações, formações por parte da gestão no intuito de formá-los focando nessa competência política. O que se constitui, portanto, em um problema gravíssimo na busca por um ambiente democrático, no qual o coletivo seja capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de sua voz no mundo. Como podemos falar e contextualizar os problemas e crises em âmbito global e em instâncias mais concentradas como a escola, se não há diálogo e entendimento na busca de compreensões e busca de soluções para problemas imediatos da escola, bem como para discussão de situações sociais mais amplas? E os sujeitos (alunos) que estão sob a tutela de discursos desalinhados, como será para eles uma construção de identidade social, cultural, política?

Não sei como os outros professores conseguem enxergar isso, mas eu por exemplo, só consigo ver a direção da escola nos procurando quando é para apagar um incêndio, quando é para resolver uma bronca....Agora quando são assuntos de tomar decisões eu vejo a gente mais de fora. E nessa questão de formações também, não temos muito essa dinâmica não(**PROFESSOR E**)

A resposta do professor E, reforça essa nossa preocupação, porque demonstra que não é uma “opinião” isolada, há outros professores que coadunam com esse pensamento de desalinho com a gestão escolar. O que por sua vez torna processos de libertação dentro da cultura hegemônica elitista, muito difíceis de alcançar. Não podemos pensar em ações coletivas de cunho crítico e emancipador, se não **há** uma unidade, uma organização dialogada entre os envolvidos.

E aqui, em especial esse diálogo e a forma como a relação entre gestão e docentes se encaminha diz muito sobre como são conduzidas as relações dentro da escola, principalmente entre professores e alunos, para que não reforcemos em nossas práticas a concepção da educação bancária. Freire faz uma colocação a que devemos refletir sobre:

“...a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 2005, p.78)

Como seria possível pensar em uma educação na qual os alunos estivessem envolvidos de forma crítica nas questões da escola, se na relação entre gestor e professor esse diálogo não está sendo possível? Corre-se o risco de estar reproduzindo em âmbito escolar a relação macro de opressores e oprimidos existente na sociedade capitalista, na qual a gestão está no topo e tomando as decisões sobre como as relações devem se organizar sem envolver os sujeitos do processo nas tomadas de decisão.

Pois quando pensamos uma gestão de perfil democrático, nos referimos às relações estabelecidas no chão da escola no sentido de perceber a educação, o ensino, o Poder Público, bem como o ambiente escolar juntamente com a comunidade local, como um corpo, uma unidade, sintonizados na garantia do processo educativo, e consequentemente no exercício e desenvolvimento nos alunos,

de uma cidadania de natureza crítica, consciente. Quando a gestão se coloca como democrática:

O poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON & GRACINDO, 2002, p. 151-152).

Para que se consiga uma gestão democrática na escola faz-se mister uma pedagogia da dialogicidade comprometida com a busca da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do homem, sujeito de sua própria história e construtor do seu destino. Uma pedagogia assim entendida, em que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005, p. 89-99) é capaz de impulsionar uma gestão que priorize o diálogo, a participação e emancipação, que conduza à cidadania, à democracia. A experiência democrática somente é possibilitada pela educação, pois afirma Freire: “A democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem”(FREIRE, 1967,p. 104).

Infelizmente não consigo visualizar um engajamento da direção da escola com os professores para uma conversa dessa natureza...até porque os professores tem visões políticas muito diferentes..(
PROFESSORA A)

Nessa fala da professora L, podemos perceber que a mesma atribui a dificuldade de uma diálogo mais crítico a respeito das questões políticas que diz respeito às orientações partidárias dos professores. O que nos faz acreditar que nessa visão da professora, não há distinção entre os termos. É preciso dizer também que visões diferentes, concepções diferentes não se resumem a orientações partidárias diferentes, o conflito de ideias faz parte da construção coletiva.

Essas visões, estão permeadas pelos contextos sociais, econômicos vividos em nosso país, ou seja, estamos em um momento em que todos estão sobressaltados com questões de corrupção, de problemas envolvendo setores legislativos, políticos, judiciário, ou seja, as pessoas estão em constante decepção com as instituições “democráticas”. As pessoas, a sociedade, em conflito, principalmente de teor político-partidário. Aqui nesse ponto, a gestão da escola deverá coordenar tais conflitos que acabam eclodindo no ambiente escolar.

Isso seria o que Gadotti entende por “Pedagogia do Conflito”, que compreende a prática pedagógica, ou a gestão escolar como prática do conflito: Uma pedagogia do conflito é essencialmente crítica e revolucionária. Isso significa que ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político da educação. (GADOTTI, 2001, p. 59-60) .

Então uma gestão mais participativa, democrática deve assumir uma postura de negar qualquer forma de autoritarismo, na qual gestores, professores, alunos adotem uma educação com função crítica do contexto histórico- social no qual, procura a legitimação de sua autonomia e construção de uma sociedade também democrática .E isso porque a partir do momento em que professor e gestor repensam a educação nesta linha, estão também repensando a maneira de compreender a sociedade, e conseqüentemente assumindo uma ação pedagógica capaz de interferir no contexto histórico-social como prática transformadora

Então a fala da professora K, quando expõe a maneira como tem sido essa relação entre gestão e professores, nos evidencia um problema na busca por uma participação coletiva de natureza transformadora, já que os sujeitos desse processo não se sentem inseridos no poder de decisão dentro da escola.

Para ser franca, não me lembro quando foi por exemplo que pegamos no Projeto Político Pedagógico para atualizar. Plano de Ação pra gente tentar resolver alguma coisa de forma mais coletiva também não...
(PROFESSORA K)

A democracia antes de ser forma política, é uma forma de vida; se caracteriza como forte dose de transividade de consciência no comportamento do

homem. Essa transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.

A professora K evidencia uma questão importante para uma escola em termos de ação e organização: o Projeto Político Pedagógico, que não é tratado ou discutido pela equipe docente. Precisamos lembrar que uma gestão que pensa em construir de forma coletiva leva em consideração o ponto de vista dos envolvidos, valoriza o pensamento de todos, e para isso é necessário ouvir:

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. "O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais" (LIBÂNEO, 2005, p.332).

Essa construção coletiva que deve/deveria partir da gestão, não se limita a uma questão apenas de organização escolar, isso se amplia e se reflete na postura de toda a equipe escolar, reflete principalmente em que perfil de cidadão estamos formando. Porque perpassa pelo conceito de democracia escolar, se expande para a formação da concepção de comunidade, pelo processo de inclusão social do País.

A fala dessa professora coloca que os professores compreendem a importância de uma gestão com esse perfil, ainda que na escola em que atua, na sua visão essa gestão não esteja sendo possível:

Quando penso em direção e construção de um diálogo mais aberto, penso em uma gestão mais democrática, onde os professores junto com o gestor decidem não somente sobre os problemas da escola, dos alunos, mas coisas mais técnicas, compreende...Temos momentos que até conseguimos estabelecer um diálogo, discutimos melhor, mas no final das contas, quando vemos, a decisão discutido no coletivo não prevaleceu...(**PROFESSORA C**)

Essa questão sobre a gestão escolar é muito relevante para nossa discussão a respeito da dimensão política da prática docente, pois estamos falando de uma coletividade regida por um sujeito(os) que detém um importante poder dentro da escola, que trata do gerenciamento de todas as instâncias deste ambiente. Logo quando falamos em participação, em diálogo e discussão a respeito dos fenômenos escolares, essa figura é de suma importância se queremos mais participação dentro da escola de todos. É nesse âmbito que pensamos no que deve ser analisado pelo gestor, porque a visão que este possui sobre sua função é fundamental para que seu desempenho tenha êxito num sentido democrático, e para isso em nossa concepção é necessário que este gestor seja politizado, no sentido de ter clareza do seu papel de “exemplo” de educador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão política da prática do professor não é uma questão simples de visualizar em nosso atual cenário político-econômico. Estamos vivendo tempos estranhos, em que por muitas vezes nos questionamos a respeito de nossa democracia brasileira. Em que por diversos momentos a educação foi e ainda está sendo colocada à margem, como artigo ainda que básico, sem muitas prioridades. Nosso cenário político em termos de políticas educacionais, em especial no tocante ao professor, temos nos deparado com projetos de cunho ideológico que atacam a liberdade de lecionar, docente. E não por acaso, a onda política que domina nesses tempos é de natureza conservadora, e isto não somente reflete em todas as políticas públicas do país de modo geral, como interfere na forma de ser e atuar em essência, no campo dessas políticas.

No momento em que trouxemos as leituras de Paulo Freire, de Gramsci, e de outros autores de viés crítico, fazendo a leitura de nosso contexto atual de ordem política, algumas respostas nós encontramos para entender o descaso com a educação, com a escola, e principalmente com a formação de professores. Ao abordar a dimensão política da prática docente, e relacioná-la ao pensamento dos autores citados neste trabalho, a realidade foi sendo desvelada no sentido, de situar não somente o pesquisador-sujeito, como dos principais sujeitos deste trabalho, que têm um longo caminho rumo a uma educação que emancipe.

Estamos em um contexto político que divide a sociedade de forma ideológica, que existe não somente para legitimar uma concepção de mundo, mas principalmente para legitimar a desigualdade social como algo natural. As nossas escolas têm reproduzido este discurso, e como podemos perceber através de alguns depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, que em muitos momentos nos tornamos cúmplices e coniventes do status quo, e da naturalização dessas desigualdades. A dimensão política, tão falada aqui, no chão da escola precisa ser reascendida, estamos assistindo inertes, sob o peso das questões de ordem estrutural e psicológica, a tomada de nossas vozes, como instrumento ideológico da hegemonia da classe dominante. Parece inerte o uso da linguagem crítica, que orienta o processo reflexivo, que é tão importante para a formação de professores e alunos conscientes do seu agir na sociedade e no mundo.

Ao tomarmos como referência o relato dos sujeitos da presente pesquisa podemos visualizar, ainda que de forma precária (devido o instrumento utilizado para coleta, não ser o mais adequado), que ainda estamos nos orientando numa perspectiva de educação bancária da qual Freire nos falou, presos aos conteúdos programáticos, sem a chance de um processo reflexivo.

Assim, não alcançamos de forma satisfatória todos os objetivos de nossa pesquisa como um aprofundamento na leitura das possibilidades e dificuldades da materialização de uma prática pedagógica em sua dimensão política na vida do aluno na escola e com sua comunidade. Uma outra dimensão deste trabalho que, infelizmente, não conseguimos apreender com o instrumento utilizado, fora a compreensão de como essa dimensão é construída junto a gestão escolar.

A pesquisa foi inviabilizada para acontecer *em todas as suas dimensões metodológicas*, porque como já foi mencionado, fomos tomados por um problema a

nível global, o COVID-19, que surgiu no final do ano de 2019, na cidade de Wuhan (Leste da China), e em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde(OMS) publicou a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional(ESPII), em decorrência da Infecção pelo novo coronavírus (OMS,2020). Dessa forma todos os países entraram em alerta, medidas sanitárias foram tomadas, como por exemplo o distanciamento social, medida essa que levou as escolas a nível global, permanecerem fechadas. E foi o que aconteceu com a escola escolhida para a realização da parte empírica da presente pesquisa.

Ainda assim, como já exposto, recorreremos a outro meio para realizar nosso trabalho, ainda que de forma remota, como o aplicativo de mensagem WhatsApp. Conseguimos alcançar algumas reflexões mediante este instrumento. Assim, a percepção dos professores sobre o conceito de dimensão política de sua prática, para que estes sujeitos a coloquem em prática, perpassa por outros elementos, como problemas de infraestrutura, ausência de políticas públicas de natureza humanizadora. Isto é, a compreensão que obtivemos através dos professores, é que há uma forte relação de pendência entre exercer de forma plena a dimensão política de sua prática e uma estrutura física e pedagógica que favoreça práticas nesse sentido. O que é fortemente compreensível, porém subjugar a dimensão política a essa mudança, em nosso entendimento, é prendermo-nos a um paradoxo imobilizante.

Atualmente, o desenho político de que dispõe nossa educação não favorece o desenvolvimento pleno da dimensão política da prática pedagógica. O próprio Paulo Freire sofreu ameaça de ser banido das escolas, com respaldo presidencial. Como vimos nesse estudo não se trata de doutrinação o que professores críticos fazem(ou deveriam fazer) nas escolas, o professor que desenvolve o exercício da crítica não é um doutrinador. Porque a proposta não é “prender” o aluno a um punhado de ideias, mas sim estimular o senso crítico de cidadãos comprometidos com a sociedade, e em especial comprometidos com os setores mais desfavorecidos pelo sistema econômico do qual fazemos parte. A ação é o debate, o estímulo à manifestação de perspectivas de acordo com os fatos, fazendo uso de competência crítica, com respaldo teórico, com base em conhecimento.

O ataque a Freire nesses tempos obscuros, não foi somente ao seu método, mas principalmente ao modelo de pedagogia crítica, voltada para desconstruir

práticas de doutrinação. E que pelo cenário que nos apresenta, nos resta reconstruir, reinventar a pedagogia freiriana nas escolas, a partir de um trabalho de base. Para que mesmo que forças doutrinadoras como as que advém de discursos como: *meninos vestem azul, e meninas vestem rosa*” não sejam propagados como se fôssemos uma massa de mentes vazias.

Mas para que a dimensão política da prática ressurgja como um ponto de resistência a tempos obscuros, é preciso que esta seja alimentada, processada como existência para além da sala de aula. A discussão trazida aqui girava, a priori, em torno de entender como se possibilitava essa dimensão no chão da escola por meio da concepção do professor sobre ela.

Das reflexões que advém de questionamentos persistentes de como politizar os professores dentro de um sistema escolar que sofre profundas contradições sociais, de como buscar a visão política, para além da questão salarial, que por muitas vezes obriga esses professores a três turnos de trabalho, não lhe restando muito tempo para qualquer processo criativo, de reflexão.

Dentro de um contexto político social, como este, no qual a escola pública está inserida, não podemos nos furtar da premissa da Pedagogia do Oprimido quando nos fala sobre a educação nunca ser neutra. Ela sempre estará a serviço de interesses de grupos sociais, caberá a nós reconhecer para quem está, e se a nosso favor enquanto classe social. Ou seja, é preciso tomar a educação como um ato político.

Precisamos também assumir a limitação deste trabalho para oferecer todas as respostas às fragilidades do saber sobre a politicidade da educação, porque isto é de natureza complexa, portanto deve ir para além deste trabalho. Ou seja, requer novos estudos, mais profundos. O que não nos isenta de assumir riscos em problematizações e propostas. Entendemos que é uma discussão que perpassa pela formação inicial, quando nos currículos das licenciaturas, devêssemos aprofundar essa dimensão na organização curricular desses cursos, como um estudo indispensável, de natureza formativa. Tomado como um viés permanente de estudo, a dimensão política na prática pedagógica seja um pré-requisito para lecionar. Entendemos que também perpassa pela própria concepção de dimensão política, pois a partir dos relatos dos sujeitos neste estudo, podemos perceber que ainda temos uma lacuna nessa compreensão, fazendo com que a ideia de dimensão política não desague em questões partidárias. Portanto, a formação continuada nesse sentido,

seria uma necessidade urgente, ou seja, é preciso falar, discutir, refletir sobre essa dimensão política e não apenas num patamar teórico da coisa, mas a partir da realidade concreta, por exemplo, da comunidade na qual a escola se encontra.

Nosso cenário educacional é de embate. Portanto, mais uma vez podemos recorrer a Paulo Freire sobre continuar agindo, enquanto houver amanhã. Ter esperança porque ser humano, é ser esperançoso. É preciso vencer a apatia, enquanto pedagogos, filósofos, políticos. Como Freire já havia dito, a esperança é um projeto do ser humano e é também a viabilização do projeto. Tanto que um dos pontos que a ideologia hegemônica ataca é a esperança, a esperança de que pode ser diferente. De que há outros caminhos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael. **Educação à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- AZEVEDO, J.M.L.de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. DEMO, P. **Pobreza Política**: Autores Associados, 1996
- BRASIL, **Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013^a**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em jan. 2020
- CAIADO, Kátia R.M. **Direito à diversidade: o aluno com deficiência no ensino regular, questões para o debate**. SACAVINO, Suzana; e CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação em Direitos humanos. Petrópolis-RJ: DP et Alli Editora, 2008.
- CARDOSO, M. L. **Ideologia do Desenvolvimento**-Brasil JK. Rio de Janeiro. Edit. AZ e Terra, 1978.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição, elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.) **Preparing Teacher for A Changing World**. San Francisco: Jossey Bass, 2005
- DELCARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS-Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Documentos a partir da Conferências de Jomtien-Tailândia, 1990**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/pdf>. Acesso em :20 de fev. 2020
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf . Acesso em: 19 de fev. 2020
- DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). **Formação de professores :limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo. Ed. Cultura Acadêmica, 2010.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. P.72
- ELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989

FRANCO, M.A.R.S. **Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Estudos RBEP, Brasília, v.97,n.247,2016.Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em 15 de Dezembro de 2019.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2005.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.39. ed. São Paulo: Paz e Terra,2009

FREITAS, H. C. L. **A reforma do Ensino Superior no campo de formação dos profissionais da educação básica**: A políticas educacionais e o movimento dos educadores. Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP: Dez/1999 _ n. 68/especial

FREITAS, H.C. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n.80, p.136-167, set.2002.

FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90**,In: LINHARES,C. Professores e a reinvenção da Escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez,2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio." Escola **sem Partido**": **imposição da mordada a educadores**. E-Mosaicos-Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura do instituto de Aplicação Fernando Rodrigues de Silveira(Cap. Uerj),Rio de Janeiro,v.5,n.9,junho de 2016.Disponível em :<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-moisacos/article/view/24722/17673>. Acesso em 17 de janeiro de 2019

GATTI,B.A;BARRETO,E.S.S.(Coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios.Brasília:UNESCO,2009.Disponível em :<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/00184682por.pdf> .Acesso Fev,2020

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os Cadernos do Cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 5ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Gramsci, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como Práxis Política**. São Paulo: Summus, 1988.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação ? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. 1999. p.9-37. Disponível em: http://w.w.wrevistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_o3.pdf. Acesso em: 21 Nov. 2019

Levy, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Andréia Carolina Severo. A proposta de iniciação à docência na formação inicial de professores: uma análise do PIBID no contexto do curso de Pedagogia/UFMA. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

LIMA, Paula Valim de. **Escola sem sentido: implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública**. UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. 2017.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc, v.38, n.139, 597-539, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

PERONI V.M; CAETANO, M.R. **O público e o privado na educação Projetos em disputa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.9, n.17, p.337-352, jul/dez, 2015

REZENDE, A.M. de. **O Saber e o Poder na Universidade: dominação ou serviço?** Campinas: Autores Associados, 1984

ROMANELLI, Taiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2010

SAVIANI, D. **Formação de professores :aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras.Educ [online.]. 2009. Vol.14, n.40, pp.143-155.

SAVIANI, D. **Formação de professores :aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Rev.Bras.Educ. [online].2009. Vol.14, n.40, pp.143-155.

SEKY; SOUZA; EVANGELISTA, Allan Kanji, Artur, Olinda. **A Formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil**, Revista Retratos da Escola, Brasília, v.11, n21, p.447-467, jul./dez,2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2000

SHIROMA, Eneida. IBID Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina,4 ed.,2007

SHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, Wivian; PFAFF, Nicole. (Org.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação** :teoria e prática.2. ed. Petrópolis: Vozes,2011, P.210-222.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, n.14, mai/jun./ago,2000

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás: Educação e Sociedade. Campinas;SP: Cedes.V.34,n.123,bril.-jun;2013,p.551-572

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

ZEICHNER,K. **Duas visões de formação de professores para o século XXI**.Social Policy, Education and Curriculum Research Uni.Nort Dartmouth: Centre for Policy Analuses /UMass Dartmouh, 2013

Apêndices

Apêndice A -Roteiro de Entrevista Narrativa com os professores da escola UEB Carlos Saads/São Luís -MA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MESTRANDA: Leurides Costa de Araújo Soares

ORIENTADORA:Prof.^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento

Prezado (a) professor (a) esta Entrevista Narrativa -EN é parte fundamental da pesquisa : PROFESSOR, “UM SER HUMANO REBELDE”: estudo sobre a construção da dimensão política na prática pedagógica em uma escola da rede municipal de São Luís. É importante que você responda e expresse suas concepções; sua colaboração é muito valiosa. Desde já, agradeço !

Observação : A fim de evitar qualquer constrangimento, sua identidade será preservada.

Objetivos:

- Investigar a compreensão/concepção que os professores possuem a respeito da dimensão política da prática pedagógica;
- Compreender o que na concepção dos professores uma prática pedagógica em sua dimensão política, proporciona na vida do aluno na escola e em sociedade ;
- Analisar as possibilidades e dificuldades da materialização de uma pratica pedagógica em sua dimensão política e como isto é pensado junto à gestão escolar.

Questões gerais:

1. Nome completo;
2. Escola e nível de ensino que leciona;
3. Forma de ingresso no sistema de ensino (concurso ou seletivo)
4. Anos de experiencia em sala de aula

Questões geradoras da Entrevista Narrativa:

1-Eu gostaria que você me contasse sobre a sua história de vida profissional. Você pode começar pelo ingresso no curso de formação inicial , dando destaque a motivos da escolha, as disciplinas de que teve mais afinidade, fatos que marcaram de alguma forma sua personalidade profissional, até os primeiros anos de experiência profissional como professor(a) de sala de

aula, impressões que teve do ambiente escolar , os desafios e percalços nessa vivência na escola. Tudo que for importante para você, é significativo para mim.

2-Agora, gostaria de saber um pouco sobre a história das suas práticas pedagógicas, levando em consideração a dimensão política, como você compreende esse conceito, desde a escolha dos conteúdos, até a forma como são trabalhados com os alunos os temas transversais , como você lida com acontecimentos e fatos sociais, polêmicas e temas que interferem na vida em sociedade, e de que forma a gestão da escola participa para lhe dar suporte nesse sentido.

Apêndice B -Questionário aplicado ao gestor e coordenador pedagógico da escola.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MESTRANDA: Leurides Costa de Araújo Soares

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento

Esta pesquisa tem como objetivo investigar processos de construção da dimensão política da prática pedagógica do professor da escola municipal de São Luís, na busca de identificar as concepções e implicações dessa dimensão no trabalho docente.

EIXO : PERFIL DO GESTOR

Esta parte da entrevista visa identificar o perfil do gestor.

1. Nome
2. Idade
3. Graduação

EIXO 02 –CONCEPÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta parte da entrevista tem como objetivo identificar e descrever como o gestor compreende essa concepção

4. Para você, o que significa dimensão política na prática pedagógica?
5. Para você, o que é ser politizado ?
6. Em sua opinião, o que é um professor politizado?

EIXO 03 – PROCESSOS FORMATIVOS NA ESCOLA

Esta parte da entrevista tem como objetivo identificar como ocorrem as experiências processos formativos, ou momentos de formação para os professores na escola

.

9. Existe formação continuada na escola? Como acontecem esses momentos?
10. Quais são as temáticas das reuniões que direcionem para algum processo formativo?
11. Como poderia ser descrito o processo de construção do plano de ação e do projeto político pedagógico da escola e o nível de participação dos professores nesse momento
- 12 . No ambiente da escola é perceptível se os professores se envolvem com as questões socioeconômicas dos alunos? Há alguma discussão no grupo docente a respeito dos problemas no entorno da escola?

Apêndice C -Questionário aplicado ao gestor e coordenador pedagógico da escola.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MESTRANDA: Leurides Costa de Araújo Soares

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira Nascimento

Esta pesquisa tem como objetivo investigar processos de construção da dimensão política da prática pedagógica do professor da escola municipal de São Luís, na busca de identificar as concepções e implicações dessa dimensão no trabalho docente.

EIXO : PERFIL DO COORDENADOR

Esta parte da entrevista visa identificar o perfil do gestor.

1. Nome
2. Idade
3. Graduação

EIXO 02 –CONCEPÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta parte da entrevista tem como objetivo identificar e descrever como o coordenador(a)

4. Para você, o que significa dimensão política na prática pedagógica?
5. Para você, o que é ser politizado ?
6. Em sua opinião, o que é um professor politizado?

EIXO 03 – PROCESSOS FORMATIVOS NA ESCOLA

Esta parte da entrevista tem como objetivo identificar como ocorrem as experiências processos formativos, ou momentos de formação para os professores na escola

.

9. Existe formação continuada na escola? Como acontecem esses momentos?
10. Quais são as temáticas das reuniões que direcionem para algum processo formativo?
11. Como poderia ser descrito o processo de construção do plano de ação e do projeto político pedagógico da escola e o nível de participação dos professores nesse momento
- 12 .No ambiente da escola é perceptível se os professores se envolvem com as questões socioeconômicas dos alunos? Há alguma discussão no grupo docente a respeito dos problemas no entorno da escola?

Apêndice D-Questionário com os professores da escola UEB Carlos Saads/São Luís -MA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MESTRANDA: Leurides Costa de Araújo Soares

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira Nascimento

QUESTIONÁRIO

Este instrumento faz parte de pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar processos de construção da dimensão política da prática pedagógica do professor da escola municipal de São Luís, na busca de identificar as concepções e implicações dessa dimensão no trabalho docente. Gostaríamos de contar com sua colaboração para responder a este questionário que contém perguntas relacionadas à sua formação e a relação com a pesquisa.

Mestranda: Leurides Costa de Araújo Soares/leuri_costa@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Vieira Nascimento

DADOS PESSOAIS

1. Nome completo: _____
2. Idade: _____
3. E-mail e telefone para contato: _____

SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A DIMENSÃO POLÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4. Período letivo: _____
5. Você desenvolveu ou desenvolve algum projeto de cunho crítico:
() SIM. Qual? _____
() NÃO
6. Na sua formação inicial você consegue identificar elementos que te proporcionaram desenvolver uma dimensão política na sua formação ?

7. Para você o que seria uma dimensão política na prática pedagógica e de maneira isso reflete nos seus alunos ?

8. Você acredita em uma prática pedagógica neutra ? Exemplifique?

10. Você considera que o ambiente da escola bem como a gestão escolar proporcionam espaço para o desenvolvimento da dimensão política de sua prática pedagógica? Exemplifique.

11. Você se considera um professor crítico, o que significa para você assumir um trabalho com essa dimensão?

Apêndice E-Roteiro de observação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MESTRANDA: Leurides Costa de Araújo Soares

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a Ilma Vieira Nascimento

Objetivos :

- Caracterizar o campus da pesquisa(escola);
- Identificar os documentos de referência curricular, que os professores iniciantes utilizam na realização do planejamento das aulas;

Focos de observação:

-CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

- a) espaço físico;
- b) aspectos pedagógicos, socioeconômicos, político;
- c) Projeto Político Pedagógico da escola-P.P.P
- d) quantidade de alunos, professores, turmas;
- e) Projetos existentes na escola;

-MOMENTOS DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES

Apêndice 05 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada "***PROFESSOR, 'UM SER HUMANO REBELDE: construção da dimensão política na prática pedagógica em um escola da rede municipal de ensino de São Luís***", que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação **LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES**, sob a orientação da **Profa. Dr^a. Ilma Vieira Nascimento**, docente

do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Estou ciente de que a pesquisa à qual me submeto tem como finalidade a elaboração de uma dissertação a ser apresentada no Mestrado em Educação (PPGE/UFMA) e que em nenhum momento serei exposto a risco podendo recusar-me a continuar participando. Sei que os dados oriundos do instrumento respondido por mim serão utilizados para fins científicos, com garantia de anonimato. Concedo, portanto, a liberdade para que a entrevista a qual me submeto seja gravada e transcrita. Fui informado também de que não terei qualquer despesa e tampouco remuneração pelo tempo depreendido na pesquisa. Diante do exposto, **concordo**, voluntariamente em participar do referido estudo.

Assinatura do participante

São Luís, ____ de _____ de 2019.

Atenciosamente,

Leurides Costa de Araújo
Soares

RG: xxxxxxxxxxxx
Contato: (98) 98130-6079

Profa. Dra. Ilma Vieira
Nascimento

RG: xxxxxxxx
Contato: (98) 98806-5634

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 Bacanga - CEP 65080-80, São Luís – MA
Fone: (98)3272-8000 E-mail: atendimento@ufma