



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

Nome: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Submetido: 29/06/2020

Aprovado: 13/10/2020

Publicado: 03/05/2021

doi: 10.20396/rho.v21i00.8660256

e-Location: e021003

ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**

COLARES, M. L. I. S.; FONSECA, A. D.; COLARES, A. A. Educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15, abr. 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660256.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660256>. Acesso em: 03 maio 2021.



Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

  **Maria Lília Imbiriba Sousa Colares\***  
Universidade Federal do Oeste do Pará

  **André Dionei Fonseca\*\***  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

  **Anselmo Alencar Colares\*\*\***  
Universidade Federal do Oeste do Pará

### RESUMO

Este texto propõe-se investigar a prática docente em suas relações com o projeto de emancipação coletiva de todos os excluídos no atual sistema socioeconômico vigente. A problemática que é ponto de partida para a reflexão que aqui buscamos estabelecer está assentada no entendimento de que a sociedade da qual fazemos parte, cada vez mais, carece de uma educação comprometida com as transformações que foram anunciadas — e não concretizadas — pela burguesia revolucionária do amanhecer dos tempos modernos. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, com aporte teórico e metodológico ancorado no materialismo histórico dialético, daí a preocupação em estabelecer uma análise voltada às relações de ensino-aprendizagem que compreendem o ato educativo como um processo permanente de reflexão com vistas a rupturas transformadoras, uma vez que o modo de produção capitalista intensificou a ampliação das redes de comércio em praticamente todos os campos da atividade humana, mas também produziu e aprofundou as desigualdades sociais, bem como o distanciamento entre as pessoas, acentuando o individualismo, o consumo e a depredação do ambiente. Dessa forma, conclui-se que a prática docente exige reflexão e articulação entre teoria e prática, ou seja, uma práxis efetiva. Nesse momento crucial, em que assistimos ao ressurgimento/fortalecimento de grupos fascistas, ultraconservadores, faz-se necessária a resistência ativa no combate ao obscurantismo, na denúncia dos retrocessos e no anúncio de uma nova sociedade. A utopia há de vencer, e para isso é fundamental a práxis educativa transformadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transformação social. Práxis. Prática docente.

## EDUCATION IN THE PROCESS OF SOCIAL TRANSFORMATION: REFLECTING ON TEACHING PRACTICE

### Abstract

This text aims to investigate teaching practice associated to the project of collective emancipation of all the excluded in the current socio-economic system. The starting point for the reflection we are trying to establish is grounded on the understanding that our society increasingly lacks education committed to the transformations that were announced – and not implemented – by the revolutionary bourgeoisie in the Age of Revolution. It is a bibliographic study, counting on theoretical and methodological contributions anchored in the Dialectical and Historical Materialism, and consequently there is the concern of establishing an analysis aimed at the teaching-learning relationships, which comprehend the act of teaching as a permanent process of reflection with the purpose of causing transformative ruptures, since the capitalist mode of production enhanced the expansion of trading networks to all the fields of human action, while it also produced and deepened the social inequality, as well as the distance between people that exacerbates individualism, consumption and spoliation of natural environment. Therefore, in conclusion, teaching practice demands reflection and articulation between theory and practice, that is, an effective praxis. In this crucial moment, in which we observe the resurgence/ strengthening of fascist and ultraconservative groups, the active resistance in the fight against obscurantism, in the exposure of the retrocession and in the announcement of a new society is necessary. The utopia has to win, and to this end the transformative educational praxis is vital.

**Keywords:** Social transformation. Praxis. Teaching practice.

## LA EDUCACIÓN EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: REFLEXIONANDO SOBRE LA PRAXIS DOCENTE

### Resumen

Este texto se propone investigar la práctica docente en sus relaciones con el proyecto de emancipación colectiva de todos los excluidos del sistema socioeconómico actual. La problemática que es el punto de partida para la reflexión que buscamos establecer aquí se basa en el entendimiento de que la sociedad cada vez más carece de una educación comprometida con las transformaciones que fueron anunciadas — y no concretizada — por la burguesía revolucionaria de los albores de los tiempos modernos. Se trata de un estudio de carácter bibliográfico, con sustento teórico y metodológico anclado en el materialismo histórico dialéctico, de ahí la inquietud por establecer un análisis centrado en las relaciones enseñanza-aprendizaje que entiendan el acto educativo como un proceso permanente de reflexión con miras a disrupciones transformadoras, ya que el modo de producción capitalista intensificó la expansión de las redes comerciales en prácticamente todos los campos de la actividad humana, pero también produjo y profundizó las desigualdades sociales, así como la distancia entre las personas, acentuando el individualismo, el consumo y la depredación del medio ambiente. Por lo tanto, se concluye que la práctica docente requiere reflexión y articulación entre teoría y práctica, o sea, una praxis efectiva. En este momento crucial, cuando asistimos al resurgimiento/fortalecimiento de grupos fascistas ultra conservadores, se necesita de una resistencia activa en la lucha contra el oscurantismo, en la denuncia de los retrocesos y en el anuncio de una nueva sociedad. La utopía tendrá que ganar, y por eso es fundamental la praxis educativa transformadora.

**Palabras clave:** Transformación social. Praxis. Práctica docente.

## INTRODUÇÃO

A palavra reflexão vem do verbo latino *reflectere*, que significa voltar atrás, repensar. Com a reflexão, tomamos consciência de nosso agir, uma vez que retomamos nossos passos, revendo os dados disponíveis, reexaminando detidamente, analisando com cuidado. Entendendo-se, dessa forma, a amplitude do refletir, não é difícil aceitar que toda reflexão é pensamento, mas nem todo pensamento é reflexão. E isso traz inúmeras consequências para todos aqueles que lidam com a educação, em especial para os que desejam que o ato educativo converta-se em um processo permanente de reflexão, com vistas a rupturas transformadoras. Partindo-se desse pressuposto, faz-se necessário fazer uma reflexão sobre o caráter transformador da educação.

A educação é um termo tão abrangente que corresponde a toda prática social que propicie alguma aprendizagem. Isso corresponde a dizer que ela só pode ocorrer em um ambiente de interação, mesmo que não necessariamente em contato direto. Toda atividade que promova aprendizagem carrega um componente educativo. Mas a aprendizagem entendida dessa forma também é muito ampla. Afinal, o que é aprender? Tanto pode significar um simples conhecer quanto a aquisição de técnicas, ou o domínio efetivo de processos complexos. Aprender a fazer, a ter, a ser, ou seus respectivos inversos. Aprender por meio de coerção, ou de forma prazerosa. Pode ser uma aprendizagem positiva ou uma aprendizagem negativa.

Consideremos esta conhecida frase de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” As palavras do grande líder sul-africano convidam-nos a refletir sobre a educação, de modo geral, e sobre o ato de educar, de forma mais específica, tal qual ocorre nas instituições escolares. E, ao fazermos essa reflexão, precisamos perguntar qual educação queremos, de qual educação a humanidade precisa. Esses questionamentos assumem um caráter imperativo, quando nos referimos à prática docente em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma prática diferenciada, que envolve ação-reflexão-ação, ou seja, uma atividade dinâmica e criativa, que seja propulsora do nascimento e do desenvolvimento de potencialidades ilimitadas.

No campo conceitual de Paulo Freire, conforme Vasconcelos e Brito, podemos entender o ato de ensinar como um:

[...] processo dialógico e ativo do qual o educador e [o] educando participam, fazendo com que o educador atue como facilitador e como aquele que apoia o educando, possibilitando-lhe a construção de seu próprio saber. Ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades de construção desse conhecimento por parte do educando, proporcionando ao outro a percepção crítica da realidade que o rodeia. (VASCONCELOS; BRITO, 2012, p. 97).

A educação escolar está relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, em que a escola deve exercer seu papel, ensinando conhecimentos que tenham significados para os educandos, pois a escola não é uma entidade abstrata. Ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças do espaço em que se insere e, portanto, está sempre servindo aos que pretendem perpetuar ou aos que lutam para transformar a sociedade. Quando a educação escolar realiza-se fundamentada em um modelo teórico que pressupõe a conservação e a reprodução da sociedade, tem no autoritarismo um elemento necessário para segurar esse modelo social.

O caminho aberto pela necessidade da reflexão propõe, do ponto de vista teórico e prático, o ensinar e o aprender integrados, gerando uma educação que liberte e que torne as pessoas mais humanas. O conhecimento passa a ser visto como uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações da realidade, relação essa intermediada pela teoria. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isso, há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade dessa situação.

A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isoladamente, mas é resultado de um amplo processo de procura, que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz. Desse modo, a atuação do educador requer condições de propor outros fins para a educação que não os dominantes; ou seja, saber dimensionar a função política da educação dentro de uma concepção de mundo, dada pela filosofia da práxis. Com base nessas considerações preliminares, a proposta do presente artigo é discutir a importância da práxis no exercício educacional de cunho crítico-emancipatório, que é aquela que está inserida “[...] na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social.” (MOREIRA, 2008, p. 145).

Tendo por base essas considerações, este artigo tem como proposta investigar a prática docente em suas relações com o projeto de emancipação coletiva de todos os excluídos no atual sistema socioeconômico. Escolhemos o problema da grave crise estrutural que atualmente vivenciamos, que tem como expressão mais evidente a ascensão do autoritarismo, a brutal concentração de renda, o desemprego crônico e o colapso ambiental anunciado, como mote para pensar a importância de uma educação comprometida com as transformações que foram anunciadas — e não concretizadas — pela burguesia revolucionária do amanhecer dos tempos modernos. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, com aporte teórico e metodológico ancorado no materialismo histórico dialético, daí a preocupação em estabelecer uma análise voltada às relações de ensino-aprendizagem que compreendem o ato educativo como um processo permanente de reflexão com vistas a rupturas transformadoras, uma vez que o modo de produção capitalista intensificou a ampliação das redes de comércio em praticamente todos os campos da atividade humana, mas também produziu e aprofundou as desigualdades sociais, bem como

o distanciamento entre as pessoas, acentuando o individualismo, o consumo e a depredação do ambiente.

## A PRÁTICA DOCENTE COMO PRÁXIS

Vazquez (1968, p. 117) define práxis como a atividade “[...] teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade do homem; [...] teórica, na medida em que esta ação é consciente.” Petrovic (2001) lembra-nos que, pela ótica Marx, a expressão práxis diz respeito à ação humana, livre, universal, criativa e autocriativa, capaz de transformar o mundo e os indivíduos no decorrer do processo histórico da humanidade; uma pulsão transformadora, é preciso frisar, que torna o ser humano diferente de todos os demais seres.

Ainda segundo Petrovic (2001), é dessa compreensão que surge, no arcabouço teórico de Marx, a imagem do ser humano como um ser da práxis, ou seja, aquele que é capaz de transformar a realidade assim como transforma a si mesmo, sendo um ser social e histórico. Assim, não é difícil compreender a centralidade desse conceito na formação do pensamento revolucionário marxista, pois sua novidade central, em relação às principais correntes filosóficas então vigentes, estava no estabelecimento de uma nova filosofia, que não desejava permanecer apenas como filosofia, mas, sim, como uma metafilosofia, voltada não apenas para o ato de pensar o mundo, mas com o objetivo de transformá-lo pela via da ação revolucionária. (PETROVIC, 2001).

Seguindo semelhante compreensão, Park (2001) destaca que a práxis é uma relação entre a teoria e a prática por meio da qual a atividade humana compreende o mundo para moldá-lo em favor de uma sociedade formada por pessoas verdadeiramente livres. Park (2001), contudo, faz um importante esclarecimento sobre esse conceito não poucas vezes mal compreendido no bojo das interpretações do pensamento marxista, destacando que na relação entre ação e teoria a prática, entendida aqui como experiência, tem papel primordial.

Essa explicação é importante para superar duas principais errôneas e persistentes interpretações sobre a práxis: a primeira, que a toma pura e simplesmente como a aplicação da teoria na prática; e a segunda, que a entende trivialmente como a própria prática. Sobre tais equívocos, Barros (2011, p. 131) afirma que a práxis deve ser compreendida como um conceito que une teoria e ação, ao que complementa:

Para Marx, o conhecimento não deve ser visto como processo contemplativo ou passivo no qual o objeto é apreendido pelo “sujeito de conhecimento”. Tampouco o conhecimento será visto como processo no qual o sujeito produz o objeto a partir de suas idealizações. O conhecimento, postulará Marx, é uma “atividade”, e particularmente uma atividade concreta, uma “prática”. Desse modo, está inscrita na concepção original do Materialismo Histórico a possibilidade, e na verdade a necessidade, de que a teoria se altere dialeticamente em seu confronto com a realidade, o que autorizaria, segundo o que está implícito nas teses de

Marx, reformulações várias, tantas quantas necessárias, no sistema conceitual do Materialismo Histórico. (BARROS, 2011, p. 136-137).

A práxis, em resumo, não significa um modelo programático pronto e acabado de intervenção na realidade que se formulou a partir da teoria e que se acha dela apartada. A práxis, pelo contrário, significa o perpétuo e incansável diálogo entre reflexão e ação, que se transformam dialeticamente no confronto empírico com o mundo real e seus imperativos. Por assim ser, a práxis pressupõe uma dinamicidade que é capaz de atualizar e reatualizar as teses analíticas e os pressupostos de intervenção na realidade, o que é uma vantagem imensa para a superação dos empirismos ociosos de conceituação e dos dogmatismos anacrônicos, que tentam enquadrar a realidade na camisa de força da teoria.

Essa reflexão, aparentemente um pouco distante do objetivo principal deste artigo, é, na verdade, essencial para que possamos compreender a centralidade e a atualidade do conceito de práxis para as propostas educacionais que têm a emancipação dos indivíduos como eixo norteador de suas ações.

Como destacam Collins e O'Brien (2003), no campo educacional, por influência do educador Paulo Freire, a práxis é entendida como um processo ativo e contínuo de ação crítica e de reflexão sobre o conhecimento, as experiências e as percepções da realidade, com o objetivo de transformá-la. Trata-se, pois, de um movimento cíclico, no qual os seres humanos moldam, criam e mantêm as condições exigidas pelo contexto em que vivem, ao passo que também podem transformar o mundo, abrindo a possibilidade de novas formas de organização social. (COLLINS; O'BRIEN, 2003, p. 277-278).

Sendo a práxis pedagógica uma ação intencional e transformadora, precisa ser realizada mediante o conhecimento em construção. A reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação entre teoria e prática, sem a qual, ensina-nos Freire (2002), a teoria fica sem significado, e a prática vira puro ativismo. Esses dois extremos encontram caminho fértil quando a teoria é elevada a tal ponto que pretende guiar a prática, assim como a prática ganha um superdimensionamento a ponto de negar a importância da teoria.

Conforme McLaren e Jaramillo (2010), para a pedagogia crítica, na esteira do humanismo marxista, o que importa é o desenvolvimento de uma teoria ativa do conhecimento, na qual a realidade não seja entendida como uma situação absolutizada por determinações históricas incontornáveis. Contra toda forma de apologética eternizadora, o que se espera é que o educando estabeleça uma reflexão sobre a realidade que o cerca, a fim de compreender que a forma de organização social na qual ele está inserido foi historicamente construída e que, se assim o foi, pode ser também superada em favor de um ordenamento sociometabólico verdadeiramente preocupado com a emancipação dos indivíduos e com a própria viabilidade da vida no planeta. (MCLAREN; JARAMILLO 2010, p. 256). Para isso, segundo os autores, o professor, por meio de abordagens explicativas interepistêmicas, dialógicas e criativas, deve confrontar o educando com a realidade que o cerca em sua inteireza, para que ele possa compreender que o

estabelecimento de uma nova forma de organização social não só é possível como também uma tarefa histórica urgente.

Daí, podemos depreender a centralidade da práxis no pensamento do educador Paulo Freire, cuja proposta pedagógica humanista tinha como chave principal a libertação da humanidade de toda forma de opressão e dominação. Segundo Rossato, o conceito de práxis que atravessa toda a obra de Freire:

[...] está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão[,] levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente[,] que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. (ROSSATO, 2008, p. 331).

No entendimento de Rossato (2008), a centralidade desse conceito nas propostas educacionais de Freire explica-se por seu caráter de movimento direcionado à transformação, uma vez que a conscientização, que precede a ação, abre novos horizontes conceituais, por meio dos quais os indivíduos passam a entender-se como agentes históricos que atuam no mundo em que vivem, sendo capazes, portanto, de transformá-lo. Daí que, como esclarece Rossato:

A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo o neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim. (ROSSATO, 2008, p. 331).

Em resumo, é a práxis que dá os contornos do que Aronowitz (1993) define como humanismo democrático radical de Paulo Freire. Assim, o desafio que se mostra incontornável a nossos docentes e também aos discentes, no contexto atual, é o de desenvolver a consciência crítica sobre a relação necessária entre a teoria e a prática. O exercício da docência, entendida como ação transformadora e de mão dupla, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. De acordo com Pistrak (1981), o trabalho na escola, como base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor

essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a simples procedimentos metodológicos.

A prática docente pode reduzir-se à mera reprodução dos modelos aprendidos em sala de aula, se não estiver submetida a uma reflexão sistemática e contínua que examine questões relativas a por quê, para que, para quem, o quê e como se ensina e se aprende. Se na prática docente estiverem presentes essas preocupações reflexivas, ela estará prestes a transformar-se em práxis, uma vez que poderá levar o professor e os alunos a reconhecerem-se como sujeitos capazes de promover mudanças, manifestando-se contra todas as formas de injustiças, dentro e fora da escola. Isso remete-nos à importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional como responsabilidade do Estado, e não apenas como uma necessidade para que o professor possa manter-se no mercado de trabalho ou cumprir as exigências que lhe são impostas. Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar que se trata de um processo que também depende do empenho e da dedicação pessoal de cada um e dos envolvidos. Assim, torna-se relevante “[...] considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada por ele.” (COLARES; BRYAN, 2014, p. 186).

Isso exige do docente um posicionamento crítico da realidade e uma prática que inclua a realização de múltiplas atividades organicamente associadas e vinculadas ao projeto pedagógico do curso e ao público ao qual se destina. É necessário que seja disseminado entre os professores o compromisso para com a aprendizagem libertadora, transformadora dos alunos. Todavia, não é raro encontrarmos situações em que docentes exercem suas funções como se fossem máquinas programadas para o cumprimento de ações rotineiras, para a manutenção das velhas formas de opressão e de autoritarismos de toda espécie.

O maior desafio que se impõe, nesse sentido, é a contínua tendência de proletarização do trabalho docente, que ganha formas cada vez mais claras nas diretrizes governamentais de formação de professores. A lógica é simplificar a atuação profissional dos docentes, tomando-a como uma atividade meramente técnico-burocrática, na qual o melhor professor é aquele que sabe bem administrar a transmissão daquilo que consta nos programas curriculares de modo irrefletido, isso porque, como nos lembra Giroux (1997, p. 160):

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado pacotes curriculares “à prova de professores”.

Essa racionalidade tecnocrata e instrumental, que enxerga o professor como um simples executor dos pacotes curriculares, é denominada por Giroux pedagogia do gerenciamento. Ela opõe-se, diametralmente, como fica bem nítido, à pedagogia crítica emancipatória alimentada pela práxis, como apresentamos, exatamente porque em sua proposta o conhecimento é forçosamente fragmentado e padronizado em favor do



gerenciamento daqueles que vão transmiti-lo e dos que vão recebê-lo. A aferição, nesse caso, fica a cargo das famigeradas avaliações de larga escala, todas padronizadas e fechadas em conjuntos muito reduzidos de saberes. É o que muitos pesquisadores têm chamado, atualmente, de cultura do desempenho. (LIRA; SILVA, 2018).

O problema que aí se apresenta é que, nesse percurso, o docente fica alijado de todo o processo de formulação curricular, ao passo que as especificidades e as experiências de seu contexto de atuação, que deveriam abastecer as reflexões curriculares, são atropeladas pela política voraz de padronização. Contra tal tendência, é preciso recordar que o professor é um formador de opinião, sendo visto como um líder, e muitos alunos o tomam como modelo. Por essas razões, necessita-se refletir sobre a postura e o compromisso do educador, de tal forma que se possa associar a competência técnica à sensibilidade estética e ao compromisso ético e político.

É dessa ação-reflexão que emerge uma atitude transformadora, que se fortalece no cotidiano e no coletivo. A educação passa, então, a ser vista e vivida em suas dimensões técnicas e políticas, dialeticamente relacionadas. “Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política.” (SAVIANI, 2002, p. 194). Nesse ponto, encontramos com a figura do professor como um intelectual transformador, que é capaz, segundo Giroux, de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Entendamos bem o que esse autor quer dizer com isso. Tornar o pedagógico mais político significa:

[...] inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais coma parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as condições necessárias para lutar-se por ela. (GIROUX, 1997, p. 163).

E tornar o político mais pedagógico seria:

[...] utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, [...] que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente

enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. (GIROUX, 1997, p. 163).

Nesse sentido, a especificidade do processo educativo, ou seja, a socialização do conhecimento elaborado — a transmissão do saber historicamente acumulado pela sociedade —, leva à criação de novos saberes e ao surgimento de novas práticas. Mas há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz em seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática. A consciência-práxis é aquela que age orientada por dada teoria e tem consciência de tal orientação. Mas a ação puramente consciente não realiza em si uma práxis.

Para que o docente desenvolva sua prática como práxis, é necessário que aprenda a construir saberes de forma coletiva e compartilhada, a partir da troca de experiências e da reflexão permanente. Os aprendizados da docência dão-se coletivamente, daí a importância de que sejam socializados. “A sala de aula, local onde a práxis identitária do professor emerge (conforme interesses e valores), materializa-se e corporifica-se nas produções científicas, tecnológicas e culturais presentes no ambiente da escola.” (COLARES *et al.*, 2011, p. 160).

A prática do docente, para tornar-se práxis, lança mão de procedimentos técnicos, dos recursos didáticos e dos saberes historicamente acumulados, mas, acima de tudo, assume compromissos sociais voltados para a formação consciente e crítica de cidadãos e de profissionais que atuem de forma ética. É mister que o docente descubra-se como sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas contingências de sua prática profissional. E, ao fazer essa descoberta, torne-se capaz de projetar uma nova sociedade, não mais se limitando a reproduzir a sociedade existente, mas assumindo o desafio de contribuir para a redução das desigualdades e a ampliação das oportunidades para todos. Mesmo que já esteja desenvolvendo a docência há anos, é necessário que esteja disposto a aprender sempre, a tornar-se um novo professor. Conforme Castanho (2003, p. 13):

[...] não há de ser um puro e simples “integrado”, adequado à lógica do mercado e assistindo impassível à morte do sonho da igualdade numa sociedade onde crescem a diferença, a desigualdade, a exclusão da maioria. [...] Esse professor, do qual evidentemente se espera competência específica, deve ser formado com um forte embasamento teórico geral, incluindo o filosófico, o histórico, o social e o econômico, para poder ler e interpretar a realidade.

Os diversos saberes necessários à prática docente, quando articulados, geram uma ação pedagógica transformadora. Para isso, é necessário que o conhecimento seja construído a partir da análise crítica das práticas, à luz das teorias e da resignificação de suas explicações, com o auxílio da prática. Mas é inegável que ela apresenta importância e validade, podendo contemplar verdades, embora provisórias, por terem sido historicamente construídas. Ao ter domínio dos aportes teóricos, fica mais perceptível para o professor a

escolha de procedimentos e de técnicas que favoreçam a aprendizagem significativa de seus alunos. Aprendizagem não apenas para compreender o mundo, mas para transformá-lo.

Como é sabido, a educação é um dos principais instrumentos de introdução de valores e ideias que compõem o padrão de normalidade da sociedade, visando a constituir uma ordem hegemônica. É um privilegiado instrumento formador da consciência social, que passa a pautar os relacionamentos e o tipo de entendimento que se tem da vida e do mundo.

Como se pode notar, a educação é bastante complexa e requer um posicionamento claro por parte daqueles que assumem o papel de educadores, especialmente considerando-se que de sua prática pode resultar a ampliação de mentes conservadoras ou progressistas. O educador tem função bem específica na configuração hegemônica do poder. Ele é o encarregado direto da divulgação e da reprodução ideológica. Não podemos deixar de levar em conta que o educador está inserido em um contexto de contradições e condicionado pelas circunstâncias históricas que marcam a sociedade e a instituição da qual ele faz parte. Por isso mesmo, sua atividade é condicionada pelas relações de poder existentes na sociedade. Essas circunstâncias, ao mesmo tempo, estão determinadas pela maneira como se organizam a produção e a distribuição da riqueza social.

O modelo de escola capitalista foi pensado para atender à massa e massificá-la ainda mais. Todavia, ao fazer parte das relações sociais capitalistas, contraditoriamente vai assumindo contornos diferenciados, não sendo tão somente espaço de reprodução. Na luta entre a conservação e a transformação, o educador precisa posicionar-se criticamente, e ao fazer a opção por uma docência pautada pela práxis, deve efetivamente tornar sua atividade um fator de superação de desigualdades e de promoção da libertação humana.

A história educacional brasileira mostra-nos que o processo de escolarização, especialmente para os mais pobres, é fruto de uma longa e persistente luta, sendo resultado de conquistas, nunca dádiva de nenhum governo. O educador não pode desconhecer sua história, nem tampouco acreditar que a escola por si só possa resolver os problemas das pessoas e do país, sob pena de cometer equívocos, cair no corporativismo e na estreiteza de visão. Ao mesmo tempo, não pode deixar-se abater pelo pessimismo e tomar parte da angústia inercial que nada constrói. Hoje, como em outras épocas passadas, temos uma tarefa histórica a cumprir, pois, como nos lembra Mészáros (2008, p. 73):

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva.

A luta pela valorização e pela dignidade da pessoa humana, pelo direito à justiça, ao trabalho, ao lazer e ao conhecimento, pela moradia, pela terra e por alimento, assim como pela necessidade do convívio em harmonia com a natureza, está cada mais vez presente na

ordem do dia. Ao contrário do que pregam os apologistas da globalização, que só se importam com a competição desenfreada que gera o estresse e a autodestruição, temos a possibilidade de incentivar em nossos alunos a solidariedade e a cooperação, a aceitação do outro e o respeito mútuo, que geram o entendimento e a paz.

Acontece que todas essas ideias, que deveriam expressar um entendimento e um compromisso compartilhados e solidamente cimentados — considerando as trágicas experiências autoritárias e genocidas do século XX —, precisam ser firmemente defendidas em nossos dias, já que o apoio ao autoritarismo e a relativização das democracias têm sido cada vez mais escancarados mundo afora. (LOWY, 2015). Como demonstraram Foa e Yascha (2016), cidadãos de países com democracias supostamente consolidadas têm assumido uma visão cada vez mais “cínica” sobre o valor da democracia e demonstrado maior disposição na convivência com formas autoritárias de governo. E é na esteira dessa onda de relativização da democracia que ressurgem, em várias regiões do planeta, obscurantismos religiosos e movimentos racistas e discriminatórios dos mais diferentes matizes. (GIROUX, 2004, 2019).

Diante desse complexo quadro, é importante que educadores estejam alerta para que não se perca de vista que a maior conquista que a humanidade conseguiu construir foi e será a tolerância e o diálogo, o que não significa ausência de divergências, mas, acima de tudo, o convívio respeitoso com o contrário, sem extremismos. Eis a tarefa que a história espera de nós.

A educação não pode ser pensada e implementada como um fim em si mesmo, ou como um processo que se estanca com o cessar da ação pedagógica, mas, sim, como uma mediação que se prolonga por meio de seus efeitos ao longo da vida do educando, em sua prática e vivência sociais. Isso significa propiciar ao estudante condições para que desenvolva um pensar reflexivo e questionador em torno das questões educacionais e conforme as exigências filosóficas, nos moldes propostos por Saviani (2002, p. 24): radical, isto é, além das concepções características do senso comum, considerando o objeto em estudo em suas explicitações mais profundas, a fim de chegar às suas raízes e fundamentos últimos; rigorosa, promovendo uma investigação sistematizada, mediante o emprego coerente de métodos próprios, que cheque os saberes do senso comum, das ciências e da própria filosofia, com o intuito de construir uma síntese organizada e consistente; de conjunto, o que implica realizar uma abordagem do objeto não isoladamente, mas nas relações que estabelece com o todo, ao qual se encontra integrado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos no século XXI, tenhamos ou não consciência do que isso significa, tanto em termos de avanços quanto das necessidades de superação de problemas que nos desafiam a pensar em novas formas de sociabilidade. Vivenciamos, como já o dissemos, um grave quadro de crise estrutural no qual assistimos à escalada de governos autoritários mundo

afora, ao agravamento do desemprego, ao aprofundamento das desigualdades sociais e aos alarmantes indicativos de que estamos à beira de um colapso ambiental.

Tomando em conta essa difícil conjuntura, procuramos demonstrar, neste artigo, a importância de um ensino capaz de articular teoria e prática, alcançando uma práxis efetiva, o que passa, necessariamente, pela capacidade de o professor assumir-se como um intelectual crítico e socialmente comprometido, respaldado em um sólido referencial teórico e uma prática sintonizada com a realidade, de modo a garantir a função social da escola como espaço de formação de cidadania, socialização de saberes e produtora de conhecimentos, além de difusora da democracia e dos princípios éticos. Entendemos, com isso, que somente o professor crítico-reflexivo será capaz de desenvolver a práxis necessária para a transformação da escola e da sociedade e que o educador que consegue ter um olhar reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem vislumbra a educação como fator de transformação da sociedade. Defendemos, assim, a importância de o educador assumir a tarefa de construir seu próprio conhecimento, pesquisando, interagindo, criando situações em aula e na escola que propiciem questionamentos e ações transformadoras da realidade. Desse modo, são criados os espaços e os ambientes de aprendizagem que também estimulam a construção da autonomia.

O que se espera, então, do educador? Visão crítica sobre seu papel como um dos elementos que constituem o processo educativo, pois a “Educação não é um serviço prestado, mas um direito que deve ser assegurado.” (GOMES, et al., 2012, p. 281).

O que lhe compete na construção da escola e da sociedade? Superar a dicotomia entre teoria e prática e transformar sua atividade docente em efetiva práxis. E, nesse momento crucial, em que assistimos ao ressurgimento/fortalecimento de grupos fascistas, ultraconservadores, faz-se necessária a resistência ativa no combate ao obscurantismo, na denúncia dos retrocessos e no anúncio de uma nova sociedade. A utopia há de vencer, e para isso é fundamental a práxis educativa transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ARONOWITZ, S. Paulo Freire's radical democratic humanism. *In*: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (ed.). **Paulo Freire: a critical encounter**. Londres: Routledge, 1993. p. 8-24.
- BARROS, J. d'A. **Teoria da história: os paradigmas revolucionários**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CASTANHO, S. E. M. A formação do professor na sociedade da informação. *In*: LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. v. 1, p. 9-24.

COLARES, M. L. I. S.; BRYAN, N. A. P. Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 174, jan. 2014. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5550>. Acesso em: 16 jun. 2020.

COLARES, M. L. I. S. *et al.* O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 151-156, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3490>. Acesso em: 16 jun. 2020.

COLLINS, J. W.; O'BRIEN, N. **The greenwood dictionary of education**. Santa Barbara, CA: Greenwood Press, 2003.

FOA, R. S.; YASCHA, M. The danger of deconsolidation: the democratic disconnect. **Journal of Democracy**, n. 3, p. 5-17, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. **Proto-fascism in America: neoliberalism and the demise of democracy**. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2004.

GIROUX, H. **The terror of the unforeseen: rethinking the normalization of fascism in the post-truth era**. Los Angeles: Los Angeles Review of Books, 2019.

GOMES, M. A. de O. *et al.* As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-Line**, n. 47, p. 267-283, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640051>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LIRA, P. R. de B.; SILVA, A. F. da. Disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira: a atuação do Governo Federal (1995-2012). **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 1, p. 197-223, jan./abr. 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID395. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/395>. Acesso em: 23 out. 2020.

LOWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01016282015000400652&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01016282015000400652&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 jun. 2020

MCLAREN, P.; JARAMILLO, N. E. Not neo-marxist, not post-marxist, not marxian, not autonomist marxism: reflections on a revolutionary (marxist) critical pedagogy. **Cultural Studies**. **Critical Methodologies**, v. 10, n. 3, p. 251-262, 2010. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1532708609354317?journalCode=cscs>.  
Acesso em: 18 jun. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, C. E. Emancipação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 145-146.

PARK, P. Knowledge and participatory research. *In*: REASON, P.; BRADBURY, H. (org.). **Handbook of action research: participative inquiry and practice**. Londres: Sage, 2001. p. 81-90.

PETROVIC, G. Práxis. *In*: BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 292-296.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ROSSATO, R. Práxis. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 331-333.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. L. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

#### **AUTORIA:**

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado Acadêmico

\*\* Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contato: andre.dioney@ufms.br

\*\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Contato: anselmocolares@gmail.com

#### **COMO CITAR ABNT:**

COLARES, M. L. I. S.; FONSECA, A. D.; COLARES, A. A. Educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15, abr. 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660256. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660256>. Acesso em: 03 maio 2021.