

**A atuação do professor crítico na educação do século XXI: considerações sobre o cenário político brasileiro à criticidade docente****The action of the critical teacher in the education of the XXI century: considerations on the Brazilian political scenario to the criticality of teachers**

DOI:10.34117/bjdv6n3-144

Recebimento dos originais: 06/02/2020

Aceitação para publicação: 11/03/2020

**Ortiz Coelho da Silva**

Mestrando em Educação, Universidade de Pernambuco (UPE).

Professor Auxiliar da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Rua São Sebastião, nº 343, Centro, Picos (PI), 64600-108.

E-mail: ortiz@bjs.uespi.br

**Janaína Guimarães da Fonseca e Silva**

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco

Universidade de Pernambuco (UPE)

Rodovia BR 203, Km 2 s/n - Vila Eduardo, Petrolina - PE, 56328-900

E-mail: janaina.guimaraes@upe.br

**Iracema Campos Cusati**

Doutora em Didática, Teoria do Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP

Universidade de Pernambuco (UPE)

Rodovia BR 203, Km 2 s/n - Vila Eduardo, Petrolina - PE, 56328-900

E-mail: iracema.cusati@upe.br

**RESUMO**

A educação está no cerne de toda a sociedade que almeja o desenvolvimento humano, pois é através dela que se torna possível adquirir, produzir, formar e (re) formar o conhecimento que é tão caro ao homem. Nesse interim, assume papel fundante o professor, tendo em vista ser o sujeito que carrega em suas mãos o ofício do ensinar com o fito de promover o aprender. Contudo, a atividade docente exige atributos essenciais para o bem ensinar, destacando-se a criticidade. Nosso Objetivo é discutir a criticidade como característica nata da docência, bem como qual o panorama político brasileiro para o seu exercício. Metodologicamente, empregou-se o método dedutivo, pesquisa bibliográfica e documental, com abordagens qualitativas dos resultados. Ao final, chegou-se à conclusão que a criticidade deve estar presente na atividade docente para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, contudo, o cenário brasileiro atual é desfavorável à postura crítica dos docentes, o que configura uma verdadeira cruzada anticriticidade na educação do país por parte da gestão política do Executivo Federal.

**Palavras-Chave:** Docência, Ensino Crítico, Entraves Políticos, Resistência.

**ABSTRACT**

Education is at the heart of the whole society that aims at human development, because it is through it that it becomes possible to acquire, produce, form and (re) form the knowledge that is so dear to man. In the meantime, the teacher assumes a fundamental role, in view of being the subject who carries in his hands the craft of teaching with the aim of promoting learning. However, the teaching activity requires essential attributes for good teaching, especially criticality. Our goal is to discuss criticality as a natural feature of teaching, as well as the Brazilian political landscape for its exercise. Methodologically, the deductive method, bibliographic and documentary research was used, with qualitative approaches to the results. In the end, it was concluded that the criticality must be present in the teaching activity for the teaching-learning process to take place, however, the current Brazilian scenario is unfavorable to the critical attitude of the teachers, which constitutes a true crusade in education of the country by the political management of the Federal Executive.

**Keywords:** Teaching, Critical Teaching, Political Barriers, Resistance

**1 INTRODUÇÃO**

A educação ocupa na sociedade humana um papel primaz, tendo em vista que é através dela que se torna possível a aprendizagem, a transmissão de informações, a perpetuação da cultura, enfim, é instrumento necessário para a produção do conhecimento. Sendo que a premissa básica do ato educativo se insere dentro do binômio ensinar-aprender.

Desse modo, no centro da atividade educativa, para muito além de políticas públicas governamentais, estrutura física, organização curricular, está a figura do professor, cujo trabalho – embora muito mal pago (no comparativo com outras profissões, em termos de Brasil) e desvalorizado socialmente – é a célula motriz do ato de ensinar e do efeito de aprender. Os docentes assumem verdadeiro *múnus* público no sentido de se colocarem na linha de frente para que haja ensino, haja aprendizado, enfim, para que a educação aconteça no tempo e no espaço em que estão inseridos

A atividade do professor é, como ensina Selma Guarrido Pimenta (1999), professorar e fazer isso não é, de modo algum, ficar adstrito a atividades burocráticas ou se dedicar exclusivamente a descritores postos pelos altos gabinetes políticos que estão na gestão da educação, mas o trabalho de professor exige ensinar como uma mediação ao processo de construção do conhecimento por alunos histórico-espacialmente localizados, função essa que não é alcançável ao saber puramente técnico.

Por isso mesmo, o atuar do professor para uma educação efetiva deve ser encarado sobre o aspecto da profissionalização, afinal, não se é razoável que a profissão que forma todas as demais profissões não tenha que ser encarada sob esse prisma, logo o exercício do ofício

docente pressupõe a reunião de algumas características (saberes ou conhecimentos ou competências) ditas como essenciais para o exercício da atividade de cátedra.

Dentre todos os atributos apontados pela literatura educacional como impreteríveis ao fazer docente, chama-se a atenção para um que é unânime entre os estudiosos do tema, qual seja, a necessidade do ensino crítico-reflexivo pelos professores em sala de aula, a ponto de Paulo Freire afirmar que quanto mais se exerce a capacidade de aprender criticamente, mais se constrói e desenvolve a reflexão, a inquietação e a vontade de saber, isto é, se aguça a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002, p.13).

Assim, não obstante ser o ensino crítico uma característica para o ensino libertador e progressista, o problema de pesquisa deste capítulo reside na preocupação se, no presente momento histórico brasileiro, haveria condições favoráveis para a criticidade em sala de aula, para o professor provocador, ou se está-se diante de um cenário em que os docentes que defendem o ensino crítico são colocados como “alvos”, por assim dizer, de cruzada ideológica.

Sendo que, na busca por responder a essa questão norteadora, o objetivo pretendido aqui é discutir a criticidade como sendo característica essencial à atividade docente e à efetivação de um projeto libertador de educação, bem como quais os cenários que os professores que encampam essa postura encontram para o exercício de suas práticas.

Metodologicamente, apresenta delineamento misto, posto que se constitui como uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental. No que se refere ao método, empregou-se o dedutivo, por meio do qual partiu-se de uma premissa maior e, através do raciocínio lógico, chegou-se a uma conclusão válida), cujas abordagens tomaram a forma qualitativa, tendo em vista a reflexão sobre o discurso político estudado por meio da técnica da Análise do Conteúdo de Laurence Bardin (2011), sendo o objeto de caráter discursivo.

Em termos de justificativa, o interesse pela temática surgiu a partir da reflexão de leituras que nos foram apresentadas pela Professora Dra. Iracema Campos Cusati<sup>1</sup> quando de suas reflexões na disciplina Didática do Ensino Superior, bem como pela atual conjuntura política brasileira que nos faz repensar o papel do professor em sala de aula e refletir sobre a própria aprendizagem.

A fim de melhor apresentar nossas considerações, os resultados encontram-se divididos em três seções logicamente encadeadas: na primeira, apresenta-se uma breve

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (PE), Campus Petrolina, membra do Colegiado do Matemática do Campus e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares *Stricto Sensu* em Educação do Campus. Membro do Conselho Editorial da Revista Transverso da UEMG.

evolução histórica das teorias pedagógicas do currículo, educação e docência; na segunda, discute-se a criticidade como característica essencial ao fazer docente; e, na terceira, expõem-se o panorama político brasileiro atual para o exercício da criticidade em sala de aula. Ao final, são colocadas as considerações sobre os rumos que a temática tende a assumir no cenário brasileiro.

## **2 METODOLOGIA**

O presente estudo, em termos metodológicos, apresenta delineamento misto, posto que se constitui como uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental.

Sob o ponto de vista bibliográfico, foram realizadas análises sistemáticas de obras de autores renomados como Freire (2002), Masseto (1998), Morin (2000) e Morosine (2016), por meio das quais foi possível formar sólida fundamentação teórica sobre as características do ensino crítico e sua essencialidade à boa didática, tendo em vista as necessidades educacionais prementes do Século XXI.

Por seu turno, a pesquisa documental ofereceu os subsídios essenciais para que fosse analisado o cenário político brasileiro no presente momento histórico no que diz respeito ao espaço ou não de uma educação crítica em sala de aula, tendo em vista que analisamos criticamente o discurso político governamental na esfera federal, por meio de informações e notícias veiculados em sites renomados da mídia brasileira, bem como nas redes sociais oficiais de figuras políticas nacionais.

No que se refere ao método, empregou-se o dedutivo, por meio do qual partiu-se de uma premissa maior e, através do raciocínio lógico, chegou-se a uma conclusão válida), cujas abordagens tomaram a forma qualitativa, tendo em vista a reflexão sobre o discurso político estudado por meio da técnica da Análise do Conteúdo de Laurence Bardin (2011), sendo o objeto de caráter discursivo.

## **3 DA EVOLUÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL À PERSPECTIVA CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA DA DOCÊNCIA**

Ao procurar falar sobre o ato de ensinar, na tentativa de se contemplar a complexa discussão do que seria o “bom professor”, torna-se inexcusável que se discuta, ainda que sucintamente, as concepções que se têm de educação, escola e, sobretudo, currículo, tendo em vista que, a prática do professor, o seu ofício, a sua *práxis*, passam necessariamente pela

análise de tais elementos, tendo em vista que o fazer docente é inserto umbilicalmente nas questões curriculares.

Nesse sentido, é importante destacar que a escola brasileira foi formada, historicamente, sob a égide da concepção tradicional do currículo, da escola e do professor, segundo a qual o ato educativo era visto como “um processo industrial e administrativo” (SILVA, 2010, p.13). Ou seja, a função básica da instituição escolar era capacitar os discentes para as exigências formais do mercado de trabalho, numa perspectiva de reprodução do saber sistematizado e estritamente ligado aos imperativos de uma sociedade capitalista e conservadora.

Nessa perspectiva tradicional, o professor seria o sujeito responsável por implementar tal projeto, tendo em vista que a ele caberia dar fiel e adstrita execução aos planos curriculares previamente postos, rígidos e inflexíveis, tendo em vista a necessidade premente de “ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe” (SILVA, 2010, p. 22).

De fato, a ideia de um currículo tradicional, onde o professor é definido como esse aplicador, “transferidor do conhecimento”, por assim ser visto, tinha – ainda o tem – a clara intenção de promover a racionalização absoluta do processo de ensino aprendizagem. Ou seja, uma educação que almeje tão só resultados factíveis, mensuráveis e palpáveis, muito embora exclua desse processo as diversas outras experiências que, inegavelmente, fazem parte do crescimento humano e da realidade dos alunos.

Um dos maiores idealizadores de tal visão sobre o processo educativo e a ação tão-só prescritiva do professor foi o americano John Franklin Bobbitt, para quem o ensino poderia ser comparado a um sistema fabril, com resultados numericamente apreciáveis e métodos controlados.

*Perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação tão definitiva quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de aços* (BOBBIT, 2002, p. 105, grifo nosso).

Importante destacar que tais concepções, aliadas a outras, como as de Ralph Tyler – para quem o currículo escolar e os docentes deveriam empreender nos alunos o ensino estritamente técnico e com foco na apreensão de informações sistematizadas, “à escola cabe empreender ensino, instrução e avaliação” (TYLER, 2005, p. 180) – exerceu forte influência

na educação estadunidense, reverberando fortemente no Brasil. Sendo a visão homogênea durante praticamente todo o século XX, só passando a ser fortemente questionadas a partir dos movimentos educacionais ocorridos com o fim dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, no contexto americano, e na década de 1990, no caso brasileiro.

Em reação a esta concepção puramente técnica de educação, onde o professor adquire uma função puramente instrutiva, ao invés de formativa, encontra seu antagonismo nas chamadas teorias críticas do currículo e da docência. De modo totalmente diverso, estas não acreditam numa educação de amoldamento, mas sim de ruptura, onde a educação é vista como um movimento social e o papel do professor não é de classificador do saber, mas de provocador, instigador e, principalmente, reflexão constante do ato de ensinar.

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias *de desconfiança, questionamento e transformação radical* (SILVA, 2010, p. 30, grifo nosso).

O florescimento de uma visão que contrariasse a tecnicidade absoluta da educação se dá no início dos anos de 1970 em diversas partes do mundo, com autores que viam o modelo tradicional como um entrave ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, destacando-se a Teoria Crítica da Escola da Frankfurt (Alemanha), Bourdieu, Passeron (França), Pinar (Estados Unidos) e Paulo Freire (Brasil).

As categorias de aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação nada tinham a ver com os significados do “mundo da vida” através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência...essas categorias tinham que ser “postas entre parênteses”, questionadas, para chegar à essência da educação e do currículo (SILVA, 2010, p. 38)

As teorias críticas, em linhas gerais, lutavam por um modelo de educação onde a criticidade fosse de fato elemento essencial à sala de aula, aos objetivos educacionais e às práticas educativas. Acreditavam na importância do uso das estratégias hermenêuticas e investigativas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, desiderato tal totalmente oposto ao defendido pela corrente tradicional, onde tais estratégias não encontram espaço.

Tal corrente pedagógica vê a educação como um processo humano, não técnico, isto é, em que as verdades postas, os dogmas, devem ser desnaturalizados, analisados sobre o crivo

da subjetividade e da pessoalidade que são próprias das relações humanas. Num processo de construção e (re)construção do conhecimento, em que haja clara identidade entre o saber de sala de aula e os contextos sociais, culturais e políticos onde professores, alunos e comunidade estão inseridos, uma verdadeira educação extra muros e que fosse capaz de olhar para o lado, assim como prefaciou Hilton Japiassú (1976).

Importante destacar que, talvez, a questão central mais relevante da corrente crítica da educação é que, antagonizando-se com a perspectiva tradicional, ela busca retirar o professor da intangível alienação social e colocá-lo no centro d. Explica-se: o docente passa a não ser um transmissor de conhecimento, mas o seu problematizador, à medida que deve aliar aos saberes científicos, os saberes da experiência própria e da dos discentes, os valores e fenômenos imersos na comunidade escolar e os contextos sociais, históricos e políticos que são subjacentes à escola. Uma perspectiva social, não técnica, da educação.

*O currículo e a educação estão estreitamente ligados às questões econômicas e sociais mais amplas. Não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, o currículo se liga a questões não sistematizadas apenas, mas a questões estruturais e relacionais (APPLE, 1986, p. 28, grifo nosso).*

Ato contínuo, a percepção de que era necessário superar as barreiras epistemológicas e o aprisionamento intelectual do professor em sala de aula, para lhe dar voz ativa, fez com que o ensino crítico passasse a ser visto como essencial para as exigências educacionais do fim do século XX e início do Século XXI. Decorrente, em grande medida, da assunção dos regimes democráticos em todo o mundo, no contexto do pós-guerras e da independência de várias ex-colônias europeias. Momento histórico esse em que compreender o mundo e reconhecer-se como agente de mudança passou a ser indeclinável ao projeto de sociedade que se desenhava e, para o qual, a educação crítico-democrática se mostrava, àquela altura, meio imperioso.

É importante dizer que, em meio a esse abrir de olhos para o papel da escola e do professor em desenvolver uma educação onde os alunos pudessem ser sujeitos críticos e pensantes, a virada do século trouxe uma terceira corrente sobre currículo e trabalho docente, qual seja, a Teoria Pós-Crítica.

Esta, em apertada síntese, agregou aos imperativos de um ensino reflexivo e libertador, a necessidade de a escola discutir questões transversais, ligados à diferença, identidade,

subjetividade, enfim, multiculturalidade. Em termos de Brasil, tal perspectiva encontra-se presente na fixação dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, que fala da obrigatoriedade de trabalhar os chamados temas transversais<sup>2</sup> no ensino, o que representa o reconhecimento legal dos anseios da pós-criticidade.

Assim, uma vez estabelecidos as teorias e tendências pedagógicas que antagonizaram com a concepção tradicional de educação, caminhou-se para a construção de um projeto de educação que fosse capaz de agregar e efetivar tais conquistas e formas de ver os papéis da escola, do currículo e, em especial, do fazer docente. Muito embora, assim como outros fenômenos sociais, a educação, não obstante a perspectiva de avançar, costuma, em dados hiatos de tempo, ir e vir nesse processo, com inegáveis avanços e, sempre perniciosos, retrocessos.

#### **4 O ENSINO CRÍTICO É NECESSÁRIO AO BOM PROFESSOR**

No atual estágio de desenvolvimento do pensamento educacional sobre o fazer docente, a escola contemporânea não pode mais, nem poderia, se resumir ao ostracismo do ensino bancário alicerçada numa pedagogia fatalista – consequentemente, fadada ao fracasso – de educação. Mas ao extremo revés, a educação, desde a virada do século, propõe-se a assumir uma postura crítico-social e progressista do ato de ensinar, inclusive com a revisão do chamado currículo tradicional ensinado no século passado, o que se deve, em grande medida, como ensina Moreira (2007), pela introdução na discussão crítica do curriculum de ideias características do pensamento pós-moderno.

Imbuídos desse sentimento de que o ato de ensinar não mais se confunde com transmitir informações, nem que o professor se resume a um repassador de conteúdos didáticos, diversos autores se debruçaram pela defesa de um ensino crítico, que instigue à reflexão e, com isso, eduque para a cidadania, missão mais nobre do ato de educar.

Dentre os quais citamos Edgar Morin (1999), em seu livro os setes saberes essências à docência, que diz claramente que o conhecimento não se confunde com a informação, mas

---

<sup>2</sup> Segundo o Ministério da Educação (MEC), “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Com base nessa idéia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. No entanto, os sistemas de ensino, por serem autônomos, podem incluir outros temas que julgarem de relevância social para sua comunidade (EDUCABRASIL, 2019, s/p)



esta é apenas o primeiro estágio daquele, de modo que o segundo estágio consiste na necessidade de contextualizar, problematizar, analisar e classificar, sendo que apenas com esse crivo crítico da informação é que esta poderá se transformar em conhecimento. Logo, apenas com a existência de criticidade, o que envolve consciência e sabedoria, é que surgiria a verdadeira inteligência (3º estágio), momento em que o conhecimento seria, efetivamente, poder.

O americano Lee S. Shulman ao eleger os 07 conhecimentos necessários à docência o fez a partir da compreensão de que a educação necessita do ensino baseado no tripé compreensão-transformação-reflexão, onde um dos saberes essenciais é justamente o Conhecimento dos Contextos Educativos e o professor não deveria apenas conhecer o conteúdo e a didática, mas deve (re)conhecer o meio social em que ele e os alunos estão inseridos. Justamente porque há necessidade, para um bom trabalho docente, que o ensino seja conectado com esse contexto, que o currículo seja analisado à luz da realidade. Enfim que o professor tenha postura crítica para além dos exemplos do livro didático, de modo a alcançar as vivências, as necessidades e a realidade de seus alunos, logo, a criticidade revela sua essencialidade.

Pelo lado brasileiro, Paulo Freire apresenta como temática central que a formação docente não pode se furtar da constante reflexão sobre a prática educativo-progressista que torna os professores autônomos, elegendo, dentro os 10 saberes que entende essenciais à docência, que ensinar exige reflexão e criticidade.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2002, p. 15).

A pedagogia paulofreiriana acredita que a educação é sobretudo um ato libertador, por isso mesmo um ato de amor, portanto o professor não pode se furtar da missão de libertar aqueles que se encontram engendrados pelas conjunturas político-sociais que lhe são impostas pelos fatores reais de poder, e para isso seu instrumento deve ser ensinar criticamente, ensinar as pessoas a pensarem para além da cegueira coletiva, o que só é possível com a assunção de que os professores devem praticar o ensino crítico.

Nessa mesma linha, destaca-se o trabalho de Marcos Tarciso Masseto (1998) o qual se dedicou a definir quais seriam as competências necessárias para o professor exercer seu labor em sala de aula, tendo elencado 03, dentre as quais, destaca-se a necessidade de o docente ter competência para a área política, pois o autor entende que o professor é um cidadão e, como tal, deve ser alguém verdadeiramente comprometido com as urgências sociais, econômicas e políticas de seu tempo, não tendo como suas aulas serem alheias ao mundo subjacente, nem ensinar a alunos sem promover neles a reflexão necessária para que os mesmos possam perceber o meio em que estão, sejam capazes de pensar e (re)pensar suas vivências. A educação política é essencial para a cidadania, sendo a missão da escola não apenas instruir tecnicamente, mas formar cidadãos conscientes de seu papel, o que só é possível com criticidade.

Reconhecer o papel da criticidade no processo de ensino-aprendizagem significa ver a escola não apenas como uma instituição para treinamento técnico – percepção ainda existente em numerosos setores da sociedade civil e da classe políticas –, mas sim como um local fecundo para que ocorra a verdadeira formação do cidadão em suas múltiplas facetas e necessidades. Inequívoco, então, que ser crítico, refletir o mundo subjacente, questionar e inquietar os alunos a pensarem além dos limites visíveis é uma característica indissociável da boa prática educativa, do bem ensinar, do ser verdadeiramente professor.

O trabalho docente é fundante para a execução do programa de desenvolvimento a que se pretende a sociedade, e como tal a atuação desses sujeitos deve se pautar pela verdadeira autonomia crítico-reflexiva do fazer pedagógico, de modo a favorecer o exercício de uma docência, conseqüentemente de uma escola, que seja capaz de se libertar e fazer libertar, sob pena de termos frustrado o projeto de emancipação em que se baseia a educação.

Quero insistir nessa tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. *Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis.* É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual corremos o grande risco de ficar cada vez mais distante da busca ideal da verdade (SANTOS, 2000, p. 76 *apud* MOROSINI *et al*, 2016, p. 15, grifo nosso)

Portanto, em meio a uma sociedade extremamente tecnológica, onde a informação pura e simples se encontra acessível de forma mais rápida e, inegavelmente, mais atraente às pessoas do que numa sala de aula, qual seria a função do professor na educação do século XXI

se o vemos como um mero repassador dessas mesmas informações? A resposta só pode ser uma: inútil. Contudo, o professor impreterivelmente não é um sujeito para repassar informação, mas sim um sujeito para criticizar o fenômeno que ensina, para fazer pensar, aí sim, o professor tem função e seu trabalho não vai ser declinado. Logo, o ensino crítico e a reflexão inquietadora, aliados à didática, são atributos que compõem a essência da docência.

## **5 PANORAMA POLÍTICO BRASILEIRO PARA A EDUCAÇÃO CRÍTICA**

De modo mais intenso a partir de 2016, o mundo inteiro passou por uma reviravolta nas concepções políticas, econômicas e sociais que fizeram com que diversos países vivessem o reverberamento de valores tradicionais que levaram os grupos políticos de Direita, sobretudo a extrema direita, ao poder em escala planetária.

Ato contínuo, conforme apontam os cientistas políticos, há três fatos eleitorais seguidos que revelam isso: 1. A vitória do “Sim” no referendo que decidiu a saída do Reino Unido da União Europeia; 2. A vitória do “não” na consulta popular feita na Colômbia sobre a possibilidade de o Governo firmar um acordo de Paz com as FARC; e 3. A vitória de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos, justamente alicerçado num discurso de valores, tradições e outras práticas que corporificam o pensamento ultraconservador de extrema-direita.

Em termos de Brasil, esse movimento se corporificou na eleição de Jair Messias Bolsonaro ao cargo de Presidente da República na eleição de 2018, posto esse alcançado através de um forte discurso conservador, antirruptura e num patriotismo típico de um país militarista e que só conhece o discurso da *law of order*, sendo a verdadeira imagem do pensamento fatalista e não-libertador.

Após 14 anos de um governo de esquerda, 2 anos de um centro-direita, a eleição de um ex-militar de extrema direita parece ressoar diretamente na agenda educacional brasileira, uma vez que Bolsonaro, mesmo antes da campanha eleitoral, já se mostrava averso à pedagogia libertadora e progressista idealizada por Paulo Freire, bem como qualquer discussão na escola que fugisse da estrita matriz curricular.

Queremos uma garotada que não esteja ocupando os últimos lugares no Pisa. Queremos que não mais 70% dessa garotada não saiba fazer uma regra de três simples, não saiba interpretar textos, não saiba perguntas básicas de ciências. Nós queremos uma garotada que comece a não se interessar por política, como é atualmente dentro das escolas, mas comece realmente

aprender coisas que possam levar a quem sabe ao Espaço no futuro, diz Bolsonaro (BASÍLIO, 2019, s/p, grifo nosso)

Desse modo, fica claro que para o comando do Executivo Federal não é importante, nem deve ser estimulado, que os estudantes possam querer discutir a realidade política da cidade, do estado ou do país, em miúdos, nega-se validade ao pensamento crítico desses estudantes, não se reconhece a escola como espaço vivo de reflexão e de formação da cidadania, mas apenas como um local para aprender “coisas úteis que sejam capazes de levar os garotos ao espaço”, por assim dizer, mas e quem não quiser ir para o espaço? Não terá local nesse modelo de educação? A criticidade e o pensamento humano passam a ser deslegitimado desse modo, o ser crítico não encontra respaldo na agenda governamental.

A maneira como são colocados os objetivos da educação pelo Presidente da República em exercício, o qual diz querer uma escola que se limite às regras gramaticais e matemáticas, onde as discussões fora desse nicho devem ser retiradas do meio escolar, revela um preocupante quadro de recrudescimento das ideias e objetivos da concepção puramente tradicional da escola, do currículo e da docência. Discursos como o colocado acima, excluem da aba educacional questões ligadas à diferença e a multiculturalidade e, o que parece ser extremamente grave, menosprezam, ou melhor, querer extirpar o papel político da educação, cujo cerne maior é o ensino crítico.

Tal quadro leva a inevitáveis questionamentos: é esta a educação que o Século XXI exige? Um país democrático não se alicerça na consciência política de seu povo? E os filhos desde povo não devem ser formados com a consciência democrática desde a escola? Como se educar em uma democracia, onde a escola não pode exercer seu papel crítico-reflexivo e político? Enfim, ao se querer minar do contexto educativo as questões políticas, sociais e culturais e ao se pretender sustar a fala crítica do docente, está-se revelando total e completo desconhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem, além de cometer-se crime de lesa-pátria à intelectualidade formativa a que se propõe a escola.

No atual panorama político nacional, Bolsonaro (2019-?) procura implementar – como já defendia enquanto deputado federal pelo Rio de Janeiro – o Programa Escola Sem Partido na educação brasileira, um movimento político-social defensor de que o grande câncer do Brasil, e de toda a mazela social, são justamente os professores do país, ironicamente uma das classes que mais trabalha em condições de risco (leciona em lugares que a polícia só ousa ir com carros tanque), em péssimas condições de ofício e com baixíssimos salários, acusando-

os de doutrinação política, de marxismo e de comunismo e diabolizando a figura do professor que critica a realidade, que promove a reflexão e que não se limita ao ensino bancário.

Está-se diante de uma política educacional que não reconhece o valor e a necessidade do papel crítico na docência, mas ao contrário, a persegue e procura sufocar a todo o custo, a ponto de docentes estarem sendo vigiados e perseguidos institucionalmente por um governante que simplesmente não acredita no poder de crítica e no papel cidadão que a educação exerce sobre as pessoas e que vê o ensino unicamente como um meio de aprender a escrever e a fazer operações aritméticas.

Não é exagero algum dizer que o atual Governo Federal não tem qualquer desejo em promover a valorização ou a proteção aos professores, mas ao revés, a cada episódio fica nítido o caráter conflituoso, verdadeiramente inquisitivo, contra os docentes, numa clara tentativa de minar a sua criticidade. A ponto de ter sido estimulado que os alunos gravassem as aulas de seus professores e expusesse na internet, “Quando eu dava aula de educação física no quartel, se tivesse alguém me filmando — naquela época não tinha telefone celular —, não teria problema nenhum” (VEJA, 2019, s/p)

A postura do Executivo Federal brasileiro à atividade docente é de sufocamento, controle e amedrontamento, além de procurar desmoralizar a figura docente perante a grande massa e, inclusive, propagar-se discurso de ódio aos professores.

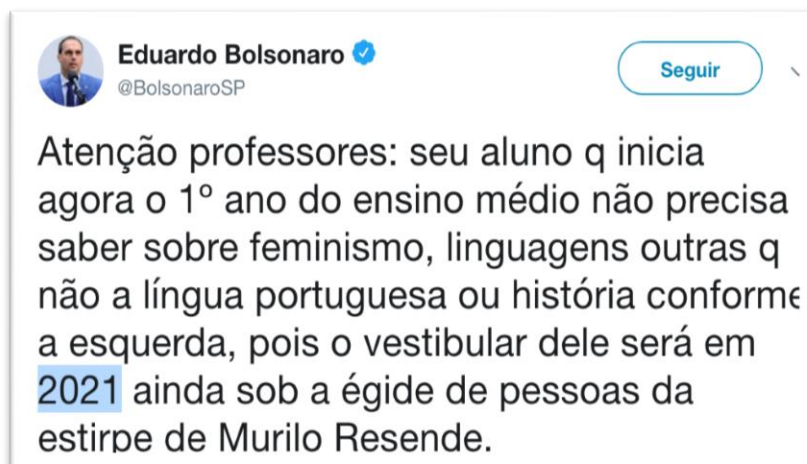


Fonte: Twitter Jair M. Bolsonaro. Acesso em 01/10/2019: < <https://twitter.com/jairbolsonaro> >

O discurso de Bolsonaro é claro e direito ao não reconhecer as múltiplas concepções pedagógicas que marcam o ato de ensinar, mas ao extremo revés, procura-se, fortemente, minar qualquer tendência pedagógica que não seja a apregoada pela ótica moralista e liberal econômica, reputando-se como ruim e desprezível todas as demais, em especial, a didática que se baseia no desenvolvimento da crítica social.

Exercer o papel docente passa ser visto como algo ruim, empreender os avanços educacionais do fim do último século em termos de amadurecimento do papel da escola, torna-se, no cenário pós-eleição de 2018, algo deletério e condenável. Importante deixar claro que tal visão não é exclusiva do Presidente da República, mas de todos aqueles que compõem a sua

base e estão inseridos em seu Governo. A título de exemplo, é interessante destacar os ataques feitos pelo Senador Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) – pretenso futuro embaixador do Brasil nos Estados Unidos da América – em sua conta do Twitter no início do ano de 2019, *ipsi literis*:



Fonte: Twitter Eduardo Bolsonaro. Acesso em 01/10/2019: < <https://twitter.com/BolsonaroSP> >

A nova visão de educação que parece vigorar no centro do poder do Brasil, de nova não tem absolutamente nada, na verdade representa retrocesso, retorno às concepções tradicionais (ensino bancário, técnico, acrítico) que vigeram no início do século passado, mas que, aparentemente, tinham sido superadas, mas não o foram. Na verdade, permaneceram latentes, aguardando o momento certo de ascender, como, parece, agora, acontecer.

O cenário hodierno do Brasil é que a escola deve ser sem portas e sem janelas, muda e surda para os problemas e urgências sociais. O docente deve ser robotizado, suas aulas devem tratar de temas e usar exemplos que não devem ter qualquer conexão com os graves dilemas e mazelas sociais em que os alunos estão diuturnamente inseridos. Falar de sociedade, falar de direitos, fazer os alunos pensarem por si só e questionarem o que lhes é imposto, deixa de ser libertador e passa a ser criminoso. Seria cômico, se não fosse trágico, mas no Brasil de 2019 é real.

Em meio a tudo isso, questão preocupante é o efeito que tal discurso de ódio<sup>3</sup> traz à população em geral, tendo em vista que estes discursos monoculares, eivados de ideologia extremista e verdadeira “cegueira” sobre o real e efetivo papel da educação e do ensino crítico,

<sup>3</sup> Os discursos que materializam intolerâncias, discriminações e ódios em circulação social inserem-se num movimento sócio-histórico no qual a relação *com outro é tomada como relação de antagonismo e não como uma relação de interlocução*. O contato *com outro instaura-se pelo viés do confronto e disso resulta a aversão à diferença, materializada em práticas discursivas que produzem efeitos de hostilização e ódio*. Por isso, nesse discurso, o outro surge como alvo e não como interlocutor (SOUSA, 2018, p. 929, grifo nosso).

## Brazilian Journal of Development

acaba colocando os professores como os grandes vilões da história, num enredo fantasioso e recheado de mau-caratismo, que tende a fazer com os docentes sejam vistos pela sociedade – em especial a que sofre de alienação nas redes sociais e acredita em tudo o que nelas lê – que a educação brasileira tem como principal rival os professores, quando, em verdade, é o inimigo é outro.

Assim, fazendo menção ao trabalho da Profa. Dra. Mariana Jantsch Sousa (2018), quem ensina que o discurso de ódio põe em movimento a intolerância ao outro no que tange a sua participação no processo democrático. O efeito esperado disso é que aqueles que se mostram como receptores de tal discurso, sintam-se autorizados a replicá-lo acriticamente, como vem acontecendo no Brasil.



Fonte: Twitter de Roger Rocha Moreira (cidadão comum). Acesso em 01/10/2019: <<https://twitter.com/roxmo>>

A política de causar pânico moral, isto é, fazer com que haja um sentimento público de temor a determinados fatos sociais e grupos específicos, há muito tempo já tem sido empregados por governos antidemocráticos (a exemplo, dos nazistas em relação aos judeus, dos generais brasileiros contra os críticos do regime em 1964), numa tentativa de colocar uns contra os outros, atitude que o Governo Federal brasileiro atual tem assumido em relação aos

docentes críticos, cujo resultado é uma ruptura catastrófica no projeto de desenvolvimento e crescimento do país, para o qual uma educação forte e livre é essencial.

A situação é insensata, mas é real, o desejo de minar a criticidade é tão constante na agenda política do Palácio da Alvorada que o Presidente da República estimula os alunos a cometerem ilícitos penal e civil com a exposição indevida da imagem de terceiros e sem a autorização destes, causando receio e pavor nos docentes<sup>4</sup>, a que ponto chegamos? Bem, a da completa falta de tolerância ao pensamento dissidente e do desrespeito às múltiplas formas de pensar, não há como viver em um país democrático sem a liberdade de cátedra, qual seja, o direito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas para os professores, enfim, não há democracia sem docência livre.

O Brasil vive um momento onde tudo aquilo que não seja concordante com a postura governamental é, pelo Ministério da Educação, automaticamente classificado como ruim, subversivo, doutrinador e deletério à sociedade. Pensar diferente parece ser algo ruim, ensinar com criticidade já é motivo pra ofensa, esse é o quadro que o país vive, tanto que o atual ministro da educação Abraham Weintraub já deu declarações segregacionistas em relação à educação, “precisamos vencer o marxismo cultural nas universidades [...] Quando um comunista chegar com papo, xinga. Faz como o Olavo de Carvalho diz pra fazer. E quando for dialogar, não pode ter premissas racionais”. (EXAME, 2019, s/p)

Ainda há diversos outros episódios que podem demonstrar o panorama brasileiro negativo para o exercício do ensino crítico, como o desejo de implementação de educação à distância para os estudantes do ensino fundamental, a política pública de não investimento nos cursos de humanas (especialmente no Nordeste), o desestímulo à filosofia, o corte no orçamento das Universidades Federais e Institutos Federais, enfim, a lista é longa, contudo, resta claro que, o Brasil de 2019, é um terreno arisco à uma educação libertadora, progressista e ao pensamento crítico dos professores em sala de aula, justamente por uma total falta de compreensão por parte do gestor político do que de fato é educação.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De fato, não há como pensar a educação libertadora, progressista e emancipadora, nem uma educação que seja capaz de promover a cidadania sem que os professores assumam uma postura crítica do conteúdo, sendo que a criticidade é atributo essencial para o bom exercício

---

<sup>4</sup> Os professores têm receio de serem mal interpretados ou terem apenas parte de suas aulas divulgadas e fora de contexto.



docente, não havendo sentido num ensino que negue aos alunos a possibilidade de refletir suas realidades e perceber o que lhe é ensinado como algo ligado ao seu local no mundo.

A criticidade no ensino atua, não para que os estudantes apenas saibam sua posição, mas para que eles possam questioná-la, também superá-la, enfim, a educação libertária tem em suas bases o ensino crítico e isto se concretiza pelo professor.

Todavia, fazer isso é um desafio, talvez o maior dos desafios da educação hoje e nos próximos anos, pois, agora, muito mais do que antes – pelo menos desde a redemocratização – ser crítico e reflexivo tem sido um ato de coragem, justamente porque toda a conjuntura da política educacional, que tomou as rédeas do país em 1ª de janeiro de 2019, dá claras provas de que não acredita na educação progressista, nem na capacidade de o ensino crítico realmente levar à aprendizagem.

Deve-se alertar que, no atual contexto histórico brasileiro, uma das características tão elementares à educação, qual seja, o ensino contextualizado e crítico da realidade – imperativo da didática – passa a ser visto por aqueles que comandam a pasta política da educação como atos de “doutrinação ideológica”, “postura subversiva ao ensino”, onde a escola que critica o livro didático é acusada de partidarismo, os próprios livros didáticos e as informações históricas estão sendo acusados e reformulados para uma postura não-crítica.

Vive-se o despautério de professores que problematizam as mazelas sociais são acusados, ameaçados e reprimidos sob a patética alegação de “libertar nossas crianças do comunismo”, os cursos de humanas são atacados e recursos são cortados, debates e eventos de discussão de ideias são censurados, enfim, mesmo depois de a educação ter percorrido um longo caminho para se assentar como prática de ensino contextualizada, as bases, mais uma vez, parecem não encontrar eco na direção política dos gabinetes do Ministério da Educação, enfim, de novo, os professores e a educação, a didática, voltam à trincheira de lutar contra as conjunturas negativas, aos docentes, novamente, só restar resistir.

Por fim, talvez nunca tenha sido tão acertada como agora o pensamento de Paulo Freire de que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2002, p. 16), de modo que, como professores, deve-se respeitar a natureza do ser humano, razão pela qual o ensino não pode se dar de forma separada da formação cidadã dos educandos e para chegar a isso é preciso criticidade, isso será fácil? De forma alguma, mas não se pode desistir.

**REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael. **Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar**. São Paulo: Brasiliense, 1986

BASILIO, A.L. Queremos uma garotada que não se interesse por política, diz Bolsonaro. **Carta Capital**. São Paulo. 10 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/queremos-uma-garotada-que-nao-se-interesse-por-politica-diz-bolsonaro/> Acesso em: 13/04/2019.

BOBBIT, John Franklin. **The Curriculum: um resumo do desenvolvimento referente à teoria do currículo**. 15. Ed. São Paulo: Editora Método, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1992.

EDUCABRASIL. **temas transversais**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/> Acesso em: 01/10/2019

EXAME. **Ministro da Educação defende combate a “marxismo cultural” em universidade**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-defende-combate-a-marxismo-cultural-em-universidade/>. Acesso em: 24/05/2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan. - mar., 2016. p. 13-37.

PARO, Victor. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2010.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 14/05/2019

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Mariana Jantsch de. **DISCURSO DE ÓDIO E DIGNIDADE HUMANA: UMA ANÁLISE DA REPERCUSSÃO DO RESULTADO DA ELEIÇÃO PRESIDENCIAL DE 2014**. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 57, n. 2, p. 922-953, ago. 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132018000200922&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000200922&lng=pt&nrm=iso) acessos em 29 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138651928366411>.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 8. Ed. Porto Alegre: Globo, 2005.

VEJA. **Bolsonaro defende gravação de professores por alunos em sala de aula**. Disponível: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defende-gravacao-de-professores-por-alunos-em-sala-de-aula/>. Acesso: 24/05/2019.