

# PROFESSORES E A DIMENSÃO POLÍTICA DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O desafio de uma construção permanente

## Autoras:

LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES  
NÁDYA CHRISTINA GUIMARÃES DUTRA  
PRISCILLA DE SOUSA BARBOSA CASTELO BRANCO  
WENDLA MENDES SILVA BORGES



ISBN nº 978-65-89410-13-3

 EDITORA  
LABORO



**Expediente Faculdade Laboro**

**DIRETORA GERAL**

Sueli Rosina Tonial Pistelli

**DIRETOR EXECUTIVO**

Geraldo Demosthenes Siqueira

**DIRETORA PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Nilviane Pires Silva Sousa

\*\*\*\*\*

**REVISÃO E EDIÇÃO**

Bruna Rafaella Almeida da Costa

**DIAGRAMAÇÃO**

Pedro Henrique Macedo de Araujo

S676f Soares, Leurides Costa de Araújo

Professores e a dimensão política de sua prática pedagógica : o desafio de uma construção permanente [recurso eletrônico] / Leurides Costa de Araújo Soares, Nádyá Christina Guimarães Dutra, Priscilla de Sousa Barbosa Castelo Branco, Wendla Mendes Silva Borges. – São Luís : Editora Laboro, 2022.

39 f.

ISBN 978-65-89410-13-3

1. Professores 2. Prática pedagógica – Dimensão política 3. Formação de professores 4. Educação – Brasil I. Dutra, Nádyá Christina Guimarães II. Castelo Branco, Priscilla de Sousa Barbosa III. Borges, Wendla Mendes Silva IV. Título

CDU 371.1:32

Índices para catálogo sistemático:

1 Formação de professores : Dimensão política 371.13:32

2 História da Educação 37(091)

3 Educação no Brasil 37(81)

Sebastião Wilker Cardoso Pereira – Bibliotecário – CRB-7/6881

# Sumário

---

<b>Introdução .....</b>	<b>5</b>
<b>1 - De quem é a voz? Breves tessituras sobre os professores.....</b>	<b>7</b>
<b>2 - Limites e possibilidades da dimensão política na prática pedagógica.....</b>	<b>8</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>

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

Neste artigo trataremos dos resultados da pesquisa de campo através da apropriação dos dados qualitativos obtidos por meio da utilização de áudios construídos em conversas por intermédio de aplicativo de comunicação e perguntas referentes ao objeto deste trabalho.

É importante salientar que a estrutura, bem como o instrumento de pesquisa foram adaptados (em relação ao modelo originalmente desenhado) em decorrência da situação de Pandemia Covid-19 no período de coleta de dados, 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 um 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.

## 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 41 anos de vida e 21 anos de magistério com diploma. Desde o início de sua carreira trabalhou em escola pública, formada em Letras, na 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, em 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.

## 2 – Limites e possibilidades da dimensão política na prática pedagógica

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. 30,1983)

Paulo Freire nos presentearia, 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, 2005, 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, 2005, 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, 2005, 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,2005,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 circunstâncias 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 circunstância. 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 envolvidos 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 organizações 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,1966,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, 1989, 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 às 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 a 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. É 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 existentes 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 (1966), 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 (1966) 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 constituem normas de conduta e formas de conhecimento. Seriam práticas que constituem 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 ínterim, 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 a relacionamos 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 da 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 existem 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? Às 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, trazendo 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 identifica 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 às 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 poderá 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 (1987) 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 vivem 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 polêmica 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 debruçamos 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 dar desopacizar a realidade enevoadada 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 conseqüentemente na construção de sujeitos conscientes 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 superestrutura, 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.28,2005)

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 das 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, discursiva 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.29,20065)

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 trafegar por caminhos de norte freiriano. Entender a importância e a necessidade na atualidade, de 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). 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. Fazemos 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 Júnior (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 problematizar 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 freireanas 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 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 instrumentos 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 e 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 têm 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 gestores, 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 desalinhamento 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 conseqüentemente 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 têm 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 dizem 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 transividade 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 das escolas 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.

## 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 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 reacendida, 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.

Ainda que de forma remota, com o aplicativo de mensagem WhatsApp, conseguimos alcançar algumas reflexões importantes que destacamos a seguir.

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 dependência 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 prendermos 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 neste 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 freireana 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 ressurgisse 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 possibilita 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 esta 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 deságue 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 para 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

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

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.

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

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. 5<sup>o</sup> Edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.

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

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

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

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



**LABORO**  
ENSINO DE EXCELÊNCIA