



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CARLOS CÉSAR MACÊDO MACIEL**

**O PROCESSO COGNITIVO DA CONSCIÊNCIA E O**  
**DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NO**  
**CONTEXTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DA**  
**SEDUC-PARINTINS-AM**

**MANAUS - AM**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CARLOS CÉSAR MACÊDO MACIEL**

**O PROCESSO COGNITIVO DA CONSCIÊNCIA E O  
DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NO  
CONTEXTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DA  
SEDUC-PARINTINS-AM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFAM, como pré-requisito para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos

Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

**MANAUS - AM**

**2023**

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M152p	<p>Maciel, Carlos César Macêdo</p> <p>O processo cognitivo da consciência e o desenvolvimento das práticas emancipatórias no contexto da formação política dos professores da SEDUC-Parintins-AM / Carlos César Macêdo Maciel . 2023</p> <p>185 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: Evandro Luiz Ghedin</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Consciência. 2. Práticas emancipatórias. 3. Formação política. 4. Professores. 5. SEDUC-Parintins. I. Ghedin, Evandro Luiz. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **CARLOS CÉSAR MACÊDO MACIEL**

Tese de Doutorado apresentada em 08 de agosto de 2023 para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Evandro Ghedin – UFAM  
Orientador

---

Prof. Dr. Andrea Mariuzzo – UNIMORE  
Membro Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – UNISANTOS  
Membro Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pérsida da Silva Ribeiro Miki – UFAM  
Membro Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaiany Guedes da Silva – UFAM  
Membro Interno

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus e à Nossa Senhora do Carmo, Padroeira de Parintins, Flor do Carmelo, pelas graças alcançadas ao longo deste percurso acadêmico. Salve Roma Eterna!

Aos meus queridos colegas de aula da primeira turma de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, minha segunda família que durante quatro anos e meio de graduação compartilhamos alegrias e tristezas acadêmicas, sempre comprometidos com o ensino, pesquisa e extensão.

Aos colegas e amigos do Laboratório de Neurodidática da UFAM pela reciprocidade epistemológica edificante, fundamentada no companheirismo, amizade, trabalho e confiança.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo auxílio financeiro que subsidiou o andamento da pesquisa.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Evandro Ghedin, o ‘Poderoso Maroaga da Filosofia da Educação’, por me permitir pensar de maneira autônoma. Para além disso, exponho minha gratidão pela paciência, compreensão e palavras de incentivo. Muitos estudantes têm excelentes orientadores, mas poucos têm Evandro Ghedin. E isso me traz um grande senso de responsabilidade com o progresso da Ciência.

Aos componentes da banca examinadora, Prof. Dr. Andrea Mariuzzo; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pérsida da Silva Ribeiro Miki (minha querida e eterna Orientadora do Mestrado em Educação); e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaiany Guedes da Silva. Respeitosamente, muito obrigado por aceitarem o convite. Toda a análise e considerações desta pesquisa estão, certamente, em ótimas mãos.

Ao Meu Amor Soriany Neves, por me acompanhar nesta longa jornada; por me incentivar diariamente, em especial, nos momentos em que tive que me fazer ausente para me debruçar sobre a leitura dos livros e no processo de redação desta Tese. Muito obrigado pelo carinho, respeito e compreensão. Amo você.

Aos meus queridos amigos que esse percurso formativo me deu: Artemisson Silva, Vannessa Ribeiro, Dona Leogete Joca, Enildo Batista e Laura Belém.

Aos meus avós paternos Ana F. Maciel e Sulpício da S. Maciel, que hoje repousam na eternidade celestial. Ambos souberam amar e educar os filhos e netos com uma simplicidade inesgotável e apaixonante, revelando o real significado do que

é ser Família, principalmente nos momentos de dificuldade. Minhas orações e saudades perpétuas.

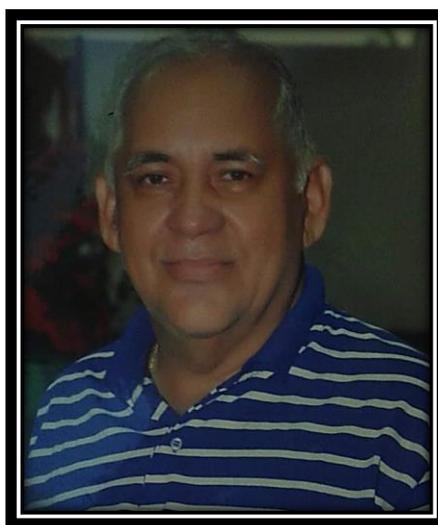
Aos meus amados irmãos Cássio M. Maciel e Kelly M. Maciel pelos momentos que marcaram a nossa infância, pelos diálogos científicos e pelos percalços que outrora superamos com humildade e coragem.

Enfim, à Rosângela M. Maciel (D. Rosa) e Carlos Jorge F. Maciel (Cajó), meus amados pais que guiaram meus primeiros passos nesta vida. Perdão pelos meus erros e obrigado por despertarem em cada um dos filhos o amor pelos livros. Hoje podemos colher e saborear os frutos desse plantio.

*Em memória de*



**Holderlan de Souza Mourão**  
(1985-2021)



**Aderaldo da Silva Reis**  
(1957-2020)

*Aquilo que chamamos de consciência, não interpreta, nem esclarece, mas tenta descrever aquilo que se mostra, sendo, portanto, um comentário mais ou menos fantástico, sobre um texto não sabido, porém sentido.*

**Friedrich Nietzsche (1844-1900)**

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar de que maneira o processo cognitivo da consciência pode contribuir para as práticas emancipatórias referentes à Formação Política dos professores da SEDUC-Parintins. E como objetivos específicos: 1 - Identificar, na literatura das Neurociências e Ciência Cognitiva, os fundamentos epistemológicos do processo cognitivo da consciência e sua função para o desenvolvimento da formação política do professor; 2 - Mostrar como os professores da SEDUC-Parintins concebem a consciência em sua prática docente, e como esta influencia a sua percepção política; e 3 - Ponderar sobre os limites e perspectivas da contribuição dos conhecimentos dos processos cognitivos da consciência no âmbito da formação política dos professores da SEDUC-Parintins. A construção deste estudo teve como base a Hermenêutica Crítica de Paul Ricoeur, tratando-se de uma Pesquisa Qualitativa, com base nos pressupostos teóricos de Freire (2010); Damásio (2000; 2012; 2015); Kincheloe (1997), Ricoeur (1990; 2013), dentre outros. A pesquisa possuiu como sujeitos um grupo de 11 professores da Educação Básica estadual. Foram escolhidas seis (06) escolas públicas da rede estadual de ensino (SEDUC-AM), localizadas em diferentes áreas da cidade de Parintins-AM. Para a coleta de dados, empregou-se uma Entrevista Semiestruturada com 07 (sete) perguntas orientadoras que foram respondidas de modo presencial e reservado na escola onde o professor está lotado. Aplicou-se também um Questionário composto de 13 perguntas, com intervalo destinado à consecução das respostas e justificativas oportunas. Os resultados revelam que o sistema público de ensino da rede estadual de Parintins não favorece a formação política do professor, impedindo que os docentes compreendam e ensinem efetivamente questões políticas importantes, limitando assim a capacidade dos estudantes de entender e participar do processo político. Foi possível constatar que os professores entrevistados concebem a consciência como um processo complexo que envolve tanto a *percepção individual* quanto a *reflexão crítica* sobre a realidade social. Ademais, essa concepção de consciência está diretamente relacionada à sua percepção política, uma vez que os docentes que possuem uma consciência mais desenvolvida tendem a apresentar uma percepção política mais crítica e engajada em questões sociais relevantes. No entanto, também foi possível identificar que muitos professores ainda possuem uma concepção limitada da consciência, o que pode afetar negativamente sua percepção política e sua capacidade de engajamento em práticas emancipatórias. Também foram identificados alguns limites e desafios nesse sentido. Um dos principais limites é a dificuldade de se construir uma abordagem única e universal sobre o processo cognitivo da consciência, visto que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado. A aplicação dos conhecimentos sobre a consciência na formação política dos professores pode exigir um alto nível de reflexão crítica e capacidade de análise, o que pode ser um desafio para alguns docentes. Por outro lado, as perspectivas de contribuição desses conhecimentos são bastante significativas, visto que a reflexão crítica sobre a consciência pode ajudar os professores a desenvolver uma percepção política mais crítica e engajada, bem como a compreender melhor as complexas relações sociais e políticas. Portanto, apesar dos desafios e limites, é possível afirmar que a reflexão sobre os processos cognitivos da consciência pode ter um papel importante na formação política dos professores da SEDUC-Parintins.

**Palavras-chave:** Consciência; Práticas emancipatórias; Formação política; Professores; SEDUC-Parintins.

## ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze how the cognitive process of conscience can contribute to the emancipatory practices related to the Political Formation of SEDUC-Parintins teachers. And as specific objectives: 1 - To identify, in the literature of Neurosciences and Cognitive Science, the epistemological foundations of the cognitive process of consciousness and its function for the development of the political formation of the teacher; 2 - Show how SEDUC-Parintins teachers conceive conscience in their teaching practice, and how it influences their political perception; and 3 - Ponder about the limits and perspectives of the contribution of knowledge of the cognitive processes of conscience in the scope of the political formation of teachers at SEDUC-Parintins. The construction of this study was based on the Critical Hermeneutics of Paul Ricoeur, being a Qualitative Research, based on the theoretical assumptions of Freire (2010); Damásio (2000; 2012; 2015); Kincheloe (1997), Ricoeur (1990; 2013), among others. The research had as subjects a group of 11 state Basic Education teachers. Six (06) public schools of the state education network (SEDUC-AM) were chosen, located in different areas of the city of Parintins-AM. For data collection, a Semi-structured Interview was used with 07 (seven) guiding questions that were answered in person and privately at the school where the teacher is working. A Questionnaire composed of 13 questions was also applied, with an interval destined to obtain the appropriate answers and justifications. The results reveal that the public education system of the state network of Parintins does not favor the political formation of the teacher, preventing teachers from effectively understanding and teaching important political issues, thus limiting the ability of students to understand and participate in the political process. It was possible to verify that the interviewed teachers conceive conscience as a complex process that involves both individual perception and critical reflection on social reality. Furthermore, this conception of conscience is directly related to their political perception, since professors who have a more developed conscience tend to present a more critical political perception and engaged in relevant social issues. However, it was also possible to identify that many teachers still have a limited conception of conscience, which can negatively affect their political perception and their ability to engage in emancipatory practices. Some limits and challenges were also identified in this regard. One of the main limits is the difficulty of building a single and universal approach to the cognitive process of consciousness, since it is a complex and multifaceted phenomenon. The application of knowledge about consciousness in the political formation of teachers can demand a high level of critical reflection and analytical skills, which can be a challenge for some teachers. On the other hand, the contribution perspectives of this knowledge are quite significant, since the critical reflection on conscience can help teachers to develop a more critical and engaged political perception, as well as to better understand the complex social and political relations. Therefore, despite the challenges and limits, it is possible to state that reflection on the cognitive processes of consciousness can play an important role in the political formation of teachers at SEDUC-Parintins.

**Keywords:** Consciousness; Emancipatory practices; Political training; Teachers; SEDUC-Parintins.

## RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue analizar cómo el proceso cognitivo de la conciencia puede contribuir a las prácticas emancipatorias relacionadas con la Formación Política de los profesores de la SEDUC-Parintins. Y como objetivos específicos: 1 - Identificar, en la literatura de las Neurociencias y de las Ciencias Cognitivas, los fundamentos epistemológicos del proceso cognitivo de la conciencia y su función para el desarrollo de la formación política del docente; 2 - Mostrar cómo los profesores de SEDUC-Parintins conciben la conciencia en su práctica docente, y cómo ésta influye en su percepción política; y 3 - Reflexionar sobre los límites y perspectivas de la contribución del conocimiento de los procesos cognitivos de la conciencia en el ámbito de la formación política de los profesores de la SEDUC-Parintins. La construcción de este estudio se basó en la Hermenéutica Crítica de Paul Ricoeur, siendo una Investigación Cualitativa, sustentada en los presupuestos teóricos de Freire (2010); Damasio (2000; 2012; 2015); Kincheloe (1997), Ricoeur (1990; 2013), entre otros. La investigación tuvo como sujetos un grupo de 11 profesores de Educación Básica estatal. Fueron escogidas seis (06) escuelas públicas de la red estatal de educación (SEDUC-AM), ubicadas en diferentes barrios de la ciudad de Parintins-AM. Para la recolección de datos, se utilizó una Entrevista Semiestructurada con 07 (siete) preguntas orientadoras que fueron respondidas de manera presencial y privada en la escuela donde trabaja el docente. También se aplicó un Cuestionario compuesto por 13 preguntas, con un intervalo destinado a obtener las respuestas y justificaciones adecuadas. Los resultados revelan que el sistema de educación pública de la red estatal de Parintins no favorece la formación política del docente, impidiendo que los docentes comprendan y enseñen efectivamente importantes cuestiones políticas, limitando así la capacidad de los estudiantes para comprender y participar en el proceso político. Se pudo verificar que los docentes entrevistados conciben la conciencia como un proceso complejo que involucra tanto la percepción individual como la reflexión crítica sobre la realidad social. Además, esta concepción de la conciencia está directamente relacionada con su percepción política, ya que los profesores que tienen una conciencia más desarrollada tienden a presentar una percepción política más crítica y comprometida con temas sociales relevantes. Sin embargo, también fue posible identificar que muchos docentes todavía tienen una concepción limitada de la conciencia, lo que puede afectar negativamente su percepción política y su capacidad para participar en prácticas emancipatorias. También se identificaron algunos límites y desafíos en este sentido. Uno de los principales límites es la dificultad de construir un enfoque único y universal del proceso cognitivo de la conciencia, ya que es un fenómeno complejo y multifacético. La aplicación de los conocimientos sobre la conciencia en la formación política de los docentes puede demandar un alto nivel de reflexión crítica y capacidad analítica, lo que puede ser un desafío para algunos docentes. Por otro lado, las perspectivas de aporte de este conocimiento son bastante significativas, ya que la reflexión crítica sobre la conciencia puede ayudar a los docentes a desarrollar una percepción política más crítica y comprometida, así como a comprender mejor las complejas relaciones sociales y políticas. Por lo tanto, a pesar de los desafíos y límites, es posible afirmar que la reflexión sobre los procesos cognitivos de la conciencia puede jugar un papel importante en la formación política de los profesores de la SEDUC-Parintins.

**Palabras clave:** Conciencia; prácticas emancipatorias; Formación política; maestros; SEDUC-Parintins.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Quantidade de Dissertações e Teses com base na busca individual de termos realizada no site Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD) .....	18
<b>Quadro 2:</b> Busca combinação de dois termos (Título>Programa de Pós-Graduação em Educação) .....	19
<b>Quadro 3:</b> Resultado da combinação de dois termos.....	20
<b>Quadro 4:</b> Lista das Escolas Estaduais situadas em Parintins.....	62
<b>Quadro 5:</b> Nomes de personagens do folclore brasileiro e amazônico .....	63
<b>Quadro 6:</b> Caracterização dos Professores Entrevistados – Parte 1 .....	65
<b>Quadro 7:</b> Caracterização dos Professores Entrevistados – Parte 2 .....	66
<b>Quadro 8:</b> Como os docentes percebem a educação, a questão política e a formação política do professor .....	95
<b>Quadro 9:</b> ESP, perseguição política, atuação do MEC, responsabilidade política na sociedade.....	118
<b>Quadro 10:</b> Disseminação de notícias, sindicato dos professores, atividade comunitária, interesses da coletividade.....	134
<b>Quadro 11:</b> Aspectos da formação do professor e o papel da formação política ...	140

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Fluxograma do Percurso Metodológico da Pesquisa .....	22
<b>Figura 2:</b> Localização do tálamo no cérebro humano.....	31
<b>Figura 3:</b> Núcleos talâmicos .....	32
<b>Figura 4:</b> Imagem de fMRI mostrando regiões da rede de modo padrão .....	35
<b>Figura 5:</b> Localização do sistema de ativação reticular ascendente (SARA) .....	38
<b>Figura 6:</b> Recursos do orçamento bloqueados por Órgão.....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS

**BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**CC:** Cadernos do Cárcere

**CETI:** Centro Educacional de Tempo Integral

**COVID-19:** SARS-CoV-2

**DMN:** Rede de Modo Padrão (Default Mode Network)

**E.E:** Escola Estadual

**EEC:** Estímulo-emocional-competente

**ESP:** Escola Sem Partido

**fMRI:** *Functional Magnetic Resonance Imaging*

**FR:** Formação Reticular

**ICSEZ:** Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

**MEC:** Ministério da Educação

**NI:** Núcleos intralaminares

**NIL:** Neoestriado Intermediário Lateral

**NMT:** Núcleos da Linha Média do Tálamo

**NRT:** Núcleo reticular talâmico

**PETScan:** *Positron Emission Tomography*

**PPGE:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**RND:** Rede Neural Difusa

**SARA:** Sistema de Ativação Reticular Ascendente

**SEDUC-AM:** Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

**SUSAM:** Secretaria de Estado de Saúde

**UFAM:** Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO PROCESSO COGNITIVO DA CONSCIÊNCIA E DA FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR .....</b>	<b>25</b>
1.1. CONSCIÊNCIA.....	25
1.1.1. Circuito tálamo-cortical: integração e distribuição de informações neurais na consciência.....	31
1.1.1.1. Formação reticular e processos atencionais .....	32
1.1.1.2. Núcleos intralaminares do tálamo e regulação motora.....	33
1.1.1.3. Núcleos da linha média do tálamo e memória e processos emocionais ....	34
1.1.2. Redes corticocorticais: processamento consciente dos conteúdos da consciência.....	35
1.1.3. Modelo neurofuncional de consciência.....	37
1.1.3.1. Interações neurais e níveis neurofuncionais que permitem a emergência e preservação da consciência.....	38
1.1.3.2. Redes de tarefas negativas como marcadores neurofisiológicos da consciência.....	39
1.1.3.3. Redes de tarefas positivas como marcadores neurofisiológicos do processamento cognitivo.....	40
1.2. FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR.....	41
1.2.1. A Escola: entre Freire e Gramsci.....	46
1.2.2. Relações entre Campo do Poder e Campo Educacional .....	51
1.2.2.1. Habitus.. .....	53
1.2.2.2. Violência Simbólica .....	55
1.2.2.3. Escola e Capital Cultural .....	57
<b>CAPÍTULO II – CONSCIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE: A PERCEPÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DA SEDUC-PARINTINS .....</b>	<b>62</b>
2.1. HERMENÊUTICA E CONSCIÊNCIA .....	67
2.2. ETAPAS FENOMENOLÓGICAS E O DESPERTAR HERMENÊUTICO DA CONSCIÊNCIA.. .....	74
2.2.1. Eixo I: O <i>self</i> docente .....	75
2.2.2. Eixo II: O significado de Consciência .....	84

2.2.3. Eixo III: O Professor como Agente Político .....	95
2.3. ETAPA REFLEXIVA.....	112
<b>CAPÍTULO III - A CONSCIÊNCIA COMO ALICERCE DA FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR .....</b>	<b>117</b>
3.1. ETAPA FENOMENOLÓGICA-HERMENÊUTICA: A CONSCIÊNCIA COMO DIMENSÃO POLÍTICO-COGNITIVA DO PROFESSOR.....	117
3.1.1. Política, consciência e escola pública .....	117
3.1.2. A Formação Política do Professor e a transformação da realidade social e pedagógica: as contribuições da consciência .....	133
3.1.3. A dimensão política na formação do professor .....	140
3.1.4. Mudanças na educação .....	151
3.2. ETAPA FILOSÓFICA: CONSCIÊNCIA, EMOÇÕES E FORMAÇÃO POLÍTICA.....	158
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>176</b>

## INTRODUÇÃO

Minha ‘Odisseia Intelectual’ sobre o objeto de estudo, que hora se descortina, iniciou mais precisamente em 08 de fevereiro de 2019, quando ocorreu a minha matrícula no Curso de Doutorado em Educação da UFAM, bem como meu ingresso no Laboratório de Neurodidática, vinculado à Linha 3 do Programa. Um objeto que, até aquele momento, se mostrou novo e desafiador às minhas inquietações filosóficas e pedagógicas, principalmente levando em consideração que desde a minha Graduação em Pedagogia (ICSEZ/UFAM) até o Mestrado em Educação (PPGE/UFAM) debruicei-me nas pesquisas e interpretações das obras do filósofo alemão do século XIX, Friedrich Nietzsche (1844-1900).

Com o início das atividades do Laboratório naquele ano, fui apresentado ao campo das Neurociências, da Psicologia Cognitiva, da Filosofia da Mente, o que estremeceu as minhas ‘certezas’ epistemológicas, abrindo um autêntico flanco de interpretação. Esse primeiro contato, oportunamente, me levou a realizar alterações significativas no meu Projeto de Tese, a passar ‘noites em claro’ na tentativa quase sádica de conceber um problema de pesquisa genuíno que pudesse expressar as minhas motivações ínsitas. Nesse ínterim, o termo *consciência* chamou a minha atenção, corroborada pelas douras discussões realizadas com os membros do Laboratório. No entanto, tempos sombrios se avizinhavam.

No dia 31 de dezembro de 2019, um vírus começou a se alastrar na cidade Wuhan, China, batizado de SARS-CoV2, mais conhecido como *novo coronavírus* ou *COVID-19*. O que a princípio fora considerado uma epidemia, rapidamente tornou-se uma pandemia, mobilizando todos os países a tomarem providências rápidas para controlar a disseminação do vírus. Igrejas, estabelecimentos comerciais, instituições de ensino, entre outras, foram obrigadas a suspender suas atividades por tempo indeterminado. Fomos instruídos a ficar em casa e cumprir quarentena, a usar máscaras, a lavar as mãos continuamente com água e sabão ou álcool em gel, e manter o distanciamento social de 2m. Tudo mudou, as ruas ficaram vazias, a morte permaneceu à espreita.

Em poucas semanas, o Brasil se tornou um dos países mais afetados pela pandemia. Em meados de junho de 2020, havia mais de 45.000 mortos<sup>1</sup>, o que o tornou naquele momento o segundo país mais afetado do mundo, depois dos Estados Unidos (mais de 116.000 mortos).

No dia 24 de março de 2020, por meio da Secretaria de Estado de Saúde (SUSAM), o Amazonas registrou o seu primeiro caso de morte por coronavírus, um paciente oriundo do município de Parintins, distante 369 km de Manaus. A vítima tinha 49 anos. Até aquele momento, o número de casos confirmados no Estado somava 47<sup>2</sup>. No decorrer das semanas seguintes, o Amazonas passou a apresentar a maior taxa de mortalidade do Brasil por COVID-19.

A Região Amazônica brasileira é grande e esparsamente povoada, principalmente por comunidades indígenas. Ela vem sofrendo os impactos da mineração, do desmatamento e da agricultura há décadas, bem como o subinvestimento crônico em saúde. Quando a COVID-19 se espalhou pela região das grandes cidades, o sistema de saúde simplesmente não conseguiu lidar com essa situação. Por conta disso, em 19 de março de 2020, por meio do Decreto nº 42.087, estabeleceu-se a suspensão das aulas da rede pública estadual de ensino em todos os municípios do Amazonas, por um período de mais 15 dias, totalizando em 30 dias sem aulas. Porém, conforme o Art. 3 da Res. 30/2020, no decorrer do período de regime especial de aulas não presenciais, competiu aos gestores das unidades escolares:

I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por partes dos estudantes e/ou familiares; II- Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar; III- Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidade de execução e compartilhamento, como videoaulas, podcasts, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico. IV- Zelar pelo registro da frequência dos estudantes, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas; V- Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não

---

<sup>1</sup> Até o dia 24 de maio de 2021, o Brasil registrou 16.120.756 casos, 14.552.024 recuperados e 449.858 mortes por covid-19. Fonte: Gazeta do Povo. Link: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>

<sup>2</sup><https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/03/24/amazonas-tem-primeira-morte-por-coronavirus-diz-susam.ghtml>

presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno das aulas presenciais.

Assim como muitos outros educadores no Brasil, os professores da SEDUC-Parintins enfrentaram e ainda enfrentam um período de grande incerteza em sua vida pessoal e profissional. A transição repentina para o ensino remoto, a fim de manter os estudantes engajados na aprendizagem, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, resultou em uma carga de trabalho consideravelmente maior para os docentes. Eles tiveram que não apenas transferir o conteúdo e materiais de ensino para o ambiente online, mas também se adaptar e se familiarizar com as ferramentas e softwares necessários para o ensino a distância.

O termo *consciência* ficou latente ante essa problemática, pois a pandemia veio deixar muito bem claro que a educação escolar não assume uma posição de neutralidade, mas é um projeto político, arquitetado sobre um fundamento ideológico com orientações e finalidades sociais e comportamentais (ALTHUSSER, 1980; BOURDIEU, 1998; BOURDIEU, PASSERON, 2013; FREIRE, 1996; 2013; GRAMSCI, 1995; MÉSZÁROS, 2005). Os professores que assumem essa neutralidade resistem imensamente em reconhecer tal relação e considerá-la em suas ações pedagógicas. Com isso, tornam-se impossibilitados de desenvolver uma consciência do mundo circundante ou a se afirmarem enquanto atores nesse mundo, o que dificulta uma possível *formação política*.

Salientamos a relevância da formação política do professor levando em consideração as múltiplas ligações entre os processos educativos e o meio social, mas principalmente entre a epistemologia e a construção da consciência. Após um longo período de leitura, fichamentos, resenhas, debates e solidão, veio à luz a problemática: De que maneira o processo cognitivo da consciência pode contribuir para as práticas emancipatórias referentes à Formação Política dos professores da SEDUC-Parintins? Tal indagação tem como tese que: o processo cognitivo da consciência pode contribuir para as práticas emancipatórias no que tange à Formação Política dos professores da SEDUC-Parintins.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar de que maneira o processo cognitivo da consciência pode contribuir para as práticas emancipatórias referentes à Formação Política dos professores da SEDUC-Parintins. E como objetivos específicos: 1) Identificar, na literatura das Neurociências e Ciência Cognitiva, os

fundamentos epistemológicos do processo cognitivo da consciência e sua função para o desenvolvimento da formação política do professor; 2) Mostrar como os professores da SEDUC-Parintins concebem a consciência em sua prática docente, e como esta influencia a sua percepção política; e 3) Ponderar sobre os limites e perspectivas da contribuição dos conhecimentos dos processos cognitivos da consciência no âmbito da formação política dos professores da SEDUC-Parintins.

Foi realizada uma busca individual na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup> dos seguintes termos coadunáveis com o problema de pesquisa proposto: Consciência; Emancipação; Práticas-emancipatórias; Formação-Política; Formação-política-do-professor; Formação-política-docente; Formação-de-professor; Formação-Docente. Como mostra o Quadro 1:

**Quadro 1:** Quantidade de Dissertações e Teses com base na busca individual de termos realizada no site Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD)

Nº	Termo individual buscado	Dissertações	Teses	Total
01	Consciência	584	236	820
02	Emancipação	295	163	458
03	Práticas-emancipatórias	12	05	17
04	Formação-Política	49	18	67
05	Formação-Política-do-Professor	06	02	08
06	Formação-Política-Docente	00	00	00
07	Formação-de-Professor	1.489	608	2.097
08	Formação-Docente	400	190	590

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Após a pesquisa inicial em cerca de 4.057 trabalhos, encontramos 08 com o termo 'formação política do professor' no título, o que equivale a 0,5% do total. Este dado é muito importante, pois ele mostra que as pesquisas sobre formação política ainda são bastante incipientes na formação de professores. Em seguida, foi realizada

<sup>3</sup> <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

uma busca a partir da combinação de dois termos, tendo como refinamento 'Título > Programa de Pós-Graduação em Educação', como apresentado no Quadro 2:

**Quadro 2:** Busca combinação de dois termos (Título>Programa de Pós-Graduação em Educação)

<b>RESULTADO DA BUSCA</b>				
<b>Termo 1</b>	<b>Termo 2</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Qt</b>
Consciência	Formação-Política	02	00	02
Consciência	Formação-política-do-professor	00	00	00
Consciência	Emancipação	00	01	01
Consciência	Práticas-emancipatórias	00	00	00
Emancipação	Educação	52	27	79
Práticas-emancipatórias	Educação	01	01	02
Emancipação	Escola	18	16	34
Práticas-emancipatórias	Escola	01	00	01
Formação-Política	Educação	10	02	12
Formação-política-do-professor	Educação	02	00	02
Formação-Política	Escola	05	00	05
Formação-Política	Formação-de-professor	01	00	01

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Da combinação de dois termos apenas 05 combinações apresentaram resultados (Quadro 3):

**Quadro 3:** Resultado da combinação de dois termos

<b>RESULTADO DA BUSCA</b>				
<b>Termo 1</b>	<b>Termo 2</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Qt</b>
Consciência	Formação-Política	02	00	02
Consciência	Emancipação	00	01	01
Emancipação	Educação	52	27	79
Práticas- emancipatórias	Educação	01	01	02
Emancipação	Escola	18	16	34
Práticas- emancipatórias	Escola	01	00	01
Formação- Política	Educação	10	02	12
Formação- política-do- professor	Educação	02	00	02
Formação- Política	Escola	05	00	05
Formação- Política	Formação-de- professor	01	00	01

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A combinação 'Consciência AND<sup>4</sup> Formação-Política' apresenta a quantidade de resultados pertinentes a este estudo, com 53%, seguida pela 'formação-política AND escola', com 26%. Por trata-se de uma pesquisa situada na linha de Formação de Professores, vinculada diretamente a um Programa de Pós-Graduação em Educação, a combinação 'formação-política AND formação-de-professor', com 05% dos resultados encontrados, espelha a necessidade de protagonizar a presente pesquisa de doutoramento, de momo específico no contexto amazônico.

<sup>4</sup> O operador booleano AND funciona como a palavra "E", fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas artigos que receberam todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa. Link: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>.

A construção desta Pesquisa, e conseqüentemente das análises empreendidas, tem como base a Hermenêutica Crítica de Paul Ricoeur. Considera-se que o “gesto da hermenêutica é um gesto humilde de reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana sob o regime da finitude” (RICOEUR, 1990, p. 131). No contexto atual da pandemia do COVID-19, a hermenêutica crítica de Ricoeur pode esclarecer de que maneira as mensagens culturais “se mostram e se escondem”; ou seja, como a ambigüidade de significado possibilita, a todo momento, que um grupo se represente, ao mesmo tempo em que consente a distorção e dominação. Do mesmo modo, a hermenêutica crítica pode mostrar como a ação pode ser melhor entendida enquanto desempenhos opostos estimulados por percepções ideológico-morais.

O presente estudo tratou-se de uma Pesquisa Qualitativa, possuindo como sujeitos um grupo de 11 professores da Educação Básica estadual. Os Critérios de Inclusão para a escolha dos professores são: 1) Ser professor concursado da SEDUC-AM, com no mínimo 05 (cinco) anos de atuação na área; 2) Ser residente no município de Parintins-AM; e 3) Faixa etária superior a 25 anos. E como Critérios de Exclusão: 1) Ser professor contratado; 2) Apresentar doenças cardiovasculares ou neurais; e 3) Possuir antecedentes criminais.

Foram escolhidas seis (06) escolas públicas da Rede Estadual de ensino (SEDUC-AM), localizadas em diferentes áreas da cidade de Parintins-AM. Os critérios de inclusão dessas instituições foram: 1) diversidade socioeconômica dos estudantes; ser localizada na zona urbana de Parintins; ter, no mínimo, 15 anos de fundação. Iremos utilizar o depoimento dos professores que atuam nessas instituições de ensino, com uma amostra de 25% da população que compõe o agrupamento docente da Educação Básica de todo o município, que transcende duzentos atores. Reputamos que essa seja uma quantidade considerável para que se faça determinadas interpretações.

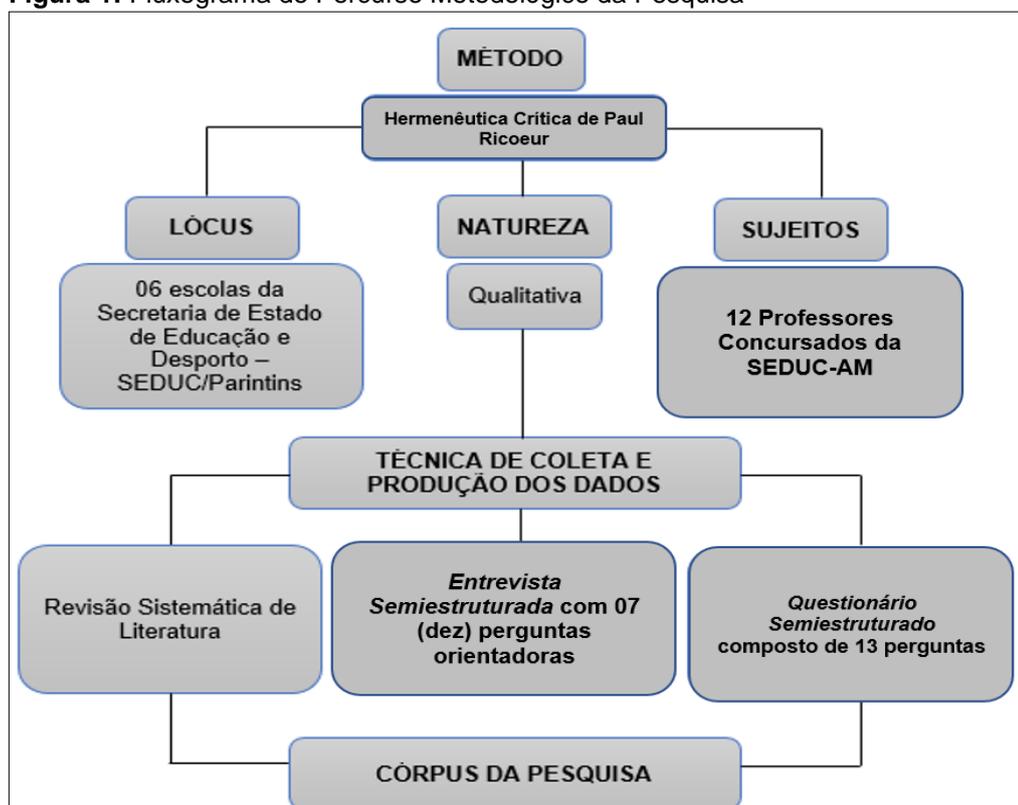
Empregamos uma *Entrevista Semiestruturada* com 07 (sete) perguntas orientadoras que foram respondidas de modo presencial e reservado na escola onde o professor está lotado. Respeitou-se as medidas de segurança contra a COVID-19, como o uso de máscara, distanciamento social de até 2m, álcool em gel, entre outros. Aplicou-se também um *Questionário* composto de 13 perguntas, com intervalo destinado à consecução das respostas e justificativas oportunas. Por meio da aplicação da Entrevista Semiestruturada e do Questionário, obteve-se determinadas

informações que possibilitaram estabelecer um perfil do professor, levando em consideração Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

No momento em que não existe um processo reflexivo sobre a função social da educação, há grandes possibilidades dessa ação transformar-se em letargia epistêmica. Dessa forma, a educação se afastaria da asserção de emancipação e favoreceria a alienação. Sobre a formação política do professor enquanto uma disposição prática, porém atravessada pelas concepções individuais, levamos em consideração a relevância do processo de especificação da imagem do docente como imprescindível à uma ação autônoma, havendo a possibilidade de intervenção nas relações entre os sujeitos.

Não analisamos o fenômeno educativo com neutralidade, pelo contrário, assumimos a posição freireana de que *a educação é um ato político*. Do mesmo modo não poderíamos analisar a escola como um ambiente contrário a política, sem a menor contextualização, uma vez que se utilizamos as perspectivas evidenciadas anteriormente, temos a necessidade de analisar criticamente a educação dentro de um determinado contexto, formulada a partir de uma historicidade, dessa forma, imersa em interesses individuais e coletivos de natureza política e econômica.

**Figura 1:** Fluxograma do Percurso Metodológico da Pesquisa



Fonte: O Autor

A estrutura textual desta tese encontra-se dividida em: Capítulo I - Fundamentos epistemológicos do processo cognitivo da consciência e da formação política do professor; Capítulo II – Consciência e prática docente: a percepção política dos professores da SEDUC-Parintins; Capítulo III - A Consciência como alicerce da formação política do professor; Considerações; Referências; e Anexos.

No primeiro capítulo foi realizada uma revisão da literatura das Neurociências e Ciência Cognitiva, com o intuito de compreender como ocorre o processo cognitivo da consciência e como esse processo se relaciona com a formação política do professor. Essa análise foi primordial para ampliar a compreensão sobre a importância da consciência na formação política do professor e fornecer subsídios para a criação de estratégias de formação que considerem esse aspecto.

No segundo capítulo, a pesquisa realizada revela a percepção dos professores em relação à sua própria formação política e à sua atuação profissional, evidenciando as dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano da educação. Ademais, o referido capítulo destaca a magnitude de uma formação política crítica e consciente para a construção de uma educação mais democrática e justa. Destaca-se ainda a relevância do estudo para o debate sobre políticas educacionais e formação de professores, pois a partir da percepção dos professores foi possível identificar as necessidades e demandas desses profissionais, bem como a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação política dos docentes e promovam a construção de práticas pedagógicas mais críticas e transformadoras.

No terceiro capítulo, revela-se que a consciência está relacionada ao desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva da realidade social e política, bem como à capacidade de agir em relação a essa realidade. É enfatizado que a consciência é uma construção social e histórica, influenciada pelas experiências e interações do indivíduo com a sociedade, e que é fundamental que os professores desenvolvam uma consciência política para que possam atuar de forma efetiva na transformação da sociedade.

Os resultados da pesquisa apontam que os professores entrevistados têm uma concepção da consciência como um processo complexo que envolve tanto a percepção individual quanto a reflexão crítica sobre a realidade social. Essa concepção da consciência está intimamente ligada à sua percepção política, visto que os docentes que possuem uma consciência mais desenvolvida tendem a apresentar uma percepção política mais crítica e engajada em questões sociais relevantes.

Entretanto, observou-se que há um número significativo de professores que ainda possuem uma concepção limitada da consciência, o que pode afetar negativamente sua percepção política e sua capacidade de engajamento em práticas emancipatórias.

Também se constatou a existência de limites e desafios na aplicação dos conhecimentos sobre o processo cognitivo da consciência na formação política dos professores. Um dos principais limites é a complexidade e a multifacetada natureza do fenômeno da consciência, o que torna difícil a construção de uma abordagem única e universal. Do mesmo modo, a aplicação desses conhecimentos na formação política pode requerer elevado nível de reflexão crítica e capacidade de análise, o que pode representar um desafio para alguns docentes.

As escolas têm a responsabilidade de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. No entanto, se as escolas da SEDUC Parintins não estão favorecendo a formação política do professor, isso pode representar uma grave limitação no cumprimento desse papel. A falta de formação política dos professores pode se traduzir em uma educação superficial e descompromissada com as questões sociais e políticas, que são cruciais para a compreensão e transformação da realidade. Sem uma formação política adequada, os professores podem não estar preparados para lidar com os desafios e demandas da sociedade contemporânea, que exige um pensamento crítico e uma atuação consciente e engajada.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas da SEDUC Parintins invistam em programas e recursos que favoreçam a formação política dos professores. Essa formação pode envolver desde a análise crítica da realidade social e política, até a discussão de temas relevantes e atuais, como a luta contra a desigualdade social e a defesa dos direitos humanos. Ao promover uma formação política sólida e consistente, as escolas da SEDUC Parintins estarão contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade em que vivem.

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO PROCESSO COGNITIVO DA CONSCIÊNCIA E DA FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR

---

*Quando adestramos a nossa consciência, ela beija-nos ao mesmo tempo que nos morde.*

**Friedrich Nietzsche**

---

Este Capítulo tem como objetivo identificar, na literatura das Neurociências e Ciência Cognitiva, os fundamentos epistemológicos do processo cognitivo da consciência e sua função para o desenvolvimento da formação política do professor. O levantamento e leitura sistemática dos trabalhos encontrados (Livros, Artigos Científicos, Dissertações e Teses) foram realizados, especialmente, entre março de 2019 a fevereiro de 2022, levando-se em consideração a proximidade epistemológica com a temática abordada. Subdivide-se em: 1.1. Consciência; e 1.2. Formação Política do Professor.

### 1.1. CONSCIÊNCIA

Os posicionamentos referentes à natureza neural da consciência são amplamente vigorosos, pois se fundamentam em componentes científicos das ciências naturais e, dessa maneira, a objetividade de suas descobertas representa a procura contínua de numerosos neurocientistas. Porém, essa mesma procura de objetividade fez com que os produtos obtidos ainda não possuíssem representatividade e finalidade eficientes.

Por conseguinte, conforme Damásio (2000), há a chance de acessar as experiências subjetivas por meio de métodos científicos, contanto que essas entidades subjetivas venham a se tornar objeto de observações metódicas por parte de uma determinada quantidade de estudiosos e que a consistência dessas observações se torne, de alguma forma, comensurada. Do mesmo modo, de acordo com ele, determinadas noções introspectivas podem servir de inspiração para experimentações objetivas, tornando-se explicáveis aos olhos das teorias neurocientíficas.

Os estudos acerca da estrutura neurobiológica da mente humana privada, nos dias de hoje, são realizados em duas etapas: 1) observação e mensuração, em um

procedimento experimental, das ações de algum indivíduo ou do relato da experiência interna propiciado na perspectiva de primeira pessoa, ou os dois procedimentos conjuntamente; e 2) relação entre as informações adquiridas em (1) e a exteriorização medida de um certo fenômeno neurobiológico, seja no estado molecular, neuronal, de circuitos neurais ou de sistemas desses últimos (DAMÁSIO, 2015). Seguindo tais procedimentos, Damásio assume a hipótese de que os processos mentais – abrangendo a consciência – têm como base a atividade cerebral, sendo o próprio cérebro “parte de um organismo integral com o qual ele interage continuamente” (DAMÁSIO, 2015, p. 76). Igualmente, ele leva em consideração a percepção de que os seres humanos possuem características biológicas análogas referentes à base estrutural, sistematização e função de seus organismos, apesar de possuírem aspectos individuais.

Cabe aqui ressaltar que a consciência tem sido um tópico central tanto na ‘Filosofia da Mente’ quanto nas ‘Neurociências’, e tem sido objeto de debates e investigações há séculos. Na filosofia da mente, a consciência tem sido frequentemente considerada como um fenômeno subjetivo, isto é, uma experiência interna que não pode ser explicada completamente em termos objetivos. Filósofos da mente têm tentado entender como a consciência emerge a partir de processos mentais mais básicos, como a percepção sensorial, a atenção e a memória.

Nas neurociências, a consciência é estudada a partir de uma perspectiva mais empírica, procurando correlações entre as atividades neurais e os estados de consciência. Muitas pesquisas têm sido realizadas para tentar identificar as áreas cerebrais responsáveis pela consciência, bem como os mecanismos neurais envolvidos em diferentes estados de consciência, como sono, anestesia e estados alterados de consciência.

A obra do neurocientista Damásio (2015), em particular, tem oferecido uma perspectiva interessante sobre a consciência. Para ele, a consciência emerge a partir da integração de diferentes processos mentais, incluindo a ‘percepção’, a ‘memória’, as ‘emoções’ e a ‘consciência corporal’. Ele argumenta que a consciência é essencialmente um processo de representação mental, que envolve a construção de um mapa neural do corpo e do ambiente. Segundo Damásio (2010), a consciência não é um fenômeno isolado, mas sim parte de um sistema mais amplo de processamento mental que envolve o cérebro, o corpo e o ambiente. Ele também

ênfatiza o papel das emoções na consciência, argumentando que elas são uma parte essencial da experiência subjetiva.

Por conseguinte, a confrontação entre as informações obtidas sobre a mente privada, do comportamento público e da atividade cerebral de um certo organismo oportuniza a composição de pressupostos a serem testados através de métodos experimentais, que podem ser comprovados, repugnados ou alterados sob o prisma de determinada teoria.

Apesar da magnitude de uma abordagem científica sobre a consciência que contenha as três perspectivas supracitadas (a perspectiva de primeira pessoa, os comportamentos externos e os eventos cerebrais), Damásio (2015) igualmente introduz uma quarta perspectiva: a busca pela origem do self e da consciência no passado evolutivo dos organismos. Isso demanda uma análise sistemática das contínuas mudanças no sistema nervoso de variadas espécies no decorrer do processo evolutivo, acentuando o surgimento do comportamento, *da mente e do self*. Para empreender essa pesquisa, é fundamental considerar a pressuposição de que eventos mentais correspondem a determinados tipos de eventos cerebrais ou, em outros termos, que determinados padrões neurais se mostram, ao mesmo tempo, como imagens mentais.

Para Damásio (2015), o esclarecimento da questão da consciência encontra-se profundamente vinculada à questão do self, mesmo que não se resume a esta. De modo mais específico, ele divide a questão da consciência em duas: 1) de que maneira o cérebro de um organismo humano pode originar os padrões mentais que ele intitula 'imagens de um objeto'; e 2) de que maneira o cérebro de um organismo humano origina um sentido do self no ato de conhecer. Conforme Damásio, ambas as questões apresentam correlações íntimas, de tal modo que a solução de uma delas implica na solução da outra. Ademais, a resolução da primeira questão requer obrigatoriamente que se necessita debater, do mesmo modo, o problema dos *qualia* (ou seja, propriedades mentais ou fenomenais qualitativas) e a questão da integração (ou seja, a maneira pela qual a anatomia cerebral, em seus múltiplos níveis, torna-se o sustentáculo para a composição de padrões mentais como as imagens integradas e unificadas que o ser humano experimenta em sua mente).

Mais do que encontrar soluções para a questão da consciência, a finalidade central de Damásio (2000, 2010) é o de evidenciar a questão do self partindo de uma concepção biológica. Assim, tanto a questão da consciência quanto a questão do self

são tratadas em consequência do organismo e do objeto, assim como das vinculações entre ambas. Trata-se, dessa forma, do organismo onde a consciência age e dos objetos que têm a possibilidade de serem conhecidos pela consciência. As relações entre organismo e objeto concebem o que Damásio (2000) intitula relatos de segunda ordem, uma categoria de narrativa não verbal, que se traduz nos conteúdos do conhecimento. Desse modo, para Damásio, a consciência corresponde ao conhecimento gerado com base na relação entre organismo e objeto, onde este último provoca uma mudança no primeiro. A construção do conhecimento, portanto, demanda a existência de um cérebro com a característica de constituir padrões neurais e produzir imagens, que são expressões para o organismo, para o objeto e para a relação entre os dois (DAMÁSIO, 2000).

Torna-se imprescindível, antes de prosseguir com o nosso debate a respeito da obra de Damásio, elucidar o significado de determinados termos empregados por este autor. Comumente, ele se reporta ao termo imagem como um conceito mental, cuja expressão com sentido aproximado seria padrão mental (DAMÁSIO, 2000). Ele não emprega o termo para se reportar ao padrão de atividades neurais que acontecem no cérebro; neste caso particular, ele utiliza os termos padrão neural ou mapa. As imagens, portanto, podem ser conscientes (sendo acessadas apenas na perspectiva de primeira pessoa) ou inconscientes (que não são acessíveis de forma direta). Os padrões neurais, por sua vez, apenas podem ser acessados na perspectiva de terceira pessoa. Já o termo representação é empregado por Damásio (2000) para se reportar tanto à imagem mental quanto ao padrão neural.

Para entender claramente a abordagem de Damásio sobre a consciência e do sentido do self, se faz importante mostrar sua compreensão quanto às emoções e os sentimentos. Primeiramente, o neurocientista português almejava entender de que maneira as “diferentes emoções eram induzidas no cérebro e representadas no teatro do corpo” (DAMÁSIO, 2015, p. 19) e de que maneira um estado emocional poderia originar o sentimento de uma emoção. Do mesmo modo, em seguida ele começou a se indagar a respeito de como um sentimento se tornaria consciente para um organismo provido da capacidade de conceber emoções. Assim, ele instaura uma distinção entre “ter uma emoção, sentir essa emoção e tomar conhecimento de que estamos sentindo essa emoção” (DAMÁSIO, 2015, p. 19).

Segundo Damásio (1996), as emoções dividem-se em emoções primárias e emoções secundárias. As emoções primárias ou universais (alegria, tristeza, medo,

raiva, surpresa e nojo) são intrínsecas ao ser humano, ou pré-organizadas, sendo experienciadas desde a infância. Elas possuem relações com certas particularidades manifestadas pelos estímulos ambientais (tamanho, envergadura, tipo de movimento, estímulos sonoros, dentre outros), ou de aspectos do estado de nosso corpo (dores etc.), que são realizados e identificados, individual ou coletivamente, por determinados elementos do sistema límbico (como a amígdala, na condição de medo). As emoções secundárias ou sociais (empatia, compaixão, introversão, ciúme, inveja, culpa, reconhecimento, orgulho etc.), por sua vez, são principiadas com base em estímulos que, embora possam funcionar de forma direta no sistema límbico (especialmente, na amígdala), igualmente funcionam no processo de pensamento por meio de imagens, podendo realizar a ativação dos córtices pré-frontais. Em outros termos, as emoções secundárias fazem uso essencialmente dos mesmos sítios cerebrais incumbidos pelo despertar das emoções primárias (DAMÁSIO, 1996); mesmo que, no caso particular das emoções secundárias, determinadas áreas adicionais igualmente encontram-se envolvidas.

Damáσιο (2000, 2004) institui, além da diferenciação entre emoções primárias e secundárias, o termo *emoções de fundo* para se reportar a estados emocionais (como o bem-estar, o mal-estar, a calma ou o estresse) que se exprimem por meio de determinadas particularidades dos movimentos do corpo (força, precisão, frequência e amplitude), assim como de determinados elementos da linguagem (prosódia, cadências do discurso, música da voz), e que possuem relações com o desencadear síncrono de muitos processos regulatórios que acontecem no organismo.

Conforme Damásio (2000; 2004), entre os aspectos comuns das emoções, podemos mencionar: 1) são reações químicas e neurais complexas que, conjuntamente, constituem um padrão distinto; 2) possuem uma função substancial na manutenção da vida e no desenvolvimento do bem-estar do organismo; 3) são processos estabelecidos de forma biológica no decorrer da evolução das espécies, apesar de serem influenciados pelo aprendizado e pelos valores culturais; 4) são concebidas mediante mecanismos que agem em regiões subcorticais e que controlam e representam estados corporais; 5) seus mecanismos podem ser ativados automática e inconscientemente; 6) são concebidas no momento em que um estímulo-emocional-competente (EEC) – que pode consistir em um objeto ou acontecimento (real ou imaginário) – é identificado pelo cérebro; 7) além do corpo, influenciam a forma de operação de inúmeros circuitos e estruturas cerebrais.

Vale lembrar que apesar de o processo de desencadeamento das emoções aconteça, essencialmente, no sistema límbico (com ênfase para amígdala), sua aplicação abrangeria outras regiões do cérebro, como o prosencéfalo basal, o hipotálamo e certos núcleos do tronco cerebral. A análise de um estímulo-emocional-competente (EEC), no que lhe concerne, é feita nos córtices de associação e de alta ordem. Finalmente, os efeitos fisiológicos da cadeia de processos que conduzem a um estado emocional abarcam alterações transitórias no meio interno, nas vísceras e no sistema muscular, e definem a formação de comportamentos específicos. À vista disso, assim como acontece com outros comportamentos complexos, as emoções demandam a atuação objetiva e sistematizada de numerosos elementos do sistema cerebral (DAMÁSIO, 2004).

Ao passo que as emoções abrangeriam um processo de associação entre um conjunto de alterações no estado corporal e determinadas imagens mentais que acontecem no decorrer da ativação de um certo sistema cerebral, os sentimentos abrangeriam um processo de justaposição entre uma imagem do corpo e uma imagem de um objeto qualquer (um rosto, uma melodia, entre outros.). Damásio (1996) emprega a compreensão de 'justaposição' na acepção de uma sobreposição, ou seja, para se reportar ao fato de que à imagem do corpo literalmente dito advém a imagem de um objeto qualquer, mesmo que as duas sejam oriundas de padrões neurais diferentes.

A consciência é um estado fisiológico do sistema nervoso que varia de acordo com o domínio temporal e espacial de suas operações neuronais, permitindo, em última análise, o aparecimento de comportamentos complexos e conscientes. Esses comportamentos complexos podem ser cobertos (pensamentos) e descobertos (comportamentos motores), e podem ser medidos tanto pela observação direta do comportamento quanto por neuroimagem funcional da atividade cerebral relacionada à tarefa. Funcionalmente, a consciência pode ser descrita por duas qualidades: o nível de alerta (*excitação*) e a experiência de consciência (*consciência*). O nível de alerta é o nível de energia ou ativação corporal e psicológica que um indivíduo possui em um momento específico.

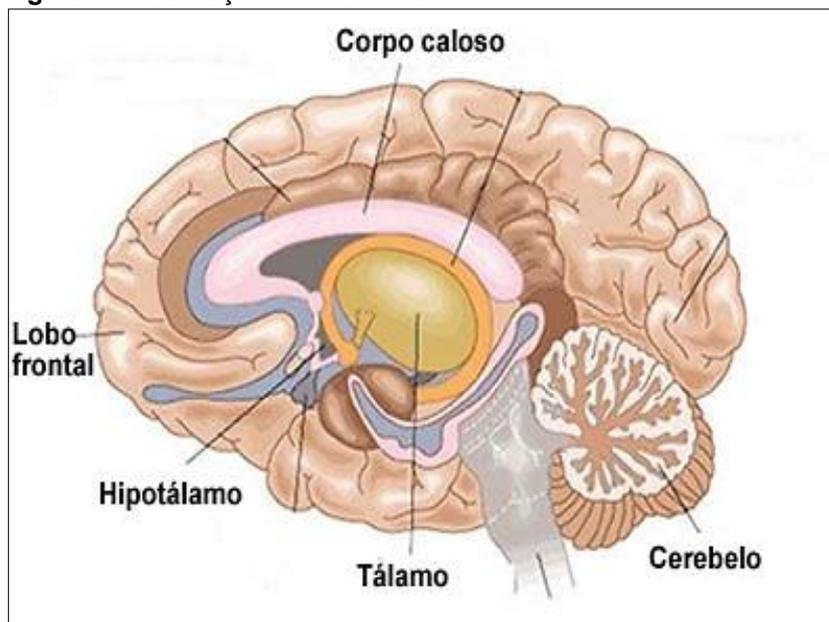
A ausência de alerta (por exemplo, durante o sono ou sob anestesia geral) indicaria a ausência de consciência, portanto a ativação fisiológica ideal é um requisito básico para poder processar informações sensoriais adequadamente. Por outro lado, a experiência da consciência é a capacidade que cada pessoa tem de perceber seus

próprios estados internos e estímulos ambientais e poder operar sobre eles. Tanto o nível de alerta quanto a experiência de consciência estariam sujeitos ao estado funcional do substrato nervoso subjacente: as redes cerebrais.

### 1.1.1. Circuito tálamo-cortical: integração e distribuição de informações neurais na consciência

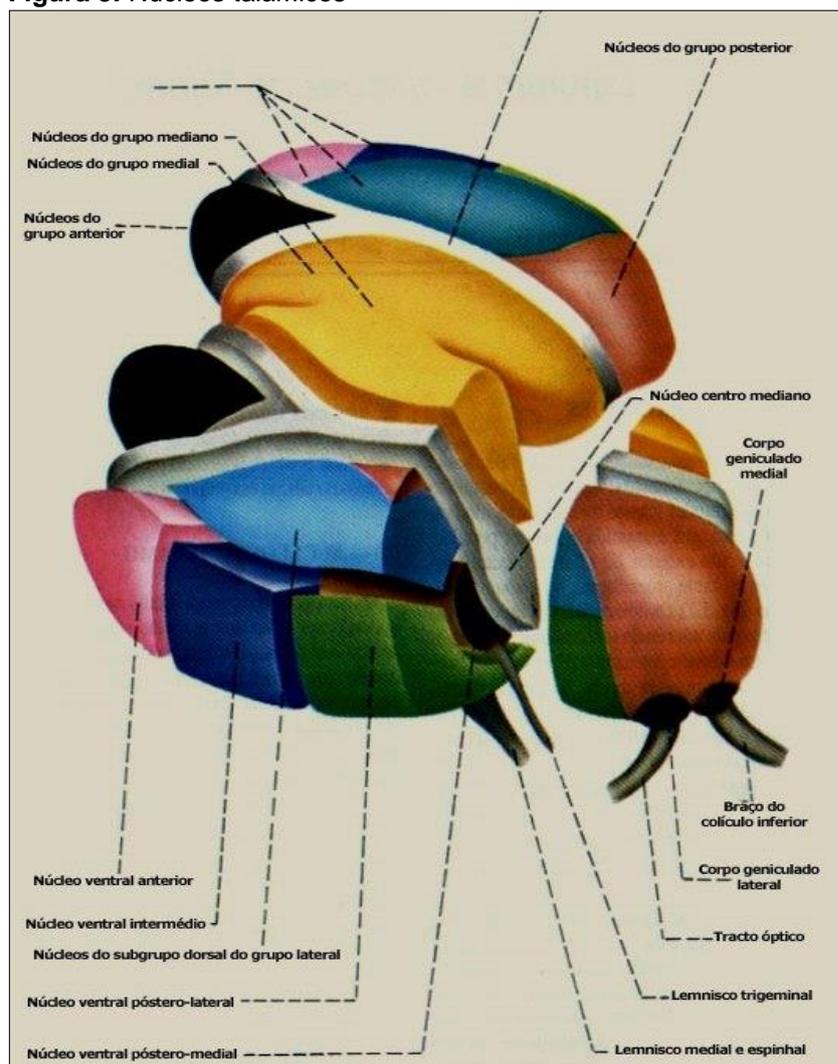
As interações recíprocas que ocorrem entre as estruturas talâmicas e corticais formam a rede ou sistema tálamo-cortical. O tálamo (Figura 1) tem sido proposto como a principal estrutura do sistema tálamo-cortical, pois atua como regulador da atividade cerebral, estando direta ou indiretamente envolvido nas principais funções cerebrais. O tálamo é composto por três grupos nucleares: um grupo de primeira ordem ou de retransmissão, um grupo de ordem superior ou associativo e grupos não específicos.

**Figura 2:** Localização do tálamo no cérebro humano



**Fonte:** <https://docplayer.com.br/48037271-Sistema-nervoso-central-cerebro-e-cerebelo-profa-msc-angela-cristina-ito.html>

Os núcleos talâmicos (Figura 2) de primeira ordem ou de retransmissão têm conexões aferentes com certas regiões sensoriais e motoras do córtex os núcleos associativos recebem e projetam conexões eferentes e aferentes para o córtex, e, por fim, os núcleos inespecíficos do tálamo são aqueles que recebem projeções do sistema ativador reticular ascendente e enviam conexões difusas por todo o córtex.

**Figura 3:** Núcleos talâmicos

Fonte: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/1317>

Os principais núcleos inespecíficos do tálamo são o núcleo reticular talâmico (NRT), os núcleos intralaminares (NI) e os núcleos talâmicos da linha média (NMT). Cada um desses núcleos possui extensas conexões em todo o cérebro, formando sub-redes dentro do sistema tálamo-cortical que regulam funções cognitivas específicas que são fundamentais para a consciência.

#### 1.1.1.1. Formação reticular (FR) e processos atencionais

A literatura científica aponta a FR como o principal núcleo regulador do tálamo e, conseqüentemente, da atividade do sistema tálamo-cortical. Essa estrutura recebe projeções *glutamatérgicas* do córtex, sistema límbico, gânglios da base, prosencéfalo, tronco cerebral, mesencéfalo, cerebelo e até mesmo do próprio tálamo. Apesar de

receber projeções eferentes de praticamente todo o cérebro, projeta apenas sinais aferentes *GABAérgicos* para o tálamo, que regulam diretamente a atividade tálamo-cortical e indiretamente regulam o sistema corticocortical. A FR é dividido em duas regiões: sensitiva e motora. A região sensorial modula a atenção por meio de suas conexões com o córtex pré-frontal, enquanto sua região motora está envolvida em processos límbicos e motores devido à sua alta conectividade com os NMT-NILs e com os núcleos ventrolateral e anterior do tálamo.

Diferentes autores sugerem que a função do FR nos processos atencionais é atuar como um 'foco atencional' ou 'portão atencional' devido à sua capacidade de regular a informação sensorial que chega à consciência. A esse respeito, McAlonan, Cavanaugh e Wurtz (2008) sugerem que a FR é uma estrutura básica na atenção seletiva devido à sua capacidade de bloquear processos atencionais do tipo up-down e down-up através da inibição de diferentes núcleos talâmicos que estão envolvidos na formação de o conteúdo da consciência. Essa abordagem é consistente com a proposta de Cosenza (2012), que indica que a plasticidade sináptica de curto prazo nos neurônios da FR está envolvida na formação de conexões temporais entre várias áreas cerebrais que constroem o conteúdo primário da consciência da atenção. Portanto, essa capacidade da FR de modular indiretamente o conteúdo da consciência pode ser apoiada por sua capacidade de inibição talâmica.

#### 1.1.1.2. Núcleos intralaminares do tálamo e regulação motora

NILs têm sido associados à regulação da atividade cortical e restauração da consciência. A região anterior do NIL responde a tarefas motoras, enquanto a posterior organiza informações límbicas, motoras e associativas. Suas projeções para estruturas límbicas e sensório-motoras no córtex sugerem sua importância na integração de funções afetivas e motoras que direcionam comportamentos propositais. Além disso, também estão envolvidos em tarefas atencionais que requerem direcionamento e na seleção de programas motores para eventos inesperados.

Kinomura et al. (1996) explicam que o nível de alerta (excitação) e atenção requerem ativação simultânea da formação reticular do mesencéfalo e NILs. Clinicamente, esta propriedade multifuncional dos NILs tem sido usada para tentar restaurar a consciência em pacientes minimamente conscientes por meio de sua

estimulação elétrica. Esses pacientes apresentaram melhora significativa nas respostas comportamentais, mas sem sinais claros de consciência e voluntariedade. Essa evidência situa o NIL como um conjunto de núcleos talâmicos que regulam funções básicas para a consciência (nível de alerta e programação motora), mas que por si só não são suficientes para gerar uma experiência genuína de consciência.

#### 1.1.1.3. Núcleos da linha média do tálamo e memória e processos emocionais

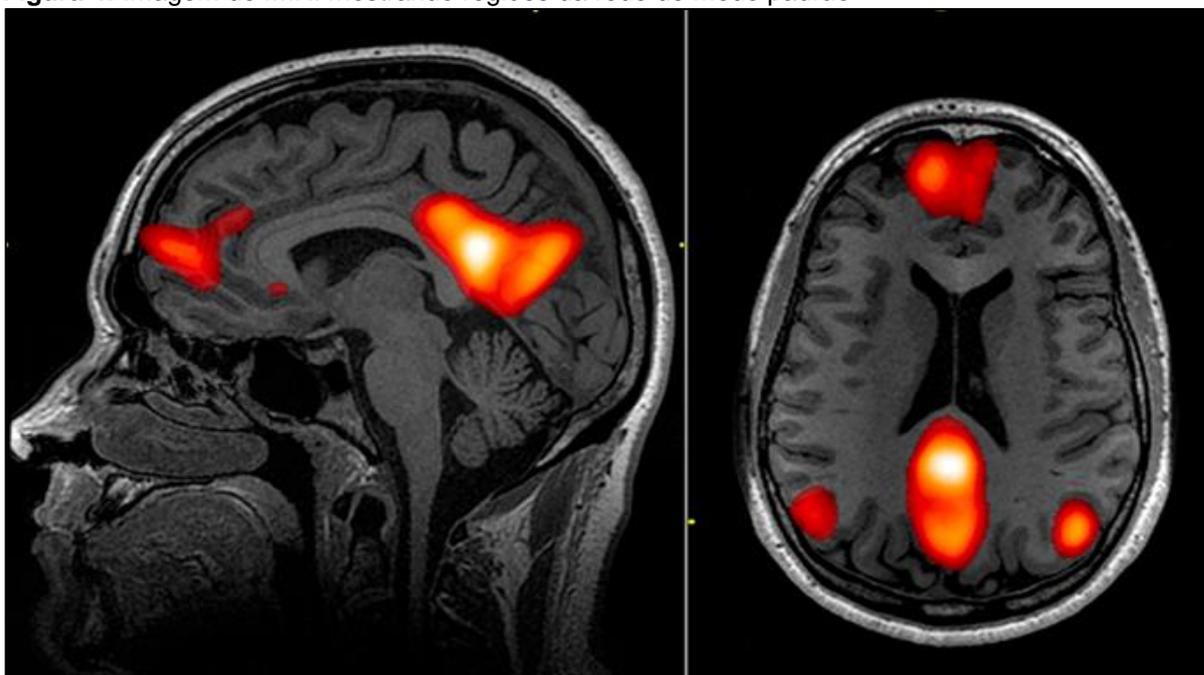
Os NMTs têm sido associados à memória e processos emocionais, pois regulam a entrada de informações no sistema límbico. Especificamente, o núcleo *reuniens* e os NMTs rombóides, juntamente com o córtex pré-frontal medial e o hipocampo, formam um circuito especializado que contribui para a aprendizagem, consolidação da memória e flexibilidade cognitiva, possivelmente devido à sua relação com a memória de trabalho. Este circuito, formado pelo NMT, o sistema límbico e o córtex pré-frontal medial, pode até modificar o estado funcional do FR e também afetar o conteúdo da consciência através do controle visceral e emocional do comportamento humano. Essa regulação emocional dos NMTs pode ter impacto direto nos níveis de alerta e nos processos atencionais e, portanto, no ajuste emocional do comportamento do indivíduo em resposta a um estímulo ambiental. Nesse sentido, e de acordo com Vertes e Hoover, os NMTs podem mediar a seleção do comportamento adequado dependendo do tom emocional das *entradas* que recebem em um momento específico. Essas evidências parecem sugerir que o NMT representa uma importante interface entre as diferentes estruturas do sistema límbico para a integração da memória, emoção e cognição.

Portanto, a integridade fenomenológica dos conteúdos específicos da consciência dependeria da integridade física e funcional do FR-NIL-NMT e de sua capacidade de regular cronometricamente o fluxo de informação neuronal por todo o cérebro. O conteúdo da consciência seria formado principalmente no rombencéfalo, e só seríamos capazes de percebê-lo conscientemente quando o córtex pré-frontal fosse incorporado à atividade cerebral global. A percepção consciente de um conteúdo de consciência não acontece espontaneamente, mas é o resultado de uma ativação hierárquica e cumulativa que se inicia nas regiões posteriores do cérebro e se espalha para as regiões corticais anteriores dependendo de certas características fisiológicas na reverberação de determinadas redes corticocorticais.

### 1.1.2. Redes corticocorticais: processamento consciente dos conteúdos da consciência

Uma vez que o conteúdo da consciência foi formado pelo rombencéfalo, ele é conscientemente mantido e manipulado por diferentes redes corticocorticais. Uma das principais redes corticocorticais, e amplamente documentada como básica para a consciência, é a *Rede de Modo Padrão* (DMN)<sup>5</sup>. Esta rede é composta por estruturas pertencentes ao prosencéfalo e rombencéfalo: córtex cingulado anterior e posterior, córtex pré-frontal orbitofrontal e medial, lobo temporal medial (córtex parahipocampal e hipocampo), córtex retrosplenial e lobo parietal inferior. A DMN é considerada uma tarefa negativa ou rede de repouso caracterizada por alto metabolismo durante os estados de vigília com baixa demanda cognitiva. Essa rede é desativada em favor de outras redes corticocorticais quando a carga cognitiva aumenta devido à necessidade de processamento de informações mais elaborado.

**Figura 4:** Imagem de fMRI mostrando regiões da rede de modo padrão



**Fonte:** <https://news.gsu.edu/2018/01/18/researchers-create-math-model-understanding-brain-activity-complex-data/>

Tradicionalmente, a DMN tem sido associada a pensamentos autorreferenciais ou que não requerem o processamento de informações externas. Pelo contrário,

---

<sup>5</sup> DMN, do inglês *Default Mode Network*

atualmente está surgindo uma infinidade de investigações que o relacionam ao processamento extrínseco da informação devido à sua participação em certos processos atencionais e na evocação de memórias. O envolvimento da DMD na geração de memórias episódicas foi proposto devido à sua capacidade de integrar informações espaciais, autorreferenciadas e temporais. Esses autores sugerem que é a partir da evocação dessas representações mentais que a DMD participa de praticamente todos os processos cognitivos cerebrais independentemente do nível de processamento.

A DMD pode ser entendida como uma rede que modula a atividade cortical mediando a transferência de informações neuronais entre um estado metabólico baixo e estados cerebrais que requerem maior gasto metabólico para processamento de informações mais complexas. Quando um sujeito está em repouso (sem processar informações de fora), a DMD controla a atividade cortical, e o precuneus e o córtex cingulado posterior são seus principais núcleos corticais. Mas, à medida que a informação se torna mais complexa e a carga da memória de trabalho aumenta, o peso fisiológico da DMD diminui em favor das redes corticocorticais positivas para a tarefa. Entre todas as redes corticocorticais, aquelas com maior peso fisiológico no processamento de informações complexas são a rede executiva central frontoparietal, a rede de atenção dorsal e a rede de atribuição de saliências. Todas essas redes, incluindo a DMD, compartilham regiões sobrepostas que permitem a transferência de recursos fisiológicos de uma rede para outra, dependendo da qualidade da atividade cognitiva em andamento. O resultado da interação contínua entre todas essas redes (particularmente entre a DMD e a rede executiva central) acabará por definir a experiência de consciência do indivíduo.

A rede executiva central e a rede de atribuição de saliências, especialmente suas regiões pré-frontais, desempenham um papel relevante no controle dos processos cognitivos superiores, regulando o equilíbrio fisiológico entre o DMD e o restante das redes corticocorticais. Por exemplo, Fiuza (2011) comparou a ativação/desativação do DMD em pacientes em estado vegetativo, em estado minimamente consciente e em indivíduos com consciência funcional preservada. Ele descobriu que, enquanto a desativação do DMD foi normal em indivíduos com consciência funcional preservada, sua desativação foi significativamente reduzida em pacientes em estado de resposta mínima e praticamente inexistente em pacientes em estado vegetativo.

Seguindo essa linha, Junior (2020) realizou um estudo eletroencefalográfico no qual a conectividade cortical foi comparada entre pacientes em estado de consciência mínima e aqueles com transtorno neurocognitivo grave. Em outras palavras, o objetivo era encontrar a 'fronteira fisiológica' entre ter uma consciência flutuante e uma consciência preservada, mas com graves alterações no pensamento. Os dados do estudo sugerem que o grau de conectividade entre o córtex anterior e posterior na banda beta é essencial para a preservação da consciência.

Na investigação, os pacientes em estados minimamente conscientes, que mostram sinais flutuantes de consciência, tiveram uma maior desconexão rombencéfalo-prosencéfalo do que pacientes com um distúrbio neurocognitivo grave, que mostraram sinais estáveis de consciência. Em outro estudo de caso conduzido por nossa equipe clínica, um paciente em estado vegetativo melhorou para um estado minimamente consciente quando a conectividade entre o rombencéfalo e o prosencéfalo aumentou. Assim, a integração rombencéfalo-prosencéfalo em redes neurais de longa distância é um dos requisitos elementares para uma consciência estável e contínua ao longo do tempo. Tomados em conjunto, esses dados empíricos sugerem a importância da integridade funcional das redes corticocorticais, especialmente aquelas que incorporam estruturas frontais, para a experiência da consciência.

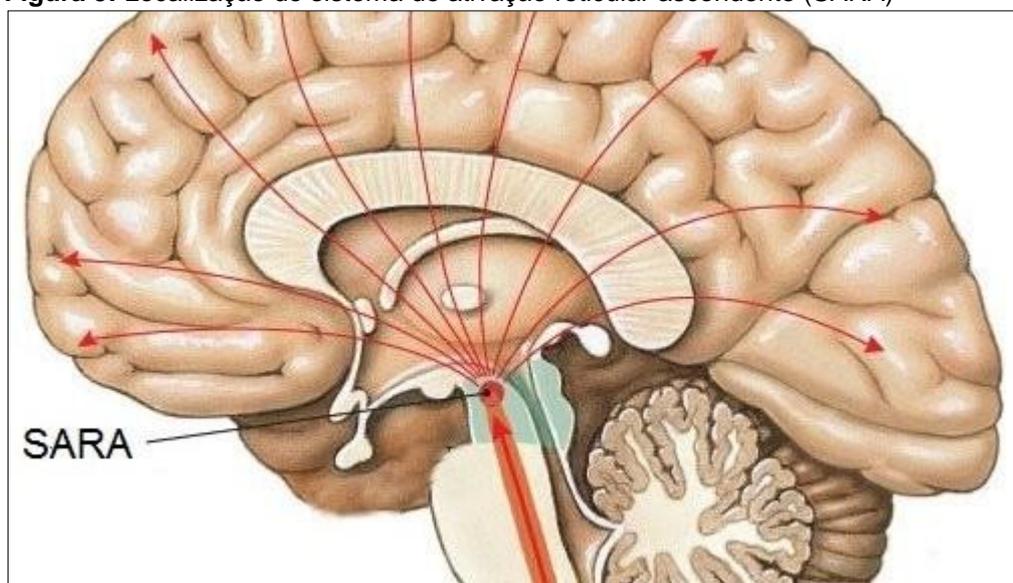
### 1.1.3. Modelo neurofuncional de consciência

Durante o último terço do século XX e até agora no século XXI, foram apresentadas interessantes propostas teóricas sobre a consciência. A maioria compartilha elementos comuns característicos da consciência, como que emerge da atividade cerebral, é um processo cerebral global e está intimamente ligado a funções cognitivas superiores. Juntas, essas teorias fazem uma abordagem bastante completa do funcionamento da consciência humana a partir de uma perspectiva neurológica, embora isoladamente não integrem um único modelo teórico sobre as interações que ocorrem entre os diferentes níveis neurofuncionais da consciência. Em seguida, é apresentada uma perspectiva teórica que integra o conhecimento empírico gerado nas últimas décadas em um único modelo que descreve as interações neuronais entre os diferentes níveis neurofuncionais que permitem a emergência e preservação da consciência.

### 1.1.3.1. Interações neurais e níveis neurofuncionais que permitem a emergência e preservação da consciência

A primeira alça neuronal do modelo neurofuncional é constituída pelo sistema ativador reticular ascendente e suas conexões com os núcleos inespecíficos do tálamo e do hipotálamo. O *sistema de ativação reticular ascendente* (SARA) (Figura 4) está localizado no tronco encefálico e tem conexões com o hipotálamo e núcleos inespecíficos do tálamo. Enquanto a via hipotalâmica está relacionada com a regulação do tônus muscular através da liberação de orexinas, os núcleos inespecíficos do tálamo podem regular, até bloquear, os ritmos talamocorticais e o surgimento da vigiância e, assim, os níveis de alerta e quaisquer outros sinais de consciência. Desta forma, o eixo talâmico FR<sup>6</sup>-NIL<sup>7</sup>-NMT<sup>8</sup> tem capacidade suficiente para alterar estados funcionais de consciência, inclusive inibindo-os. Assim, o sistema truncotalâmico controla a ativação fisiológica do indivíduo e permite que estruturas cerebrais superiores operem fisiologicamente.

**Figura 5:** Localização do sistema de ativação reticular ascendente (SARA)



**Fonte:** <https://pt.linkedin.com/pulse/sara-percep%C3%A7%C3%A3o-do-que-est%C3%A1-ao-nosso-redor-cardone-de-araujo>

<sup>6</sup> Formação Reticular

<sup>7</sup> Neocórtex Intermediário Lateral

<sup>8</sup> Núcleos da Linha Média do Tálamo

A segunda alça seria composta pelo tálamo, cujas estruturas principais são os núcleos inespecíficos do tálamo e as conexões bidirecionais que mantêm com praticamente todo o córtex cerebral e subcórtex. O eixo nuclear talâmico FR-NIL-NMT distribui a informação neuronal por todo o cérebro para que alcance suas estruturas correspondentes cronometricamente. Cada circuito cerebral, formado por cada núcleo não específico do tálamo, integra e distribui a informação neuronal necessária para regular um grande domínio cognitivo (FR regula os processos atencionais; NIL, níveis de alerta e programação motora; e NMT, processos cognitivos), que é básico para a experiência da consciência. Para uma consciência preservada e funcional, esses três circuitos cerebrais são integrados em uma única grande rede cerebral, gerando um único espaço fisiológico onde o indivíduo pode apresentar diferentes habilidades cognitivas que permitem o surgimento de comportamentos complexos como linguagem, pensamento e cognição da comunidade.

#### 1.1.3.2. Redes de tarefas negativas como marcadores neurofisiológicos da consciência

O terceiro loop seria constituído por redes de tarefas negativas, que dominam a atividade cortical global em estados de repouso e baixa carga cognitiva, como pensamentos autorreferenciados. A principal rede de tarefas negativas é a *rede neural difusa* (RND), cujos núcleos principais são o córtex cingulado posterior e o precuneus. Diferentes estudos apontam a atividade da RND como um possível marcador neurofisiológico da consciência, uma vez que uma diminuição de sua atividade devido a lesão cerebral pode levar a um estado vegetativo ou a um estado de consciência mínima. Por exemplo, um estudo de Andrade et al. (2007) indica que em pacientes em estado vegetativo houve diminuição da ativação bilateral do córtex cingulado posterior e do pré-cúneo esquerdo, enquanto o restante das estruturas que compõem a RND manteve a ativação normal. Essas evidências colocam a RND, e especialmente o córtex cingulado posterior e o precuneus, como uma região cerebral chave na experiência da consciência.

### 1.1.3.3. Redes de tarefas positivas como marcadores neurofisiológicos do processamento cognitivo

Em contrapartida, o quarto loop neural seria constituído por redes de tarefas positivas, que são ativadas quando as necessidades de processamento neural aumentam devido à maior demanda cognitiva. No momento de maior demanda cognitiva, as redes positivas para a tarefa dominam a atividade cortical em detrimento das redes negativas para a tarefa. Esse aumento no processamento cognitivo ocorre quando o sujeito precisa processar informações de fora para gerar planos conscientes e propositais que resolvam uma necessidade exógena ou endógena.

A rede executiva central, a rede de atenção dorsal e a rede de atribuição de saliências representam as principais redes de tarefas positivas (mas não as únicas) que permitem a manipulação consciente de informações externas. Embora essas redes sejam básicas para gerar comportamentos complexos, é o grau de conectividade entre o prosencéfalo e o rombencéfalo que, em última análise, define a percepção consciente dos conteúdos da consciência. Nesse sentido, o papel do córtex pré-frontal na consciência está além de sua capacidade de regular as funções cognitivas superiores.

Nesse sentido, alguns autores indicam que as funções cognitivas superiores não podem ser consideradas consciência em *si*, mas sim uma consequência dela. Andrade et al. (2007) chamam a fase em que o conteúdo da consciência está disponível para ser manipulado como 'percepção cognitiva', que eles separam da percepção subjetiva ou percepção consciente dos conteúdos da consciência. Nessa linha, também se encontra o que se afirma na 'teoria integrada da informação', na qual se aponta que os atributos que o córtex pré-frontal contribui para o conteúdo da consciência estão mais relacionados a características instrumentais além de sua própria percepção, como como a formação do conceito, as memórias associadas e sua introdução nos planos de ação. Portanto, o papel do córtex pré-frontal no comportamento humano é duplo. Por um lado, ele controla e organiza a informação consciente em comportamentos complexos através da memória de trabalho e funções cognitivas, enquanto o grau de conectividade com o rombencéfalo determinará a experiência de consciência do indivíduo.

## 1.2. FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR

Enquanto prática retratada nas atividades pedagógicas escolares, a práxis é de grande importância nos debates travados em torno das problemáticas sociais, propiciando que esses debates não se dissolvam em senso comum, dissipando, dessa forma, a percepção de conjunto. Do mesmo modo, a ação docente, implicada em categorias, se avoluma no envolvimento político na comunidade social, para demonstrar a negligência governamental e trabalhar em defesa do reconhecimento e democratização da instituição escolar pública e do seu corpo docente (FREIRE, 1996). Acredita-se que conhecer a condição social seja imprescindível, ao reputar necessário que o docente receba uma formação política consistente. Essa capacidade lhe oportuniza entender aquilo que apresenta maior relevância para ser ensinado e a maneira pela qual precisa sê-lo, objetivando as metas pedagógicas vinculadas à uma conjuntura social tangível.

É necessário ressaltar que, uma educação de qualidade não assegura uma colocação no mercado de trabalho, cada vez mais assinalado pela competitividade avassaladora e ultrajante. Nos dias de hoje, o obstáculo mais evidente imposto à sociedade brasileira é o desemprego proveniente das premissas neoliberais assumidas pelo governo a partir dos anos 1990, que minimizou o número de vagas de trabalho por meio da desregulamentação, automatização, privatização e da abertura do mercado aos países estrangeiros (FREIRE, 2013). Atuando dessa forma, retêm os lucros, de maneira categórica, sob o domínio de alguns poucos beneficiários e intensifica a supressão de grande parte da população já sem privilégios.

Os professores estão sempre envolvidos em um ato político, estejam eles conscientes ou não, assumindo ou não, porque a educação nunca será neutra e sempre expressará as ideias da sociedade. Não existe um corpo docente neutro, então o que eles fazem é tão válido quanto o que eles não fazem ou deixam de fazer; mas o que importa mesmo é saber se ele tem consciência do que está fazendo, por que está fazendo e se conhece os interesses pelos quais trabalha (FREIRE, 2013; GHEDIN, 2003). O elemento político da educação independe da subjetividade do educador; ou seja, independe do fato de o educador estar ciente desse fator, que nunca é neutro. Uma vez entendido isso, o educador não poderá mais escapar das ramificações políticas (FRANCO, 2021).

Por um lado, interessa-nos a posição política do corpo docente pelas implicações éticas que tem para a mudança nas formas de aprender e ensinar e, por outro, porque a consideramos a manifestação intencional na ação de as ideias do corpo docente, condizentes com o discurso e com o pensamento que se constrói nessa relação.

Vivemos numa sociedade que despolitizou o cotidiano com o conseqüente menor envolvimento nas tarefas, pelo que o profissionalismo docente se torna uma artificialidade e poucos assumem a responsabilidade que o papel profissional acarreta. Por exemplo, em muitas escolas o conhecimento é dividido, ensinado e aprendido sem criatividade ou encantamento. Pior ainda, o ensino é simulado e o aprendizado é simulado apesar das reformas. Conseqüentemente, parece-nos um dever profissional, ético e político buscar linhas de ação que visem a redefinição do compromisso docente. O perigo está no fato de que o comportamento despolitizado é tacitamente assumido e gera uma prática docente inibidora que os priva do sentido de sua própria cultura.

Grande parte do corpo docente não tem consciência de que está condicionado a trabalhar de uma determinada maneira e sua prática docente aparece desestruturada e sujeita a *habitus* que os impede de perceber que estão sujeitos a estruturas de poder que obscurecem sua consciência (KINCHELOE, 1997). Sem perceber, cai facilmente em ‘vassalagem moral’ tornando-se ‘sujeito’ do sistema, razão pela qual não podemos pensar a educação independentemente do poder que a constitui, se o fizermos, sempre corremos o risco de nos deixar domesticar por quem tem o poder de nos subjugar com ideologias mais fortes (FREIRE, 2013; GHEDIN, 2003).

Isso implica que os professores percebam a relevância de seu papel profissional, estejam dispostos a construir com os outros uma escola livre de qualquer forma de dominação e que busque a dignidade, os direitos e as liberdades de todas as pessoas. Se assim fosse, estaríamos educando para a cidadania, pois requer o desenvolvimento da capacidade de julgar e realizar ações autônomas”, caso contrário, as pessoas são privadas da “capacidade de deliberar, debater, compreender e aceitar as razões externas. Esse é o fundamento prioritário para se referir à postura política consciente assumida pelos professores, expressa em sua prática, na teoria que utiliza e nas contribuições que faz à comunidade educativa.

Afirmamos que os professores politicamente compromissados na escola reconhecem, respeitam e defendem os estudantes como sujeitos que têm o direito de aprender a reler sua cultura, principalmente em tempos de mudanças tão rápidas na sociedade da informação que estão exigindo que eles assumam esse papel ter consciência de pensar e sentir cidadãos pelos quais todos são responsáveis (GIROUX, 1997). O professor como sujeito político aborda o problema educacional a partir de uma perspectiva crítica e não entra no jogo da submissão institucional que geralmente o leva a se acomodar às mudanças tecnocráticas e a considerar a educação separada da política, razão pela qual a reduz a suficiente técnica. treinamento para reproduzir inconsistências escolares (GHEDIN; MACIEL, 2021).

A formação política do corpo docente transcende a retórica da participação, o proselitismo e as posturas político-partidárias. São questões que confundem quando se fala em política, pois seu valor social é muitas vezes deslegitimado, assustando grande parte do corpo docente que não assume o risco ou a responsabilidade de suas ações e prefere evitar os problemas que julgam posicionamento implica. Portanto, não se conecta com os interesses dos estudantes ou com as necessidades da sociedade, tornando-se a-histórica, passiva e heterônoma. Essas práticas concluem a favor da homogeneização da escola, criando modelos de comportamento uniformes e discriminatórios que respondem a um "sentido universal" da educação com discursos descontextualizados, agressivos, inoperantes, autoritários e elitistas.

Tudo depende de como o papel do professor é entendido em relação à sua prática e ao seu ser ético e político, pois podemos formar para a submissão ou para a autonomia. Se treinamos para submissão, os estudantes são considerados como um tanque vazio que se enche de conteúdos que eles não precisam entender, pois a priori foi descartado como desenvolvimento. Desta forma, é facilmente gerenciável porque o sujeito é anulado. Por outro lado, se formamos para a autonomia, os estudantes são considerados como construtores ativos do seu próprio conhecimento reflexivo e crítico e da sua experiência formativa, reconhecendo-os como cidadãos com capacidade para exercer a política.

De acordo com Althusser (1980), o posicionamento político é uma característica do bom professor, que parece estar aberto ao mundo todos os dias, estar disposto a pensar; esteja preparado todos os dias para não aceitar o que é dito simplesmente porque é dito, esteja disposto a reler o que é lido; investigar, questionar e duvidar todos os dias. Bons professores, politicamente compromissados: não são guiados

mecanicamente pelo planejamento imposto; têm clareza sobre o que os estudantes e as alunas têm que aprender e reconhecem esse direito; dão um uso produtivo ao tempo cronológico e sua conotação não é linear, mas pedagógica; trabalham com a diversidade e se não sabem como, buscam e modificam suas estratégias para alcançá-la; rejeitam o conformismo e a passividade dos ambientes escolar e social; não aceitam tacitamente tudo o que é feito ou dito sem analisar o benefício ou o prejuízo para seus estudantes; e se esforçam para criar espaços e tempos significativos que facilitem a qualidade de seu aprendizado.

O anterior implica convicção, clareza e profundidade em suas abordagens, mas isso não significa manter uma posição ideológica rígida que não permite outros tipos de pensamento. É um sinal de 'maioridade', ou seja, percebe que, em última análise, se eu não estiver convencido de que algo é moralmente cumpridor ou um dever, não o perceberei como uma exigência ou como um convite moral, mesmo que toda a humanidade o considere bom. As ofertas ou exigências morais não têm força atrativa ou exigente se o próprio sujeito não as vivenciar como tal. A maturidade em questões morais significaria, então, realizar a própria capacidade de formular juízos morais e ser governado por eles (GHEDIN; MACIEL, 2021; KINCHELOE, 1997).

O posicionamento político tem impacto quando ninguém ousa levantar a voz para reclamar contra a injustiça, subjugação e passividade inoperante de grande parte do sistema escolar e dá ferramentas ao professor para afirmar sua posição na instituição, mesmo quando discorda a autoridade, é por isso que você precisa ter certeza do que acredita ou pelo menos ter ideias claras sobre isso.

A educação escolar envolve ações concretas de humanização da vida e precisa do posicionamento político dos professores para que o político se torne algo mais pedagógico, ou seja, para que a reflexão e a ação crítica se tornem parte fundamental de um projeto social (GIROUX, 1997), ou seja, que as ações sejam "substancialmente políticas e adjetivamente pedagógicas" (FREIRE, 1993, p. 63). Isso torna mais fácil compreender as intenções que se escondem por trás das imposições dadas e as razões dos próprios medos dos próprios professores, porque ao colocar em prática um tipo de educação que "provoca criticamente a consciência [...], trabalhamos necessariamente contra alguns mitos que nos deformam" (FREIRE, *ibid*).

Acreditamos que os professores politicamente compromissados possuem um conhecimento profissionalizante específico com um estatuto próprio que lhes permite descobrir os constrangimentos da prática, razão pela qual é difícil para eles sofrerem

grandes crises de identidade devido à para as mudanças sociais e para a transformação que deve fazer em seu trabalho profissional. Os mecanismos de resistência sempre estarão presentes, mas ele sabe como contorná-los. Urge, então, desenvolver a capacidade de autocrítica dos professores que ainda não assumiram uma posição política quanto ao seu papel de educadores, para que tenham consciência de suas ações, desenvolvam o desejo do serviço público como um direito que diz respeito todos nós, e rever o seu compromisso com a educação e a sua prática na escola.

Se os discursos sobre mudança e inovação não penetram na superfície do cotidiano escolar, a imagem da escola continua sendo aquela em que todos devem se encaixar independentemente da origem e das diferenças individuais, portanto, as propostas de melhoria da qualidade da educação ainda são falaciosas. Mais crédito é dado aos procedimentos técnicos e administrativos do que aos problemas subjacentes, desenvolvendo uma prática baseada na competência que alivia a consciência de muitos gestores. Por exemplo, a competição é injusta quando os recursos são investidos de forma privada e os programas tradicionais permanecem em escolas pobres. Se os recursos são investidos em escolas pobres, a mudança não é muito perceptível, pois existe uma profecia autorrealizável que garante que mesmo com recursos esses estudantes não aprenderão. São acordos tácitos, impensado ou intencional? Ao naturalizar o campo institucional, ele deixa de ser submetido à crítica, torna-se invisível, de modo que a relação se estabelece em um plano virtual unidirecional entre professor e aluno, mediado pelo conteúdo da formação.

Compartilhamos com Martins (1987) que o corpo docente não transformará o sistema escolar enquanto permanecer dentro de um macrossistema que não promova a mudança social: “problemas relacionados à formação de professores e seu papel profissional não podem ser pensados como categorias independentes em um sistema escolar específico, uma vez que ambas as realidades estão inseridas e contextualizadas em um ambiente político e econômico.

Enquanto os professores puderem demonstrar que direitos e liberdades podem ser conquistados apesar das restrições, eles podem mobilizar criticamente a comunidade educacional, especialmente aqueles que acreditam que não há saída das condições dadas, para trazer mudanças desde a base. , o que significa reconhecendo que “a história é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 2001, p.125).

Uma das diferenças fundamentais entre o ser que intervém no mundo e aquele que se limita a se mover em seu suporte é que, enquanto o segundo se adapta ou se acomoda ao suporte, o primeiro só tem um momento no processo de adaptação. busca permanente de sua inserção no mundo.

[...] Adaptando-se à realidade objetiva, o ser humano se prepara para transformá-la. No fundo, esta “vocação” para a mudana, para a interveno no mundo, caracteriza o ser humano como um projeto, da mesma forma que a sua interveno no mundo envolve uma curiosidade em constante disponibilidade para alcanar, aperfeiando-se, a razão de ser. das coisas (FREIRE, 2001, p.132).

A educao é um ato político cuja prática ora   revolucionária e ora pode parecer indiferente, mas sempre ocorre em um ethos político que pode favorecer a mudana e a consolidao. Freire diz que a política é a “alma da educao”, portanto, nenhum professor pode fugir de sua responsabilidade  tica para com a sociedade, a escola e o corpo docente. O posicionamento político do corpo docente pode transformar a queixa infantil e a indiferena em elementos de mudana, por exemplo, a busca de coerência em suas ao es, a proposta de alternativas otimistas, a inteno de envolver seus colegas, diretores e estudantes em um projeto. comum, ou a busca de participao com a comunidade,

Portanto,   necessário, por um lado, analisar o modo como operam interesses ideológicos poderosos e conservadores para compreender o estado da educao escolar e as possibilidades disponíveis para modificá-los; e, por outro lado, reconhecer e desmascarar aqueles que se interessam em manter o “rebanho desorientado”, submisso, passivo, alienado e rigorosamente treinado na profundidade da doutrinao tendenciosa que se realiza em nossas escolas. Segundo Freire (2013), os melhores instrumentos políticos para defender os interesses e direitos do corpo docente são: a formao científica iluminada pela sua clareza política, a capacidade, o desejo de saber mais e a curiosidade sempre presente. despertado pelo professor.

### 1.2.1. A Escola: entre Freire e Gramsci

Comprometido com seu espao de convivência e com os acontecimentos que permeavam o planeta, Freire (2009) elaborou um pressuposto teórico * tico-crítico-libertador*, fruto de sua empatia e capacidade intelectual, a toda a hora atentando aos

recursos de opressão empregados para exercerem o controle da população. Igualmente, sua ampla experiência e o contato com outras nações colaboraram para que seus pressupostos teóricos e práticos sobre a educação produzissem resultados factuais. Assim sendo, ele apresenta um entendimento crítico da educação e o zelo de proporcionar a cada homem e mulher a condição que melhor lhe apraz, ou seja, a condição de sujeito em constante transformação. Com isso, é importante evidenciar determinados pormenores da educação libertadora que assume com maestria o processo formativo do homem, convidado a ser o autor principal de sua vida.

No entender de Gramsci, o significado de Estado contempla dois amplos setores: a *sociedade política* e a *sociedade civil*, e é através desta última que o Estado desempenha a função de professor da concordância de ideias entre as camadas populares. No caderno 12, Gramsci torna compreensível que esses dois setores são, verdadeiramente, dois amplos planejamentos superestruturais: a sociedade civil, definindo-a como agrupamento de instituições habitualmente caracterizadas como particulares, e possuem a atividade hegemônica que a classe dominante desempenha no meio social; a sociedade política, compreendida enquanto Estado efetivamente e que desempenha a função de dominação direta ou de controle, manifestada no Estado e no governo jurídico. Dessa forma, a instituição escolar é o que Gramsci denomina de “aparelho privado de hegemonia”, ou seja, uma instituição que age no interior da sociedade civil, a qual integra a superestrutura, objetivando alcançar a conformidade entre a classe vigente e o restante da sociedade. A escola:

[...] pode ser compreendida enquanto um ambiente de propagação do pensamento capitalista que o poder estatal emprega, objetivando, dessa forma, o espírito do capitalismo, bem como pode assumir um caráter adverso às forças hegemônicas. Assim, a instituição de ensino pode ser uma ferramenta manuseada pelas classes dominantes para disseminar princípios igualitários que fomentem a educação como redentora da sociedade, principalmente das classes menos favorecidas (MIKI; MACIEL, 2021, p. 407).

Nessa perspectiva, a instituição escolar possui como finalidade garantir a ideologia dominante entre as camadas menos favorecidas da população, ofertando ensino e educação as mesmas. No entanto, a educação, no pensamento freireano, encontra-se mergulhada nos ditames ideológicos, frequentemente invisíveis, que despertam minimamente os interesses dos estudantes, mas que muito apraz os interesses da classe dominante. Isso é irrisório para o estudante, uma vez que,

amiúde, a impressão de uma “verdade” ideológica não se apresenta como meta assistido no percurso que o conduzirá a um pleno desenvolvimento cultural; sua meta elementar é formar apenas força de trabalho, ratificando-a por meio da ideologia, e, com isso, ratificar a primazia da classe dominante. A instituição escolar pode não se configurar enquanto ferramenta de equalização social e é efetivamente, em determinadas circunstâncias, uma ferramenta de desigualdade, pois marginaliza a classe trabalhadora, à vista de retirar do âmbito desse movimento todas aquelas pessoas que adentram o sistema de ensino.

Com a intenção de esconder os antagonismos que estão presentes no ambiente escolar e no próprio meio social, as classes dominantes ofertam ao proletariado o modelo pedagógico que satisfazem seus interesses. Assim como para as instituições escolares de natureza privada, para a instituição escolar do Estado torna-se mais primoroso atentar para a aprendizagem prática ou profissional dos estudantes, ou seja, instruí-los para trabalharem em fábricas, para o mercado de trabalho, formando técnicos em ampla quantidade. Embora possam ser identificadas ações que apresentam como finalidade alcançar a sensatez intelectual de todos os seres humanos, as mesmas são realizadas de forma fragmentada, proporcionando ajuda mínima, com o propósito de que as instituições escolares ofereçam um processo formativo “adequado aos sujeitos”.

Não obstante, o ambiente escolar ainda pode ser considerado um espaço de elaboração e desenvolvimento de uma circunspeção intelectual e prática do corpo discente, tendo em vista conquistar uma percepção de realidade orgânica e crítica, onde prática e teoria encontrem união, consubstanciando, dessa forma, escola e experiência de vida. Na compreensão gramsciana, a vinculação entre estrutura e superestrutura não é mecânica, ou seja, a estrutura não institui plenamente a superestrutura. A vinculação entre uma e outra sujeita-se a um critério que “se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)” (GRAMSCI, 2007, p. 250). Por conseguinte, a superestrutura pode refletir-se sobre a estrutura econômica e social, visando transformar o panorama econômico de uma comunidade social.

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não podia deixar de estar ligada a um programa de reforma

econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (CC 13, § 1, V3, p.19).

Portanto, consistindo em uma instituição que opera no âmbito da superestrutura, a escola não é exclusivamente imagem da estrutura social, podendo ser transformada em campo de luta em face da desigualdade social. Isso acontece no momento em que se considera que nos próprios antagonismos presentes no íntimo dessa instituição encontram-se as ferramentas para que os estudantes transformem seu estado de subalternidade.

Enquanto ambiente de antagonismos e lutas, a instituição escolar pode ser espaço alternativo de formação, espaço que não se torne meramente uma ferramenta do poder estatal, sabendo empregar esses antagonismos em benefício dos estudantes. Ademais, as instituições escolares da rede pública são consideradas ambiente de aprendizado de grande magnitude, mesmo que em circunstâncias suscetíveis, como ajuíza Silveira (2015, p. 569), "é nelas que se reúnem obrigatória e diariamente, cinco dias por semana, ao longo de vários anos, centenas de milhares de crianças e jovens". Entretanto, visto que o Estado tem necessidade da imposição coercitiva praticada "pela sociedade civil é porque a função de hegemonia não é totalmente garantida" (idem), principalmente se levar em consideração que é na sociedade civil onde "os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos" (GRAMSCI, 2001, C10, p.389). Ademais, se os sujeitos alcançam essa consciência na sociedade civil, a qual configura-se enquanto superestrutura, portanto, por que não no ambiente escolar, espaço de aprendizado e de reciprocidade de pensamentos por excelência?

Nessa perspectiva, a partir do pensamento gramsciano, a presente investigação identificou componentes conceituais que proporcionam um entendimento da escola enquanto lugar de ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual de todos os sujeitos, assim como postulava o pensador italiano, uma vez que a instituição escolar "luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna" (GRAMSCI, 2007, p. 42) e reflexiva da realidade social.

Inicialmente, a conjectura de que o intelectual orgânico tem necessidade da relação com as classes populares para desempenhar sua atividade orgânica é, no entender de Gramsci, um fator peremptório. Em face da inexistência desse fator, o

intelectual passa a ignorar seu comprometimento assumido com as camadas populares, assemelhando-se, em demasia, ao tipo tradicional de intelectual. Torna-se importante que o contato mútuo entre intelectuais e a população possua uma natureza orgânica, contato onde “o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber”, uma vez que apenas dessa forma “realiza-se a vida do conjunto, cria-se o bloco histórico” (GRAMSCI, 2007, p. 221). No que diz respeito ao professor da rede pública de ensino, o mesmo tem a possibilidade de analisar a relação dialética entre educador e estudante para assegurar que o fator peremptório de Gramsci de relação com os simples mantenha-se assegurado. Apesar desta relação, é igualmente uma premissa do intelectual orgânico a busca do desenvolvimento cultural dos sujeitos representados por ele, e um dos caminhos possíveis de empreendê-lo é partir do posicionamento crítico sobre a filosofia espontânea própria de cada estudante. Através dessa crítica, da eliminação de seus discursos falaciosos e percepções anacrônicas, se pode criar uma compreensão mais orgânica e elevada de realidade, promovendo uma autêntica transformação intelectual dos estudantes. Destarte, descortina-se um percurso oportuno para o professor como intelectual orgânico das classes populares.

A conjunção entre poder coercitivo e consenso refere-se à unidade de governo e liderança, pela qual ambos são sempre o resultado de lutas que já foram travadas e, ao mesmo tempo, o ponto de partida para novos argumentos. O governo e a liderança baseiam-se na divisão organizada do trabalho no interior do Estado, são a dupla interferência da política burguesa. O monopólio estatal sobre a violência e as iniciativas da sociedade civil privada devem se entrelaçar e moldar a liberdade necessária e o que é necessário. O exercício do consenso social depende de um grupo hegemônico elaborar sua visão de mundo como premissa para a ação e generalizá-la de maneira líder. Porque a hegemonia se manifesta como regra e como liderança intelectual e moral. É uma luta permanente pela criação de relações instáveis de poder e hierarquias sociais e significa não apenas exercer violência sobre todos os outros agrupamentos. Para Kincheloe (1997, p. 57), as “hierarquias mascaram seus sombrios contextos de conflito político, embora conhecidas por todos, [...] empregadas como racionais para a cultura dominante e as relações assimétricas de poder”.

O estado igualmente exerce poder sobre os grupos oponentes pela força, desde que isso não possa ser incluído no consenso no caso de um conflito. Mas,

acima de tudo, os grupos hegemônicos devem liderar política e eticamente, isto é, gerar aprovação prática para seu governo. Portanto, a liderança visa os grupos e constelações desiguais, mas aliados, de atores com os quais um consenso é negociado por um período mais longo, mas em um arranjo hierárquico. O consenso é desenvolvido de maneira diferente com os grupos envolvidos, porque a construção de um consenso em Gramsci encontra-se permanentemente relacionada à implementação de uma estrutura hierárquica que sistematiza os agrupamentos incluídos no consenso.

Enquanto intelectual orgânico, o professor passar a compreender que o consenso é a estrutura comum de ação, os limites e premissas, sob a liderança do grupo governante. Se governo e liderança são comparados dessa maneira, o domínio hegemônico também tem meios coercitivos à sua disposição, mas deve abster-se amplamente de usá-lo se não quiser perder sua hegemonia. Em outros termos, a hegemonia é dinâmica, o consenso é mutável e depende da dinâmica das lutas, incluindo as iniciativas e demandas dos grupos subalternos. É fundamental “perceber que a luta é sem tréguas por uma educação para todos, na busca de um intelectual orgânico que não somente anseie por mudanças, [...] mas que é necessário envolver-se com as classes subalternas (NORONHA, 2006, p.172). Para compreender como a liderança se enquadra nos processos hegemônicos, é necessário refletir sobre a dimensão pedagógica que ela estabelece no estado e na prática de conflitos de classes.

### 1.2.2. Relações entre Campo do Poder e Campo Educacional

Tendo em vista favorecer o entendimento do campo educacional e das lutas simbólicas fomentadas no âmbito social, torna-se imprescindível realizar uma interpretação da percepção de campo em Bourdieu e dos seus aspectos medulares. De acordo com Catani (2004, p. 04), “se a presença ou a utilização do conceito de campo no domínio das humanidades [...] têm sido recorrentes, nem sempre têm sido acompanhadas de uma incursão mais demorada pela obra de Bourdieu”. Para uma compreensão mais favorável, esses aspectos receberão explicações pertinentes, conforme as aproximações teóricas realizadas acerca dos ambientes de formação do professor carecerem dos mesmos.

Local onde processam-se integralmente as lutas e uniformidades de ideias entre seus agentes, o campo do poder será permanentemente transposto pelo poder simbólico, pela dependência entre dominador e dominado, suscitando embates e a procura de oportunidades para a liberdade da classe submissa ou a formulação e desenvolvimento de procedimentos estratégicos para a conservação do poder da classe hegemônica. “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo [...] é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo elas próprias estão em jogo” (BOURDIEU, 2004, p. 29). Esse impasse estabelecido no cerne do campo pelas relações de força entre percepções e agentes enfrentam sucessivas transformações, seja por elementos intrínsecos ao próprio campo, seja por influências extrínsecas.

Na etapa hodierna de desenvolvimento do capitalismo e suas premissas sociais, auxiliado pelo neoliberalismo, pela globalização, pela disseminação tecnológica, pela ruptura de normas preestabelecidas e pela contínua relação de superioridade dos países centrais sobre os países limítrofes, não se pode pensar o meio social somente a partir da racionalidade e objetividade. Ele necessita ser pensado como ambiente de embates simbólicos, de lutas entre seus agentes, que pertencem a campos singulares e interrelacionados, estabelecidos de forma hierárquica pela sistematização do capital (BOURDIEU, 1989). Sob essa ótica, a sociedade pode ser compreendida enquanto lugar onde os posicionamentos dos múltiplos campos implementam relações de força, que determinam os propósitos dos agentes e as relações entre os mesmos. Dessa forma, o posicionamento de um agente é definido pelo lugar onde está situado nos diversos campos e na sistematização dos poderes, permanecendo em cada um deles como convém ao capital.

De modo específico, no campo educacional assimilado nesse ínterim enquanto lugar de conflitos e embates travados entre os numerosos agentes que dele são partícipes, o poder que o torna justificável localiza-se no capital cultural, apesar do capital econômico existir enquanto panorama secundário nos conflitos e embates para assumir o controle do poder simbólico com veemência. As “escolas privilegiarão aqueles estudantes que exibem o capital cultural dominante enquanto punem aqueles que possuem formas diferentes de capital cultural” (KINCHELOE, 1997, p. 56).

Possuidores ou não do poder simbólico, advindo do capital cultural, os agentes do campo educacional passam por medidas punitivas, combatem, auxiliam,

pressionam e são pressionados, constituem-se, estabelecem e rompem compromissos, são ao mesmo tempo colaboradores e opositores. Isso decorre do fato de que o campo educacional apresenta suas diretrizes específicas, seus princípios morais particulares, suas demandas, sua estrutura hierárquica e divisão social, do mesmo modo que o campo econômico, político, literário, religioso. Alicerçado nas relações objetivas, é um local que adquire sistematização por meio da competição do capital cultural trazido à baila pelos seus agentes.

Entretanto, percebemos a complexidade de conhecer e examinar todos os lugares onde a formação do professor acontece, em consequência da heterogeneidade desses lugares e os embates concorrenciais instituídos entre os campos e entre os agentes. Desse modo, a formação docente é um processo que ultrapassa as relações intrínsecas entre os agentes do campo educacional e passa a existir no campo social. No presente estudo, em virtude desse panorama complexo, fizemos a opção pelo estabelecimento de parâmetros para o exame analítico da formação de professores, tendo como prioridade o seu ambiente formal e coletivo: a instituição escolar, na qual o docente desempenha sua função. Na escola, majoritariamente o exame se atenta aos seguintes elementos: a relação do professor com as premissas de ordem jurídica e as políticas de investimento na formação de professores; a relação do educador com os estudantes e com a prática cotidiana inerente.

#### 1.2.2.1. Habitus

Bourdieu (1996) chama o habitus de *estrutura estruturada* no sentido de que é moldado pela experiência. Ao mesmo tempo, porém, o habitus também é uma *estrutura estruturante*, no sentido em que gera as ações de uma pessoa e depois estrutura o ambiente e a sociedade em que vive até certo ponto. Os seres humanos moldam seu ambiente de acordo com a estrutura de seu habitus. O fato de as pessoas incorporarem sua própria posição no espaço social e que isso se reflete em seu habitus e comportamento e é reconhecível, a ordem social penetra nas pessoas e não existe apenas na sociedade "objetiva" com suas instituições e hierarquias, mas também dentro das pessoas, o que confere à ordem social uma enorme estabilidade. Ele deve ser alterado duas vezes para que as alterações sejam efetivas. A realidade

social existe, por assim dizer, duas vezes, nos assuntos e nas mentes, nos campos e no habitus, dentro e fora dos atores.

O tipo de experiências sociais que uma pessoa tem é amplamente determinado pelas categorias (classe, gênero, etnia etc.) nas quais uma pessoa é classificada pela sociedade. Se pessoas diferentes são colocadas nas mesmas categorias pela sociedade, as chances são relativamente altas de que elas tenham muitas experiências semelhantes e, portanto, também desenvolvam um hábito semelhante. Bourdieu fala de um "hábito de classe" no qual existe uma conexão entre posição de classe e estilo de vida.

Na compreensão de Bourdieu, as classes sociais são caracterizadas não apenas por uma situação econômica semelhante, mas também por um modo de vida semelhante de seus membros: enquanto as diferenças de recursos de capital e condições materiais de vida não forem expressas no modo de vida e, portanto, não forem percebidas, ainda mais. A situação social dos indivíduos, expressa em seu hábito de classe, manifesta-se na aparência externa, nas concepções morais, no sentimento estético e no trato com os produtos da indústria cultural - eles se expressam em seu gosto.

Uma pessoa desenvolve um certo hábito, dependendo de sua posição na classe, e precisa desse certo hábito para pertencer à classe em que cresceu e ser aceita por seus membros como parte da classe. As diferentes práticas, posses e opiniões expressam seu significado social, indicando algo, ou seja, diferenças sociais, pertencendo a um ou outro grupo ou classe social. Diferenças entre os diferentes habitats de classe.

Enquanto os membros das classes altas atribuem grande importância à forma, as classes mais baixas dão ênfase particular à função. Os hábitos alimentares são um exemplo. Enquanto nas classes mais baixas o alimento cumpre acima de tudo a função e dura muito tempo, nas classes mais altas a ênfase está principalmente na maneira como o alimento é consumido. É dada mais atenção aos rituais e maneiras. A função da ingestão de calorias durante a refeição fica em segundo plano nas classes mais altas. Para eles, o ato de comer cumpre a função de distinção, ou seja, diferenciar-se de outras classes e garantir sua própria afiliação de classe ou comunicar aos outros sua afiliação de classe.

Enquanto o estilo de vida das classes dominantes é caracterizado por um "gosto de luxo", Bourdieu descreve o gosto das classes proletárias como "gosto da

necessidade". O estilo de vida das classes mais baixas é o estilo negativo para a burguesia, mas sobretudo para a pequena burguesia, da qual eles se diferenciam. A posição social que uma pessoa ocupa no espaço social é incorporada por ela. Essa internalização da própria posição na hierarquia social, que molda o próprio corpo, pode ser usada para tirar conclusões sobre a própria posição social, observando as pessoas. Sua maneira de se mover, seu estilo de roupa, seu comportamento confiante ou inseguro, seu estilo de linguagem etc., o revelam.

As pessoas valorizam a posição social das pessoas que conhecem e alinham seu comportamento a essas pessoas com base no resultado de sua estimativa. As pessoas que elas valorizam por estarem acima delas no espaço social as tratam com preferência particular e são mais propensas a serem controladas, por um lado, porque esperam obter vantagens para sua própria posição e, por outro, porque têm medo do poder delas, que estão acima deles na hierarquia social.

O relacionamento com seu próprio corpo também é amplamente determinado pela classe que o moldou. Bourdieu cita a *compulsividade* e *inibição* da pequena burguesia e a informalidade da burguesia como exemplo. Ele continua explicando o hábito dos pequenos-burgueses. Embora não sejam apenas os pequenos-burgueses que os dispõem, a experiência tipicamente pequeno-burguesa do mundo social prova inicialmente ser timidez, inibição daqueles que não se sentem confortáveis em seu corpo e linguagem, os dois em vez disso. Ser um com eles, até certo ponto do lado de fora, com os olhos do outro, que constantemente monitora, controla e se corrige, que repreende e castiga e, precisamente, através de suas tentativas desesperadas de reapropriar um *ser-para-o-outro* alienado se rende ao acesso de outros, que se trai tanto no excesso de correção quanto na falta de jeito.

#### 1.2.2.2. Violência Simbólica

Bourdieu chama a atenção para o fato de que a violência simbólica causa a exclusão de toda uma gama de possibilidades políticas e sociais, apresentando como óbvio, adquirido e estabelecido de uma vez por todas aquilo que, na realidade, pertence à visão de mundo compartilhada por as forças sociais dominantes. Essa supervalorização do ponto de vista do dominante reflete uma distribuição desigual de ideias e opções políticas no espaço público. Referindo-se a essa forma de competição pela distribuição de pontos de vista no campo do debate, Bourdieu dirá que o espaço

social é atravessado por uma *luta simbólica*. Há apenas um limite nessa luta simbólica de todos contra todos. Esse limite é o estado.

Segundo Bourdieu, os intelectuais estão entre os menos bem colocados para tomar consciência da violência simbólica, em particular a exercida pelo sistema escolar. Isso, uma vez que eles mesmos sofrem há mais tempo e contribuem diariamente para seu exercício. Compreender a violência simbólica, é verdade, requer um esforço intelectual específico. No entanto, o caráter estruturante de seus efeitos força as ciências sociais a desmistificar as engrenagens de seu funcionamento. Para esse fim, Bourdieu oferece algumas chaves para entender a dinâmica particular da violência simbólica. Desde o início, ele sublinha que as tradições marxista-leninista e feminista não ajudam em nada, uma vez que a apreensão dessa forma muito específica de violência não pode ser realizada após uma "conscientização", como prescrevem essas duas abordagens: a violência simbólica, como já mencionamos, age abaixo da consciência e escapa ao controle da vontade. De acordo com Bourdieu, é igualmente fútil vê-lo como uma ideologia e evocar a esfera das ideias, porque investe o corpo e procede pela incorporação. As abordagens estruturalista e fenomenológica também falham em dar conta da violência simbólica: a primeira porque ignora a dimensão ativa da produção simbólica, a segunda porque falha em colocar a questão da construção social dos princípios da construção da realidade social.

Enquanto a compreensão dos mecanismos sutis pelos quais a violência simbólica é exercida diz respeito ao intelectual, em primeiro lugar, os instrumentos de resistência a este último visam a todos. Aqui, novamente, Bourdieu evoca algumas faixas. O primeiro, intelectual, consiste em submeter à crítica histórica as ideias e fatos sociais que circulam como óbvios ou sob as aparências da natureza. Tal esforço de historicização visa neutralizar os efeitos da naturalização do ponto de vista dominante. O segundo caminho de resistência traçado por Bourdieu é imperfeito: sugere permitir que os dominados acessem ações subversivas contra a ordem simbólica estabelecida por intelectuais orgânicos, que dominam os instrumentos de expressão pública e as críticas necessárias para qualquer ação coletiva. Se esse caminho tem uma certa eficácia política, isso só foi possível à custa de um desvio simbólico problemático, porque os interesses dos dominados nem sempre coincidem com os dos porta-vozes.

A terceira avenida explorada por Bourdieu assume mais a forma de uma abertura: enquanto ele afirma que os efeitos da violência simbólica são duradouros,

mas não imutáveis, o sociólogo evoca a possibilidade de uma revolução simbólica, ou seja, - dizer uma ação coletiva que visa praticamente romper o acordo imediato entre as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas. Essa revolução implicaria práticas de "contra-reparação" com o objetivo de transformar duradoura tanto as disposições corporais quanto as estruturas cognitivas dos agentes sociais.

Em suma, os poucos caminhos mencionados por Bourdieu parecem indicar que a violência simbólica não traz consigo uma fatalidade irrevogável. Visto essencialmente como o produto de uma luta, continua sendo possível reverter a direção de seu exercício ou mesmo reverter seus efeitos. Tal reversão representa nada mais e nada menos que um convite para revogar todas as relações de dominação que contribuem para consolidar a ordem das coisas.

### 1.2.2.3. Escola e Capital Cultural

A noção de capital cultural foi construída para dar conta da desigualdade de desempenho escolar, colocando desde o início a distribuição desigual entre classes dos instrumentos necessários à apropriação de bens culturais, por exemplo, obras de arte. "A escola seria um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferências de capitais de uma geração a outra, é nela que o legado econômico da família se transformaria em capital cultural" (PIES, 2011, p. 07). As propriedades desse capital existente em um estado incorporado, ou seja, internalizadas na forma de uma disposição permanente e duradoura (*habitus*), são praticamente redutíveis ao fato de ser uma forma de capital identificada com os indivíduos: sua acumulação requer tempo, bem social difícil de apropriar por procuração; requer investimento pessoal; seu acúmulo é limitado pelos limites biológicos de seu suporte, etc.

Essas propriedades específicas que, percebidas como ligadas à pessoa, acrescentam às vantagens da herança as aparências do inato e as virtudes do adquirido, e fazem do capital cultural incorporado os meios legítimos de transmissão por excelência quando o patrimônio formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser socialmente consideradas ilegítimas.

Os bens culturais (livros, pinturas, máquinas), capital cultural em um estado objetificado, são instantaneamente transmissíveis e formalmente apropriados em sua materialidade, mas as condições para sua apropriação específica estão sujeitas às mesmas leis de transmissão que o capital cultural em estado incorporado. O capital

cultural pode finalmente existir na forma institucionalizada dos títulos das escolas, que, como a moeda, são relativamente independentes do titular do título. Essa forma certificada e assegurada de capital cultural possibilita colocar o problema das funções sociais do sistema educacional e compreender praticamente as relações que assumem com o sistema econômico.

Bourdieu explica as desigualdades sociais no espaço escolar pelo confronto entre os princípios da socialização familiar e os requisitos culturais da escola, sendo a socialização é um mecanismo fundamental em sua teoria. De fato, cada ambiente social oferece uma socialização diferente, do ponto de vista cultural, para as crianças. Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 41):

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Diante disso, o critério determinante é o de "capital cultural", o conjunto de conhecimentos e conhecimentos transmitidos por um portador (adulto) a um herdeiro (criança), que o incorpora mais ou menos fortemente. O melhor indicador desse capital cultural é encontrado no nível de educação dos pais. O sistema escolar, implicitamente, favorece e legitima os detentores de um capital cultural adquirido em famílias fortemente dotadas dele.

A partir dessas propriedades do capital cultural, podemos deduzir alguns aspectos das maneiras pelas quais ele é transmitido de uma geração para outra, ou seja, também as relações entre gerações dentro da unidade doméstica. As estratégias reprodutivas de famílias cujo patrimônio é predominantemente cultural e que visam, como outras famílias, salvaguardar ou melhorar sua posição no espaço social, implicam a transmissão mais precoce possível desse patrimônio a cada criança.

Na verdade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Ocorre, essencialmente, sem nenhum desejo explícito de transmiti-lo, pelo efeito educacional que o capital cultural objetivado integrado no ambiente familiar exerce e por todas as formas implícitas de transmissão ligadas à uso da linguagem, que contribuem para a construção social do habitus. E é porque essa transmissão de capital cultural ocorre, pelo menos em parte, sem o conhecimento do doador e do doado, por osmose de certa forma, mas também porque as estratégias educacionais conscientemente implementadas são quase sempre ocultas, esse capital escolar está predisposto a funcionar como capital simbólico - desconhecido e reconhecido, combinando o prestígio da propriedade inata e os méritos da aquisição.

Bourdieu e Passeron (2013) questionam a crença meritocrática republicana de que a escola promoveria a igualdade de oportunidades e o desaparecimento dos privilégios ligados à herança familiar. Segundo eles, a premissa de igualdade formal entre os estudantes torna a instituição educacional desatenta às desigualdades reais. A escola trata todos os estudantes como iguais em relação à cultura quando são de fato desiguais: manifesta assim uma indiferença às diferenças. O problema é que, ao recusar estabelecer um vínculo entre a origem social dos estudantes e seu nível de capital cultural, a escola reforça a seleção diferencial por classe social.

A título de exemplificação da seleção diferencial supracitada, em uma competição ou exame, os testes e critérios são os mesmos para todos os candidatos: na aparência, a competição ou exame oferece a todos uma oportunidade igual, mas, na realidade, a mais perto da cultura escolar por seu habitus de classe são privilegiados em comparação com os outros. Em particular, como seu idioma está mais próximo do idioma da escola, esses estudantes têm pouco esforço para se relacionar com os outros para atender aos critérios da competição ou exame.

Para justificar as desigualdades educacionais obtidas, a escola as relaciona com desigualdades nas habilidades naturais. Dessa forma, ela mantém uma "ideologia da doação", uma "ideologia carismática", que passa as habilidades do sucesso acadêmico para disposições inatas, enquanto Bourdieu e Passeron mostram que são culturais, portanto, adquiridos dentro de um ambiente social e familiar. Os autores analisam, por exemplo, a censura dirigida a determinados estudantes por ser "muito acadêmica", uma censura paradoxal vinda da própria instituição de ensino. Formulado como julgamento de uma atitude pessoal natural, essa censura realmente sanciona uma diferença social, pois é uma característica específica dos pequeno-burgueses que não adquiriram em seu ambiente familiar a cultura aprendida

valorizada por escola e que são forçados a fazer esforços visíveis para obter sucesso. A ideologia da doação, que se baseia na negação do efeito do patrimônio cultural, permite, em última análise, à instituição educacional legitimar a classificação que estabelece entre os estudantes, dando-lhe uma base meritocrática. Sob a aparência de igualdade de oportunidades, a escola transforma o patrimônio social em mérito acadêmico.

A escola não é, portanto, um simples "rastreamento" dos relacionamentos de classe. É precisamente graças à relativa autonomia do campo escolar que a legitimidade da arbitrariedade cultural pode ser reproduzida. Essa autonomia, manifestada, por exemplo, por tentativas de reforma do sistema social (paradoxalmente), facilita a legitimação da ordem social em vigor. Um novo conceito deve ser introduzido aqui: a ilusão de designar estar envolvida no jogo, vivendo para o jogo, porque a escola, graças à sua relativa autonomia, faz parecer que permite "acessar posições sociais garantidas por diplomas concedidos de maneira "neutra", em nome da ciência e da racionalidade, que todos mais ou menos aceitem jogar, seguir suas regras, sofrer violência simbólica do que impõe àqueles que fazem parte de grupos sociais cuja cultura é desvalorizada. A escola pode gerar e estimular uma forma de ilusão, incorporada por princípios como os da igualdade de oportunidades.

Bourdieu é perseverante em relação ao sistema escolar e suas possibilidades de transformação, especialmente no caráter político do ser humano, por compreender que em decorrência de suas funções sociais, não pode existir educação autocrática. Do mesmo modo, não pode existir educação não enganosa ou pedagogia racional, uma vez que todo trabalho pedagógico necessita ser apresentado pelo menos como conhecimento autêntico valorizado em relação a outras formas de conhecimento para poder fomentar o interesse dos estudantes e, com isso, ser ensinado. Sua teoria é, apesar disso, macrossociológica e determinística. É uma extensão direta das análises durkhemianas, tornando o sistema escolar uma ferramenta de reprodução social. No contexto marxista das décadas de 1960 e 1970, os dois autores evidenciam mais a reprodução das relações sociais na escola, ou seja, a produção de desigualdades em termos de oportunidades de acesso a uma determinada posição social. Podemos assim identificar uma primeira grande tendência na análise dos fatos escolares, enfatizando a natureza reprodutiva da ordem social nas escolas.

O sistema escolar é, desse modo, um órgão que garante a reprodução das relações sociais. Contudo, possui relativa autonomia dentro da sociedade para atingir

esse objetivo. Consequentemente, a escola não pode ser reduzida a uma autoridade simples, permitindo a produção de uma força de trabalho economicamente qualificada, devido ao seu papel cultural. Não se encontra subordinado ao sistema econômico. Essa relativa autonomia do sistema escolar de forma alguma lhe permite se libertar do funcionamento da estrutura social (isto é, da existência de relações de dominação entre diferentes grupos sociais). A escola não tem poder para questionar a ordem social. Não foi feito para isso porque sua ação permanece subordinada à da estrutura social.

## CAPÍTULO II – CONSCIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE: A PERCEPÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DA SEDUC-PARINTINS

---

*“[...] Cada um de nós é como um homem que vê as coisas em um sonho e acredita conhecê-las perfeitamente, e então desperta para descobrir que não sabe nada [...]”.*

**Platão em Político 387 a.C**

---

Este Capítulo tem como finalidade mostrar como os professores da SEDUC-Parintins concebem a consciência em sua prática docente, e como esta influencia a sua percepção política. A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC – Amazonas possui 359 escolas localizadas no interior do Estado, sendo 20 localizadas no município de Parintins, como mostra o Quadro 4.

**Quadro 4:** Lista das Escolas Estaduais situadas em Parintins

<b>Nº</b>	<b>Nome da Instituição de Ensino</b>
01	Colégio Batista de Parintins
02	E.E. Dom Gino Malvestio
03	E.E. Araújo Filho
04	E.E. Brandão de Amorim
05	E.E. Gentil Belém
06	E.E. Geny Bentes de Jesus
07	E.E. Irmã Sá
08	E.E. Waldemar Pedrosa
09	E.E. N. S. do Carmo
10	E.E. Pe. Jorge Frezzinni
11	E.E. Aderson de Menezes
12	E.E. Ryota Oyama
13	E.E. São José Operário
14	E.E. Senador Álvaro Maia

15	E.E. Senador João Bosco
16	E.E. Suzana de Jesus
17	E.E. Tomaszinho Meirelles
18	E.E Caetano Mendonça (Mocambo)
19	E.Estadual de Caburi
20	CETI - Dep. Gláucio Gonçalves

Fonte: SEDUC-AM

Desta quantidade (20), foram selecionadas 06 escolas, e das mesmas, selecionamos, enquanto sujeitos da pesquisa, um grupo de 11 professores (02 de cada instituição). Cada um dos profissionais entrevistados recebeu um pseudônimo com base em nomes de personagens do folclore brasileiro e amazônico<sup>9</sup>: Boitatá, Boto-cor-de-rosa, Caipora, Curupira, Cobra Honorato, Iara, Kanoê, Mapinguari, Matita Pereira, Macunaíma, Saci-Pererê (Quadro 5).

**Quadro 5:** Nomes de personagens do folclore brasileiro e amazônico

<b>Nomes</b>	<b>Descrição</b>	<b>Link de acesso</b>
Boitatá	É uma cobra de fogo com muitos olhos e que protege dos campos, sobretudo daqueles que tentam incendiar esses locais. O primeiro registro que se tem da lenda do boitatá foi feito por José de Anchieta, no século XVI. Essa lenda varia bastante de acordo com a região do Brasil.	<a href="https://brasilecola.uol.com.br/folclore/boitata.htm">https://brasilecola.uol.com.br/folclore/boitata.htm</a>
Boto-cor-de-rosa	É uma lenda muito influente na região Norte do país. Fala de um boto que se transforma em um homem belo e sedutor. Na forma humana, o boto seduz mulheres para engravidá-las. Essas mulheres são abandonadas pelo ser, que retorna para o rio em sua forma animal.	<a href="https://brasilecola.uol.com.br/folclore/boto-cor-de-rosa.htm">https://brasilecola.uol.com.br/folclore/boto-cor-de-rosa.htm</a>
Caipora	A lenda fala sobre uma índia de baixa estatura que reside no interior da floresta e atua como protetora dos animais, sobretudo aqueles que são alvo de caçadores. Ela pode trazer má sorte ou até mesmo	<a href="https://brasilecola.uol.com.br/folclore/caipora.htm">https://brasilecola.uol.com.br/folclore/caipora.htm</a>

<sup>9</sup> A escolha dos personagens para representar o pseudônimo dos entrevistados advém da relação do pesquisador com o Festival Folclórico de Parintins, que é um evento cultural que representa a riqueza e diversidade do folclore brasileiro e amazônico. Durante o Festival, são apresentadas diversas manifestações culturais, como danças, músicas e teatro, todas baseadas em personagens e mitos do folclore local. A representação desses personagens é feita de forma colorida, vibrante e cheia de significado, e cada elemento da apresentação tem um propósito simbólico e cultural.

	aterrorizar os caçadores como forma de proteção aos animais que habitam a floresta.	
Curupira	É um ser mítico do folclore brasileiro conhecido por ser o guardião da floresta e por punir aqueles que entram nela para derrubar árvores ou caçar os animais. O curupira é personagem de uma lenda que se originou na cultura indígena brasileira e acabou espalhando-se por todo o país. Foi uma das primeiras lendas indígenas registradas pelos portugueses.	<a href="https://mundoeducacao.uol.com.br/folclore/curupira.htm#:~:text=Curupira%20%C3%A9%20um%20ser%20m%C3%ADtico,se%20por%20todo%20o%20pa%C3%ADs.">https://mundoeducacao.uol.com.br/folclore/curupira.htm#:~:text=Curupira%20%C3%A9%20um%20ser%20m%C3%ADtico,se%20por%20todo%20o%20pa%C3%ADs.</a>
Cobra Honorato	A Lenda é uma das mais conhecidas do folclore amazônico, que fala de uma imensa cobra, também chamada Boiúna, que cresce de forma gigantesca e ameaçadora, abandonando a floresta e passando a habitar a parte profunda dos rios.	<a href="https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/honorato/">https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/honorato/</a>
Iara	Ela é conhecida por sua grande beleza, voz encantadora e riquezas. Ela é parte mulher e parte peixe e é conhecida por seduzir homens que estão nas margens dos rios, levando-os para debaixo d'água	<a href="https://brasilescola.uol.com.br/folclore/iara.htm">https://brasilescola.uol.com.br/folclore/iara.htm</a>
Kanoê	É um herói amazônico, ele reúne os poderes dos entes lendários da floresta, que faz parte do folclore da Amazônia como o curupira e suas traquinagens com os caçadores com o poder de atraí-los para se perderem na mata.	<a href="https://fantasia.fandom.com/pt/wiki/Kano%C3%AA#:~:text=Kano%C3%AA%20%C3%A9%20um%20her%C3%B3i%20amaz%C3%B4nico,com%20seu%20canto%20apaixonante%2C%20o">https://fantasia.fandom.com/pt/wiki/Kano%C3%AA#:~:text=Kano%C3%AA%20%C3%A9%20um%20her%C3%B3i%20amaz%C3%B4nico,com%20seu%20canto%20apaixonante%2C%20o</a>
Mapinguari	Os caboclos contam que dentro da floresta vive o Mapinguari, um gigante peludo com um olho na testa e a boca no umbigo. Para uns, ele é realmente coberto de pelos, porém usa uma armadura feita do casco da tartaruga, para outros, a sua pele é igual ao couro de jacaré.	<a href="https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/mapinguari/">https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/mapinguari/</a>
Matita Pereira	É uma bruxa velha que assombra as casas das redondezas durante à noite, momento em que ela se torna um pássaro, o 'Rasga Mortalha'. Assim, o pássaro pousa nos telhados ou nos muros das casas emitindo um assobio alto e estridente para que os moradores deem conta de sua presença.	<a href="https://www.todamateria.com.br/matinta-pereira/">https://www.todamateria.com.br/matinta-pereira/</a>
Macunaíma	Índio guerreiro que nasceu do amor entre o Sol e da Lua Macunaíma. Em Roraima havia uma montanha muito alta onde um lago cristalino era expectador do triste amor entre o Sol e a Lua. Por motivos óbvios, nunca os dois apaixonados conseguiam se encontrar para vivenciar aquele amor.	<a href="https://www.mitoselendas.com.br/2013/10/a-lenda-de-macunaima.html">https://www.mitoselendas.com.br/2013/10/a-lenda-de-macunaima.html</a>
Saci-Pererê	Um ser negro e pequeno que habita as florestas e é conhecido pelas travessuras que realiza. A lenda do saci surgiu no Sul do Brasil, foi influenciada por elementos das culturas africana e indígena, e ficou	<a href="https://brasilescola.uol.com.br/folclore/saci-perere.htm">https://brasilescola.uol.com.br/folclore/saci-perere.htm</a>

	nacionalmente conhecida por influência de Monteiro Lobato.	
--	--	--

**Fonte:** Adaptado pelo Autor

Metodologicamente, como foi mencionado nas premissas introdutórias deste estudo, os critérios de inclusão para a escolha dos professores foram: 1) Ser professor concursado da SEDUC-AM, com no mínimo 05 (cinco) anos de atuação na área; 2) Ser residente no município de Parintins-AM; e 3) Faixa etária igual ou maior de 20 anos. E como Critérios de Exclusão: 1) Ser professor contratado; 2) Apresentar doenças cardiovasculares ou neurais; e 3) Possuir antecedentes criminais.

As entrevistas foram realizadas entre março de 2021 a agosto de 2022. Em decorrência da pandemia da COVID-19 nos primeiros meses (janeiro, fevereiro e março) de 2021, as entrevistas ocorreram via chamada de vídeo no *Google Meet*. Com a retomada das aulas em maio daquele ano, as entrevistas se deram presencialmente nas dependências da escola onde o (a) professor (a) trabalha, com horário marcado com duas semanas de antecedência. As medidas sanitárias de proteção contra a COVID-19 foram devidamente respeitadas tanto pelo pesquisador quanto pelo (a) entrevistado (a). Os Quadros 6 e 7 abaixo apresentam a caracterização dos professores entrevistados.

**Quadro 6:** Caracterização dos Professores Entrevistados – Parte 1

Nome do (a) Professor (a)	Sexo	Idade	Local de nascimento	Tempo de Magistério	Tempo de magistério nesta escola	Regime de trabalho	Nível da Educação Básica em que ministra aulas
<b>Boitatá</b>	M	Entre 30 e 40 anos	Parintins/AM	10 anos	8	40h/sem.	Ensino Fundamental
<b>Boto-cor-de-rosa</b>	M	Entre 40 e 50 anos	Atalaia do Norte/AM	13 anos	4	40h/sem.	Ensino Médio
<b>Caipora</b>	F	Entre 20 e 30 anos	Nhamundá/AM	6 anos	2	40h/sem.	Ensino Fundamental
<b>Curupira</b>	F	Entre 30 e 40 anos	Juruti/PA	8 anos	7	40h/sem.	Ensino Fundamental

<b>Cobra Honorato</b>	F	Entre 30 e 40 anos	Parintins/AM	11 anos	3	40h/sem.	Ensino Médio
<b>Iara</b>	F	Entre 50 e 60 anos	Parintins/AM	20 anos	9	40h/sem.	Ensino Fundamental
<b>Kanoê</b>	M	Entre 40 e 50 anos	Manicoré/AM	14 anos	5	40h/sem.	Ensino Médio
<b>Mapinguari</b>	M	Entre 30 e 40 anos	Maués/AM	9 anos	4	40h/sem.	Ensino Médio
<b>Matita Pereira</b>	F	Entre 40 e 50 anos	Terra Santa/PA	16 anos	3	40h/sem.	Ensino Fundamental
<b>Macunaíma</b>	M	Entre 20 e 30 anos	Nhamundá/AM	5 anos	5	40h/sem.	Ensino Fundamental
<b>Saci-Pererê</b>	M	Entre 40 e 50 anos	Tefé/AM	12 anos	8	40h/sem.	Ensino Médio

Fonte: O Autor

**Quadro 7:** Caracterização dos Professores Entrevistados – Parte 2

<b>Nome do (a) Professor (a)</b>	<b>Disciplina de atuação</b>	<b>Curso Superior</b>	<b>Ano de conclusão da graduação</b>	<b>Possui alguma outra formação na área do magistério?</b>
<b>Boitatá</b>	Língua Portuguesa e Literatura	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	2012	Especialização em Metodologia do Ensino Superior
<b>Boto-cor-de-rosa</b>	Matemática e Língua Portuguesa	Licenciatura em Pedagogia	2009	Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática na Educação Infantil
<b>Caipora</b>	Educação Física	Licenciatura em Educação Física	2016	Especialização em Pedagogia dos Esportes
<b>Curupira</b>	Matemática	Licenciatura em Matemática	2014	Docência do Ensino Superior e Mestrado Profissional em Matemática
<b>Cobra Honorato</b>	História	Licenciatura em História	2011	Metodologia do Ensino de História

<b>Iara</b>	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	2002	Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia
<b>Kanoê</b>	Geografia e História	Licenciatura em Pedagogia	2008	Especialização em Psicopedagogia Institucional
<b>Mapinguari</b>	Intérprete de Libras e Educação Física	Licenciatura em Pedagogia e Educação Física	2013/2021	Especialização em Libras
<b>Matita Pereira</b>	Geografia	Licenciatura em Geografia	2006	Especialização em Didática do Ensino de Geografia
<b>Macunaíma</b>	Biologia	Licenciatura em Ciências Biológicas	2017	Especialização em Educação Especial e Inclusiva
<b>Saci-Pererê</b>	Artes	Licenciatura em Artes Visuais	2010	Especialização em Docência e Prática das Artes Visuais

Fonte: O Autor

## 2.1. HERMENÊUTICA E CONSCIÊNCIA

Os psicólogos evolucionistas nos dizem que a consciência humana, por razões ainda debatidas entre os cientistas, evoluiu muito além das habilidades mentais de nossos primos animais. A principal diferença, segundo Ricoeur (2013), consiste na capacidade humana de 'teoria da mente', ou seja, a capacidade de ter teorias sobre as crenças possíveis de outras pessoas. Essa capacidade única de imaginar as crenças de outra pessoa sobre uma realidade também indica o traço exclusivamente humano da autoconsciência. Ao contrário dos animais mais desenvolvidos, que podem ter uma forma de autoconhecimento comparável à de uma criança de quatro anos, os humanos adultos podem acreditar que eles mesmos acreditam que algo está acontecendo.

Essa capacidade humana de objetivar o mundo e a si mesmo é certamente uma característica importante da consciência humana, mas reduzir a consciência apenas à capacidade mental é reduutivo. Essa visão restringe a consciência ao pensamento autorreflexivo, em vez de reconhecer que a percepção humana de si e do mundo é mediada por nossos corpos e nossa relação com outras pessoas. A dificuldade contínua, especialmente pelos círculos científicos, de reconhecer

plenamente a natureza corporificada e social da consciência requer uma breve incursão na história intelectual (RICOEUR, 2013).

A tendência de reduzir a consciência à mente é influenciada por um certo ramo filosófico chamado 'filosofia da mente', que muitas vezes continua a operar sob a força gravitacional de um dualismo mente-corpo iniciado pelo filósofo do século XVII René Descartes (1596-1596- 1650). Ao fazer da auto-reflexividade, no seu caso a atividade mental de duvidar, a prova final da auto-existência e, portanto, o ponto de partida da filosofia, Descartes efetivamente separou a mente do mundo material, incluindo o corpo. Desde essa mudança, os filósofos têm estado ocupados tentando relacionar a mente de volta ao mundo, ao corpo e a outras mentes; eles também tiveram que se ocupar com o problema relacionado de como verificar as representações mentais do mundo exterior transmitidas por impressões sensoriais para a consciência perceptiva (DAMÁSIO, 2012).

De acordo com esse modelo de percepção, a mente registra informações de um conjunto de objetos lá fora, de um mundo-máquina que, assim como nosso corpo-máquina, pode ser decomposto em informações, em bits atomizados, livres de contexto e em proposições que são transmitidos como representações simbólicas verificáveis para a mente interior. De acordo com Damásio (2012), quando adicionamos a matematização da natureza de Galileu a essa visão de mundo representativa, completamos o ideal da mente moderna em busca da verdade: uma máquina calculadora e verificadora que busca a verdade decompondo a realidade em seus componentes mais primitivos e elabora algoritmos para apresentar representações formalizadas da realidade para a mente de processamento de informações.

Descartes reduziu a consciência a um fantasma na máquina do corpo, e o eu humano a um pensamento puro e desencarnado, na esperança de assegurar o conhecimento fundamental livre da influência do mundo natural. Foi apenas uma questão de tempo até que a consciência desencarnada de Descartes fosse engolida pela visão de mundo científica e verificacionista que ela ajudou a estabelecer. A mente cartesiana (o fantasma na máquina) compartilhou o destino do corpo e se materializou. Não é de surpreender, portanto, que nessa premissa herdada, os entusiastas da tecnologia modernos que se autodenominam transumanistas defendam o upload da mente de alguém para plataformas de computador (DAMÁSIO, 2012).

Felizmente, a neurociência, à qual os transumanistas costumam apelar para a plausibilidade de sua visão reducionista da consciência, redescobriu recentemente a importância da cognição incorporada. O neurocientista Antonio Damásio, por exemplo, rejeita um modelo simples de processamento de informações do cérebro e argumenta que os movimentos do corpo imprimem imagens holísticas ou mapas neurais no cérebro (SILVA, 2019). Da mesma forma, o neuropsicólogo Daniel Cassanto defende a influência da forma do corpo e do uso de nossos membros sobre como pensamos. No geral, no entanto, a ciência cognitiva ainda permanece comprometida com um fisicalismo redutivo que acabará por explicar toda atividade mental em termos de biologia, química e padrões funcionais (OLIVEIRA, 2015).

Desde o início do século XX, filósofos da tradição fenomenológica iniciada por Edmund Husserl (1859-1938) reverteram o erro de Descartes e exploraram uma visão mais rica e complexa da consciência. Husserl reconectou a mente e o mundo ao apontar que a consciência não é uma câmara interna fechada em si mesma da qual alcançamos objetos extra-mentais, nem a mente recebe impressões sensoriais de um mundo exterior. Em vez disso, ele argumentou, a consciência é sempre consciência de algo em seu ser real – e não como uma mera representação para a mente. Husserl chamou essa conexão de mente e objeto de “intencionalidade” da consciência (RICOEUR, 2013).

A mente é, por assim dizer, sempre já parte do mundo e tem uma correlação intrínseca com as coisas que aparecem à consciência. Especialmente o Husserl posterior falou do mundo da vida comum do significado como o dado básico que é a fonte de todas as evidências para o conhecimento objetivo, incluindo o das ciências naturais. Husserl libertou assim a consciência de seu cativo cartesiano de duas maneiras. Primeiro, ele reconectou a mente ao mundo e, segundo, contestou a noção moderna de que o conhecimento é o resultado da reflexão teórica. Seu conceito de mundo da vida nos lembra que mesmo as ciências naturais só podem examinar o que já conhecemos através da experiência prática. Estamos conscientes de um mundo significativo antes de objetivarmos esse mundo no conhecimento teórico (RICOEUR, 1990).

O aluno de Husserl, Martin Heidegger (1889-1976), aprofundou ainda mais a reversão do dualismo cartesiano por seu professor. Para Heidegger, a fenomenologia de Husserl permaneceu muito focada na própria consciência e, portanto, não conseguiu realizar o repensar radical necessário para superar totalmente o ponto de

partida subjetivista cartesiano. Por essa razão, segundo Ricoeur (2013), Heidegger, muito mais completamente do que Husserl, redirecionou a atenção para como a própria consciência é moldada por nossa experiência histórica e corporificada do mundo. O erro de Descartes não foi, afirmou Heidegger, acreditar que a consciência humana transcende a natureza, mas “pular o mundo” ao descrever essa transcendência. De acordo com Heidegger, o que Descartes não conseguiu ver, e o que Husserl não viu com suficiente clareza, é que a autoconsciência humana só ocorre por meio de nosso ser encarnado no mundo.

Com base em nosso modo auto-reflexivo particular de estar no mundo, Heidegger primeiro apontou explicitamente a natureza hermenêutica da consciência humana. Ao contrário de outros animais, os humanos são seres que questionam sua própria existência, que estão ‘alertas’ ao seu próprio ser e tentam se entender. De acordo com Heidegger, apenas os humanos possuem uma consciência hermenêutica: isto é, somos seres que se autointerpretam, que fazem perguntas sobre a natureza do ser e que negociam um mundo complexo de relações de significado no qual somos lançados ao nascer (OLIVEIRA, 2021). Nascermos em famílias, cidades e nações, idiomas, instituições, ideias e valores sociais que moldam nossa compreensão de nós mesmos e do mundo.

Em seus primeiros trabalhos, culminando em seu famoso (e inacabado) livro *Ser e Tempo*, Heidegger tentou determinar as estruturas mais fundamentais de nossa consciência hermenêutica. Ele chamou essas estruturas de *Existentialen*, e como a estrutura existencial mais fundamental ele nomeou a preocupação circumspecta ou ‘cuidado’ que temos por viver nossas vidas diante da morte. Heidegger argumenta que a consciência humana, com seu desejo único de autocompreensão, estrutura-se temporalmente como estando em direção à morte. O sentido de nossas vidas é determinado pelo nascimento e pela morte, e vivemos mais ou menos autenticamente na medida em que moldamos conscientemente as possibilidades de nossos projetos de vida diante da morte.

A autoconsciência humana circunscrita pelo nascimento e pela morte dota a existência humana de uma estrutura fundamentalmente temporal e, portanto, torna a historicidade constitutiva da consciência humana. Como disse Heidegger (2015, p.67), “o ser autêntico para a morte, ou seja, a finitude da temporalidade, é o fundamento oculto da historicidade do Dasein”. Os humanos, argumentou Heidegger, compreendem a si mesmos e seu mundo por meio de ‘uma consciência histórica’. Em

forte contraste com a visão cartesiana, nossa percepção do mundo é moldada por nosso senso de finitude expresso de duas maneiras: nosso relógio biológico dirigido pelo envelhecimento e a formação de nossa consciência por tradições culturais transmitidas linguisticamente. Heidegger acreditava que nossa interpretação de nós mesmos e do mundo dentro dessas estruturas existenciais historicamente determinadas se move de forma circular. Nosso nascimento e introdução em um mundo determinado por uma certa história, tradição cultural e linguagem nos fornecem uma certa pré-compreensão a partir da qual projetamos nossas vidas no futuro.

À medida que nos envolvemos e negociamos o mundo com base nisso, circunstâncias concretas, encontros com novas ideias e adversidades afirmam ou corrigem nossa pré-compreensão. É claro que é possível resistir ou negar novos insights e, assim, permanecer preso ao tradicionalismo. Idealmente, no entanto, esse círculo hermenêutico existencial (que Heidegger adaptou da antiga disciplina de filologia ou estudos textuais) nos obriga a revisar nosso ponto de vista anterior sobre um assunto específico, integrar essa nova posição em nossa visão geral da vida e, assim, ampliar nosso horizonte.

Heidegger (2015) acrescenta ainda outra dimensão à consciência ao apontar que nossa percepção e compreensão da realidade como aquelas criaturas determinadas pela temporalidade dependem profundamente das emoções. Negociamos o mundo não primariamente pela razão lógica, mas sim por meio de nossos medos, humores e desejos pelos quais todo o nosso ser corporificado está sintonizado com o modo interpretativo particular da existência humana. Dentro da matriz total de relações significativas com coisas e pessoas, estamos constantemente interpretando e sendo interpretados, informados sobre quem somos, mas também chegando a nos entender e tentando perceber as possibilidades futuras para nossas vidas.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), orientado por Heidegger, desenvolveu ainda mais a noção de consciência hermenêutica de seu professor. Em sua obra mais conhecida, *Verdade e Método*, Gadamer (2015) retoma a natureza temporal e, portanto, histórica da consciência humana para desenvolver o que ele chama de “uma filosofia hermenêutica”. A filosofia hermenêutica se concentra em como a compreensão humana funciona e, como Heidegger, Gadamer enfatiza que o conhecimento humano não ocorre por meio da observação desengajada, mas por meio de uma consciência profundamente moldada pela história e pelas relações

sociais. A consciência não é um eu interior isolado do mundo exterior, mas é fundamentalmente moldada por formas historicamente transmitidas de ver o mundo. A consciência humana, afirma Gadamer, é ‘efetivada historicamente’.

O que essa ênfase em uma consciência historicamente efetivada significa concretamente? Gadamer segue Heidegger ao acreditar que a linguagem é central para a formação histórica da consciência. A experiência humana da realidade é capturada e transmitida de pai para filho, de geração em geração, em imagens, símbolos, poemas, histórias e escrita. Não apenas designações de objetos e narrativas pessoais, mas também ideais abstratos como justiça, bondade e beleza juntamente com experiências religiosas e seus registros de seres divinos, pecado, perdão e salvação são mediados por símbolos. Todo o pensamento humano sobre a realidade depende desse material fundamental da experiência humana e de sua mediação linguística. São esses símbolos das experiências humanas primárias que ‘dá origem ao pensamento’, como o filósofo hermenêutico Paul Ricoeur (1963-2005) colocou notoriamente. Ele quis dizer que não podemos realmente refletir sobre a experiência humana sem linguagem no sentido mais amplo do termo.

Gadamer (2015) sublinha a natureza histórica do pensamento humano quando demonstra como nossa percepção do mundo e de nós mesmos depende de nossa imersão inteligente na longa história interpretativa da experiência humana. Temos um registro dessa história nos principais textos filosóficos, religiosos e literários. Por exemplo, quando dizemos que algo é ‘injusto’, estamos participando, estejamos cientes ou não, de uma longa conversa sobre como as pessoas experimentaram e interpretaram a ‘justiça’ desde a época de Aristóteles até Martinho Lutero. Todas as decisões humanas, em última análise, derivam de nossa imersão em tradições que orientam nossas vidas, mesmo que a maioria das pessoas dificilmente reflita sobre as autoridades ou tradições pelas quais vivem implicitamente. Por isso, Gadamer (2015) muitas vezes se referia à existência humana como “a conversação que somos”, e acreditava que descobrir a verdade não é um exercício lógico de uma mente isolada, mas sim tomar o lugar no evento de transmissão da tradição.

Segundo o filósofo, é tarefa das ciências humanas guardar e transmitir as interpretações mais importantes e, portanto, duradouras da experiência humana em obras clássicas de religião, literatura, poesia, filosofia, música e artes plásticas. Gadamer argumentou que o ideal de verdade objetiva adotado pela ciência natural moderna havia tragicamente reduzido a verdade para significar apenas aquilo que

pode ser verificado por repetidas experiências com os mesmos resultados. No entanto, o que funciona para o campo restrito da pesquisa científica não funciona para o campo mais amplo da vida humana.

Ao mostrar como a consciência humana em sua constituição histórica depende da tradição, Gadamer desenvolveu os insights originais de Heidegger em uma poderosa defesa das ciências humanas e das artes. Sem eles, ele acreditava, a mediação entre passado e presente que caracteriza a consciência humana permanece cega para sua fonte mais importante de orientação (OLIVEIRA, 2021).

Nem Heidegger nem Gadamer, no entanto, foram particularmente fortes em demonstrar outra característica essencial da consciência humana. Eles nos mostraram que a consciência humana é mais do que pensamento racional e auto-reflexivo, demonstrando sua natureza histórica incorporada. Além disso, a consciência humana também é fundamentalmente social por natureza. O tipo particular de consciência do mundo que nós, como humanos, temos surge do fato de que nossa autoconsciência também é sempre consciência de outros *eus* cujo mundo compartilhamos. Mesmo quando estou isolado em uma ilha sozinho, meus pensamentos, decisões e motivações permanecem orientados para o que os outros me ensinaram e pelo que os outros podem pensar sobre meu modo de vida.

Na verdade, o próprio momento de autoconsciência, de dizer “eu”, só acontece em contraste com os outros. Mais do que qualquer outro pensador hermenêutico, Paul Ricoeur explorou essa dimensão social da consciência. Em seus primeiros trabalhos, Ricoeur argumentou que a pessoa humana, o “eu” que diz “farei isso” junta-se às dimensões “involuntárias e voluntárias” de nossa natureza humana. Involuntários são os aspectos biológicos e históricos que nos determinam, e voluntários são nossas decisões pelas quais nos distanciamos e moldamos o que nos foi dado.

Ricoeur, portanto, ecoa a convicção de Heidegger e Gadamer de que a mente depende do corpo e o corpo da mente. No entanto, ao focalizar a pessoa, o eu único e insubstituível que une esses dois aspectos, Ricoeur também é capaz de apontar como esse eu se torna consciente de si através da relação ética com o outro. Em certo sentido, é claro, Heidegger e Gadamer tocaram na dimensão social do eu ao demonstrar o papel que a tradição e a linguagem compartilhada desempenham na constituição da consciência. Ricoeur, no entanto, nos mostra por que nem a história nem a tradição devem, em última análise, definir a autoconsciência. Pois mesmo a

tradição, se acessada de uma maneira que olha para o umbigo, pode levar a uma câmara de ruminação isolada do eu.

O autoconhecimento verdadeiramente objetivo, insistia Ricoeur (1990), o conhecimento que vai na contramão do meu interesse próprio, sempre exige o desvio do diálogo com o outro. Ainda mais importante, quem eu sou é irreduzível à história ou tradição porque minha identidade pessoal deriva da responsabilidade para com outros concretos ou implícitos, e sua reivindicação ética sobre minha confiabilidade. Eu sou aquele que cumpre minhas promessas e a quem as promessas são cumpridas.

## 2.2. ETAPAS FENOMENOLÓGICAS E O DESPERTAR HERMENÊUTICO DA CONSCIÊNCIA

Deve ser relativamente fácil ver por que a natureza corporificada, histórica e social da consciência humana importa profundamente para nossa avaliação das questões culturais contemporâneas. Se a consciência é intrinsecamente hermenêutica da maneira como foi descrita, então é possível sonhar cada vez mais na moda dos transumanistas de carregar a mente em uma plataforma de computação é simplesmente impossível. Não porque nos faltam os meios tecnológicos, mas porque o que quer que façamos upload nunca poderia ser consciência humana. Mais uma vez, dada a natureza hermenêutica da consciência, a educação nunca pode ser simplesmente a transmissão de informações, mas exigirá uma apropriação ponderada da tradição por meio de relações pessoais. Estes são apenas dois pequenos exemplos que nos mostram o quão importante é considerarmos a natureza hermenêutica da consciência.

Portanto, para saber de que maneira cada professor enxerga a si mesmo em sua prática docente e de que forma a Consciência pode ser por ele compreendida, influenciando a sua percepção política, foram levantadas as seguintes questões: 1) Como você se percebe enquanto Professor (a) da Educação Básica? e 2) Para você, como a Consciência pode ser entendida? e 3) Considerando o Professor um Agente Político, como ele pode despertar a consciência no estudante? Tais questões foram divididas em três Eixos: Eixo I: O *self* docente; Eixo II: O significado de Consciência; Eixo III: O Professor como Agente Político.

### 2.2.1. Eixo I: O *self* docente

Embora seja verdade que a formação de professores se configura como um elemento-chave para contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, esta formação tem frequentemente focado nas competências profissionais e não tanto nas pessoais (PIMENTA; GHEDIN, 2012). Assim, a maturidade pessoal permite ao professor ter *consciência de si mesmo*, perceber melhor e compreender mais profundamente o que faz e os seus efeitos, uma vez que, se há destaque para o desenvolvimento de algum processo cognitivo superior no conjunto da obra sobre “formação de professores, este é o da consciência. É comum encontrarmos expressões como ‘desenvolvimento da consciência’ e ‘tomada de consciência’, articulada, geralmente, à reflexão” (SILVA, 2019, p. 21).

A pergunta ‘Como você se percebe enquanto Professor (a) da Educação Básica?’ destaca a importância de uma formação de professores que leve em conta não apenas aspectos externos, mas também a pessoa como sujeito integral, e que aborde a condição humana como potencialidade no papel de ser um professor, imerso em sua realidade social e pedagógica. Ao ser indagado, o Professor Kanoê se percebe enquanto “[...] *um ser humano em um constante aprendizado, principalmente na convivência com as pessoas, com os pais dos estudantes, [...] o que é muito importante. Muitas das vezes não é isso que a gente encontra nas escolas*”. Conforme Maturana (1998, p.74) as “relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência”, pois, como afirmou Damásio (2015, p.17), em “seu nível mais complexo e elaborado, a consciência ajuda-nos a cultivar um interesse por outras pessoas e a aperfeiçoar a arte de viver”.

A eficiência das relações humanas pode ser encontrada na oportunidade de pensar e conceber modos contemporâneos de vivência e convivência, que modificam o meio social onde os seres humanos existem de forma mútua. Inicialmente, sobrevém a libertação da consciência do ser humano e, posteriormente, esse mesmo ser humano começa a cultivar um interesse mútuo. Partindo desse pensamento, os seres humanos passam a ter consciência de sua condição e podem fomentar a transformação necessária, ou o aprimoramento do mundo circundante na convivência com outras pessoas, nutrindo o interesse pelo *self*. Nas palavras do Professor Saci-Pererê:

*É uma pergunta complicada, viu?!!! (risos). É uma pergunta que, particularmente, nunca pensei em responder. Porém, acho que o meu ensino denuncia isso, tão somente ele. [...] Além de proporcionar aos estudantes oportunidades de aprendizado para alcançar os resultados do programa, [...] o ensino enfatiza o desenvolvimento de valores e orienta os estudantes em suas relações sociais. Os professores utilizam práticas que desenvolvem uma autoimagem positiva nos estudantes. [...] Embora o trabalho dos professores geralmente ocorra em um ambiente de sala de aula, a interação direta entre professor e aluno é o elemento mais importante do ensino.*

De modo factual, reverenciar a docência enquanto profissão necessita situar esse serviço na posição que lhe é merecida, uma vez que apenas alicerçado em valores humanísticos, de professores e estudantes, consegue-se oportunizar um ensino pautado na liberdade, que direcione o sujeito a uma ação-reflexão-ação revolucionária (PIMENTA; GHEDIN, 2012). Sob a ótica freireana, evidencia-se, de forma contínua, o primor da vida a ser vivida digna e humildemente, com virtude e equilíbrio, com prazer e engajamento, fundamentado pela ética, por princípios morais que auxiliam os oprimidos, que propiciam oportunidades a todos aqueles e aquelas que têm seus direitos mais básicos renegados pela separação de classes. Freire (2013) denomina isso de *biofilia*, compreendendo com esse termo a humanização do homem e o primado existencial.

O Professor Boto-cor-de-rosa, perceber-se enquanto professor da Educação Básica, é ser *“como um ‘transmissor do conhecimento’*, muitas das vezes surpreendido com o antagonismo entre dois campos: *“[...] aqueles que seriam pela transmissão do conhecimento e aqueles que seriam partidários da construção do conhecimento, do desenvolvimento do estudante na escola [...]”* (PROFESSOR BOTO-COR-DE-ROSA, 2021). Esse antagonismo vai de encontro a intersubjetividade<sup>10</sup>, em que, segundo Freire (2013, p.23), *“as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico da humanização”*, mostrando que o conhecimento, conforme Kincheloe (1997, p.116), *“não emerge nem dos sujeitos, nem dos objetos, mas de uma relação dialética entre o conhecedor (sujeito) e o conhecido (objeto)”*.

Isso não quer dizer que intersubjetividade se torne a mais importante em comparação aos elementos objetivos no processo de construção do conhecimento, no entanto, sem uma consciência, o processo histórico da humanização, por si só,

---

<sup>10</sup> As decisões pessoais e sociais, conforme Damásio (2012, p. 92), *“estão repletas de incertezas e têm impacto na sobrevivência de forma e indireta. Requerem, por isso, um vasto repertório de conhecimentos sobre o mundo externo e sobre o mundo que existe dentro do organismo”*.

torna-se insuficiente para transmitir aos seres humanos um ordenamento social de maior superioridade ao que já existe, fundamentado apenas no repasse de conhecimento.

A Professora Caipora encontra-se “[...] totalmente apegada ao processo de construção do conhecimento, [...] mas isso não pode ser feito sem uma boa didática, sem reconstrução do mesmo e [...] de forma alguma inconsistente com o desenvolvimento do aluno”. Esse processo de “construção do conhecimento requer um cérebro, assim como requer as propriedades sinalizadoras com as quais os cérebros conseguem montar padrões neurais e formar imagens” (DAMÁSIO, 2015, p.28), considerando que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.26).

No cenário pedagógico dos professores da SEDUC-Parintins, nota-se a ausência da educação para a (re) construção do conhecimento e a problematização enquanto modos de tornar mais profundo o saber humano. Capitam-se representações imagéticas, incorporam-se significados e buscam-se respostas prementes. Habitua-se à fugacidade, à aglutinação informacional sem a devida assimilação, com dados passados adiante, frequentemente, sem o menor processo reflexivo.

Identifica-se no cotidiano destes professores a inépcia do pensamento autônomo, de assimilar as informações reputadas, sistematizá-las, convertendo-as em concepções peculiares. Presencia-se os desdobramentos da natureza impessoal do sujeito, deixando de assumir a incumbência pelo que se verbaliza, se faz e se pensa. Assim, a (re)construção do conhecimento pode se tornar uma possível solução a esse problema, como mencionado pela referida professora. Nessa mesma linha de pensamento, a Professora Cobra Honorato se percebe enquanto uma professora cheia de limitações. Segundo ela:

*[...] Confesso que quando iniciei a minha graduação em História, fiquei muito com o ‘pé atrás’, pois como todos nós sabemos, a profissão de professor não é socialmente valorizada, é mal remunerada. Porém, ao longo do curso fui compreendendo que a profissão ultrapassa os muros da escola, vai além dos livros. Depois de formada, [...] assim que assumi uma vaga em uma escola do município, na condição de professor contratado, me deparei com situações desafiadoras, que naquele momento considerava como horríveis. [...] Assim*

*como aconteceu comigo, [...] muitos colegas professores tinham que, muitas vezes, tirar do 'próprio bolso' – que já é pouco – para comprar materiais didáticos e trabalhar com os estudantes. Tive vontade de desistir. Mas segui adiante, mesmo que passando por situações frustrantes [...]. Anos depois fiz o concurso da SEDUC e passei. Na escola onde fui [...] lotada, comecei a trabalhar com turmas do Ensino Médio. Descobri, de imediato, que eu possuía muitas limitações, principalmente quanto a minha didática. O que eu havia [...] aprendido na faculdade só iria fazer [...] sentido se os meus estudantes compreendessem a importância de se estudar História e fizessem relações do conteúdo curricular com o próprio cotidiano. Não foi fácil convencer os demais colegas professores a quererem fazer parcerias didáticas, [...] pois muitos, infelizmente, estavam confortáveis em seu 'mundinho', imersos numa padronização.*

Ao estarem 'imersos em uma padronização', os "professores tornam-se pessoas que executam planos administrativos. As dimensões morais e éticas não fazem parte dos aspectos cognitivos do ato de ensinar; elas são submergidas num conjunto de padronizações e convencionalismo" (KINCHELOE, 1997, p.31). Além disso, sentem "a necessidade de renunciar à ação invasora, mas os padrões dominadores estão de tal forma metidos 'dentro' deles, que esta renúncia é uma espécie de morrer um pouco" (FREIRE, 2013, p.211). Estar 'confortável no seu mundinho' provém das limitações existenciais do ser humano e da ausência de noção que o mesmo possui da importância de permanente renovação, de continuar aprendendo todos os dias de sua vida.

O consciente entendimento das suas próprias *limitações* incitou a Professora Cobra Honorato a procurar conhecer as nuances da sua prática docente, sendo que esse movimento é o que substancialmente fortalece a educação, tornando-a envolvente e promissora, com a possibilidade de erigir um mundo no qual se localize um espaço para cada sujeito. Em um lugar que permita cada homem e cada mulher serem protagonistas da própria história, presume-se que eles expressem sua palavra, pronunciem o seu mundo, construam e atendam às suas demandas independentemente de quaisquer princípios ideológicos para conquistar o espaço que natural e ontologicamente é seu.

Para o Professor Boitatá, nunca foi fácil ser professor neste país, mas, jamais viu tantos colegas com *depressão* e *desânimo*. Por isso, se percebe como "*um profissional inquieto e questionador*". Segundo ele:

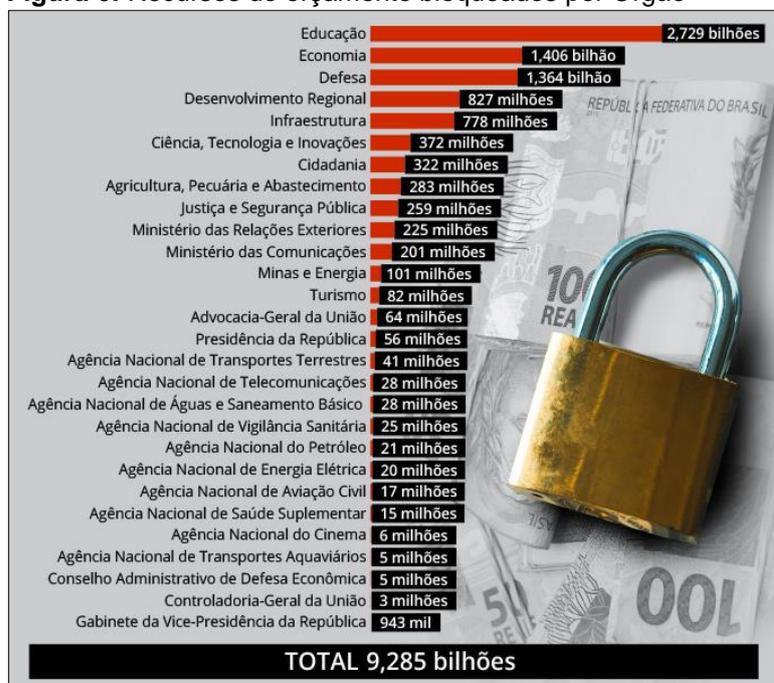
*Para quem se recusa a formar [...] apenas trabalhadores para o mercado de trabalho, e também se esforça para preparar um cidadão ou uma cidadã para atuar na sociedade e ser sensível às desigualdades, em tempos de*

*Bolsonaro, foi taxado de comunista ou doutrinadores. [...] Sou um professor, e [...] acredito que já nasci para ser um, seja por uma necessidade do meu ser ou da minha carreira, mas acho que ambos se fundem em um só. [...] Isso me faz pensar que não pode haver conformismo social, mas sim um compromisso com os estudantes menos favorecidos [...] (PROFESSOR BOITATÁ, 2021).*

No dia 22 de abril de 2021, o presidente Jair Bolsonaro sanciona a lei orçamentária de 2021 com veto a R\$ 19,767 bilhões, cancelados definitivamente, e bloqueio adicional de R\$ 9,3 bilhões em despesas discricionárias, que podem ser liberados no decorrer deste ano. Os maiores bloqueios foram nos Ministérios da Educação (2,7 bilhões), Economia (R\$ 1,4 bilhão) e Defesa (R\$ 1,3 bilhão)<sup>11</sup>. Tais informações refletem o fato de que, no Brasil:

[...], como em outros lugares, o neoliberalismo é indissociável do estabelecimento de uma política social, que visa facilitar a prosperidade do mercado, por meio de um projeto de Estado autoritário e neoliberal que faz, sobretudo, a atividade econômica justificativa última para a ação política, a fonte primária de sua legitimação, o que o Presidente Jair Bolsonaro anunciou desde o início do seu mandato (MIKI; MACIEL, 2021, p. 409).

**Figura 6:** Recursos do orçamento bloqueados por Órgão



Fonte: Agência Câmara de Notícias

<sup>11</sup> Fonte: Agência Câmara de Notícias. Link: <https://www.camara.leg.br/noticias/749955-orcamento-2021-e-sancionado-educacao-economia-e-defesa-tem-maiores-cortes/>

Dessa forma, o espaço ocupado pelo Professor Boitatá é um espaço fundamentado na convivência humana institucional, podendo ser caracterizada como hegemônica, uma vez que o mesmo ensina e influencia o corpo discente, inserido na escola no decorrer de longos semestres letivos. Aqui cabe destacar, necessariamente, o posicionamento de Gramsci (2007, p.10), para quem é o professor quem trabalha:

[...] de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus 'espartilhos'. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o 'panorama ideológico' de uma época (GRAMSCI, 2007, p. 110).

Uma das formas mais plausíveis para se ponderar sobre o professor enquanto intelectual orgânico das classes subalternas encontra-se na relação fecunda entre educador e estudante. Essa relação necessita ser fundamentada na aprendizagem mútua, onde professor e aluno aprendem com a experiência um do outro; essencialmente, uma relação determinada pela dialética presente entre professor e aluno. Na visão da Professora Curupira, isso pode significar que:

*[...] o aluno se apropria do conhecimento com as suas representações, a sua história, a sua identidade social e cultural que pode ser transformada pelo contato com o saber, [...] mas de forma lenta e por vezes tortuosa e surpreendente.*

Nessa *apropriação do conhecimento* sobrevém o *conhecimento de si mesmo*, com base no qual Ricoeur (1990, p.27) esclarece que “só me compreendo a mim mesmo pelos sinais que dou de minha própria vida e que me são enviados pelos outros. Todo conhecimento de si é imediato, através de sinais e de obras”. Em contrapartida, aqueles que ‘defendem fundamentalmente a instrução’ *“pensam que a tarefa do professor termina quando este ‘ensinou bem’ [...], quando está apenas começando, ou melhor, [...] que só faz sentido se o conhecimento for assimilado, não abrindo espaço para questionamentos”* (PROFESSORA CURUPIRA, 2021). Isso se deve ao fato de que tendemos “a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como

as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo” (MATURANA; VARELA, 2001, p.22).

Orientar essa apropriação do conhecimento junto aos estudantes e apresentar sua aplicabilidade e repercussões para o dia a dia pode torná-los mais próximos de uma percepção eminente de mundo. O professor que tenciona desenvolver culturalmente seus estudantes pode servir-se dessa filosofia espontânea para analisar meios mais didáticos de ministrar os assuntos da matriz curricular da escola, e assim entrever uma oportunidade admissível do professor como contestador da própria prática pedagógica. Diante disso, para a Professora Lara, perceber-se enquanto professora da Educação Básica, é necessariamente:

*[...] ser uma professora que prioriza, além dos conteúdos ministrados em sala de aula, a relação mútua entre professor-aluno, o que, muitas das vezes, [...] acaba sendo negligenciada por muitos colegas de profissão. Sei muito bem que estamos presos todos os dias a somente preencher diários de frequência, preparar aulas, participar de reuniões, e, de vez em quando, “apagar alguns incêndios” [...]. Mas, acredito que quando você começa a compreender que sem uma relação “de mão dupla”, o próprio conteúdo ensinado pelo professor poderá não fazer o menor sentido na vida do aluno. [...] Muitos colegas professores precisam saber disso aqui na escola [...].*

O social “é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua, [...] e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social” (MATURANA, 2014, p.47). Mais do que um ser no mundo, “o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si-própria’” (FREIRE, 1996, p.18). O conhecimento do estudante, ou seja, suas experiências familiares e sociais, suas percepções de realidade, sua posição sobre questões contemporâneas de maior significado emergente, portanto, tudo isso necessita ser considerado no processo de aceitação mútua.

Em suas respostas, os professores entrevistados tentam, mesmo que minimamente, ter consciência desses conhecimentos intrínsecos ao estudante, tendo como finalidade engendrar sua atividade pedagógica pautada no saber acumulado pelo estudante, de maneira que o processo de aprendizagem encontre articulação com o contexto de vida desse mesmo estudante. No pensamento de Franco (2012), o professor faz-se aluno na convivência dialética com o estudante, sendo a recíproca

por igual genuína, em uma simultaneidade de pensamentos, palavras e ações. No entanto, segundo o Professor Mapinguari, há momentos em que:

*[...], sinceramente, tenho vontade de desistir de dar aulas, principalmente quando não há o menor interesse por parte dos outros colegas em realizar um trabalho conjunto. [...] E ainda há pais de estudantes que querem “tapar o sol com a peneira” a falta de respeito dos seus filhos [...]. Agora imagina: um aluno que não respeita o próprio pai, vai respeitar o professor?! [...]. Mas, apesar de tudo isso, não consigo deixar de dar aulas, [...] é como se fosse um ímã que me puxa de volta (risos). Por isso, ‘meu amigo’, acho que estou mais para um ‘professor técnico’ do que um professor que tenta modificar a própria realidade. [...] Certa vez, quase tive um ‘arranca-rabo’ com a diretora daqui e mais alguns colegas, pois ‘teve uma vez que’ elaborei um projeto voltado para a Educação Ambiental na escola; convidei todos os colegas professores para convidarem seus estudantes a estarem participando. Mas ninguém apareceu, e isso me deixou triste e ao mesmo tempo bastante irritado. E isso não foi a primeira vez que [...] aconteceu. Sem mentira alguma, pensei em deixar de ser professor.*

A resposta do referido professor torna evidente a premissa de que os professores são apenas profissionais que executam planos administrativos, ou seja, o ‘professor técnico’. Nesta premissa, como argumenta Kincheloe (1997, p.31), as “dimensões morais e éticas não fazem parte dos aspectos cognitivos do ato de ensinar; elas são submergidas num conjunto de padronizações e convencionalismos”. Sobre isso, Saviani (2009, p.44) menciona que observando o dado-homem, podemos notar “desde logo que ele se apresenta como um corpo, e, por isso, existindo num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo. Esse meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações”.

Como as padronizações e convencionalismos simbolizam impreterivelmente, em cada contexto histórico, o poder material superior, a consciência fomentada nas instituições escolares da SEDUC-Parintins dificilmente manifestará contraposição a essa linha de raciocínio. Compreende-se que a educação institucional necessita de sujeitos qualificados sob padrões comportamentais subjetivamente inexoráveis, que atendam aos interesses particulares da classe predominante. Por assim dizer, os professores estão exaustos, segundo o Professor Macunaíma, e isso se deve ao fato de que:

*[...] ensinar envolve muito trabalho intelectual, emocional e até físico. Mas deixemos de lado os pontos negativos para falar dos pontos positivos deste trabalho. Assim como muitos outros elementos do trabalho, o ato de ensinar*

*é pessoal, e é através dele que me percebo como professor. Não há dois professores iguais. [...] A maneira como você ensina é única para você e, ao ensinar, você se traz para a aula: sua personalidade, suas experiências e [...] suas ambições. Sua pedagogia, seu estilo de ensino é moldado por essas características, influenciado por sua própria formação, e se torna o guia que você usa para ensinar seus estudantes [...]. Mas a aprendizagem é um esforço cooperativo, exigindo comprometimento de estudantes e professores [...]. Cada aluno também tem seu próprio estilo de aprendizagem: eles aprendem no seu próprio ritmo e à sua maneira. Embora estabelecer seu estilo de ensino seja importante, [...] você também precisa ser flexível o suficiente para acomodar os estilos de aprendizado de seus estudantes. Você pode ser guiado por uma pedagogia geral, estando atento às necessidades variadas de seus estudantes. [...] Bons professores encontram um equilíbrio entre uma abordagem centrada no currículo e uma abordagem centrada no aluno [...].*

Três dimensões sobrevêm da resposta do referido professor: a técnica, a pedagógica e a política – amparadas em Imbernón (2009). Essa tríade é imensamente fecunda para o reconhecimento da instituição escolar pública, assim como do seu corpo docente. A primeira dimensão versa sobre a jurisdição dos saberes científicos imprescindíveis, a fim de que o profissional do magistério assegure a sua competência técnica, na qual nenhum indivíduo apresenta a capacidade de ensinar aquilo que desconhece; a segunda diz respeito ao processo formativo pedagógico, pois é mediante este que o ato de ensinar ultrapassará, com solidez, as barreiras do conformismo intelectual, passando a ser uma atividade com intencionalidade e sistematicamente organizada, munida de objetivos e métodos congruentes; a terceira dimensão refere-se ao processo formativo político.

A resposta do Professor Macunaíma foi corroborada pela resposta da Professora Matita Pereira, para a qual:

*[...] pode parecer utópico, mas me percebo como uma professora que contribui para a construção da sociedade, desenvolvendo as competências dos estudantes e promovendo o sucesso da sua aprendizagem. Mesmo com todas as dificuldades, especialmente a financeira, [...] ensinar é uma profissão nobre, [...] excitante e exigente. Há um prazer e uma vocação que existem e que vão muito além da questão salarial. Além disso, é uma oportunidade para se renovar e ser ativo em um sistema educacional em evolução. [...] Os professores também têm outras responsabilidades: passam os valores da sociedade aos seus estudantes, que lhes permitem viver juntos e serem os cidadãos de amanhã [...]. É verdade que as dificuldades são muitas e as condições de trabalho nem sempre são favoráveis, mas os professores estão empenhados em algo maior, na esperança de fazer a diferença. Eles se entregam de corpo e alma sem contar [...].*

Compreende-se que a professora apresenta um compromisso referente ao processo formativo de seres humanos e, conseqüentemente, com a transformação cultural e política das suas conjunturas sociais. Dessa forma, como sustenta Gadotti (2010), ao considerar que é inadmissível colocações falaciosas disseminadas por determinados veículos de comunicação em massa que reputam à docência enquanto profissão de ampla magnitude, apenas por conveniência.

Em tais circunstâncias, permanece a incerteza de qual seja o propósito implícito às repentinas transformações referentes ao reconhecimento da profissão docente. Nesse sentido, Franco (2012) esclarece que ser professor traduz-se como uma premissa para sujeitos promotores da transformação social, movidos pela inquietação epistemológica. A partir dessa assertiva, compreende-se que a educação se configura enquanto engajamento provocador, de compromisso com a existência humana, de percurso formativo de sujeitos que se encontram em processo embrionário de conhecer e analisar as nuances do mundo.

### 2.2.2. Eixo II: O significado de Consciência

Para compreender o *significado de Consciência* na visão dos professores entrevistados, assumimos a sua variação conceitual proposta por Damásio (2011, p. 197), o qual evidencia:

Procure a definição de *consciência* em um dicionário comum e provavelmente encontrará alguma variação desta: “consciência é um estado de percepção de si mesmo e do mundo circundante”. Substitua *percepção* por *conhecimento* e *si mesmo* por *a própria existência*, e o resultado é uma definição que capta alguns aspectos essenciais da consciência como a vejo: *consciência é um estado mental no qual existe o conhecimento da própria existência e da existência do mundo circundante*. Consciência é um estado mental – se não há mente, não há consciência; consciência é um estado mental *específico*, enriquecido por uma sensação do organismo específico no qual a mente atua; e o estado mental inclui o conhecimento que *situa* essa existência: o conhecimento de que existem objetos e eventos ao redor. Consciência é um estado mental ao qual foi adicionado o processo do self.

Entre as características desse termo está o fato de ser subjetivo, com pontos de vista em primeira pessoa, com capacidade de sentir, saber como algo ou alguém pode sentir e o que produz o sentido de saber tudo sobre a informação fornecida (LAURENTINO, 2022). Existem realmente muitos níveis de consciência, no entanto,

diz-se que estes são constitutivos do estado mental, portanto pode haver vários estados de consciência, essa é a diferença entre intencionalidade (OLIVEIRA, 2015). Portanto, para o Professor Boto-cor-de-rosa:

*[...] um ser humano desprovido de consciência está condenado às muitas formas de manipulação por parte de outros seres humanos, [...] principalmente no que diz respeito às nossas crenças pessoais e coletivas. Por isso, penso que essa [...] consciência enfoca não o que causa uma crença, mas se vale a pena acreditar. Vale a pena acreditar ou aceitar uma crença, se tivermos bons motivos para aceitá-la [...]. Quanto melhores forem os motivos para [...] aceitação, maior será a probabilidade de a crença ser verdadeira. Ser conscientemente crítico envolve [...] habilidades de pensamento indutivo, como reconhecer relacionamentos, analisar problemas em aberto, determinar [...] causas e consequências, tirar conclusões e calcular dados relevantes. Fazer perguntas é uma [...] boa maneira de melhorar as crenças. Se você não fizer perguntas, provavelmente está se apegando a crenças que já tem, [...] certas ou erradas. Mas se você faz perguntas, você se abre para crenças potencialmente melhores. Como disse Sócrates: "Todo conhecimento começa com a dúvida". [...] Pior ainda, se você não fizer perguntas, você pode aceitar o que outras pessoas estão lhe dizendo e eles podem tirar vantagem de você.*

A resposta do referido professor faz emergir o fato de que, nas escolas públicas, a ação pedagógica e a luta ideológica necessitam estar em ressonância, com finalidades de emancipação dos estudantes comparados às tendências de normalização e subjugação, comercial ou tecnocrática. Em face disso, enquanto ser em constante transformação, o professor é antes de tudo aquele que reflete politicamente sobre a seguinte questão: que tipo de ser humano formar para a sociedade? A resposta para esta pergunta pode ser encontrada no desejo de educar aqueles que a maioria poderia considerar como não educáveis ou indignos de receberem educação. Como salientou Gramsci (C 11, § 12, p. 1375/v. 1; p. 93-94):

*[...] é preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma concepção de mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica [...].*

Mediante a experiência, bem como mediante a própria percepção de mundo que trazem consigo, a classe de professores desenvolve uma consciência, no entanto fragmentada, ou de componentes incongruentes, pois as instituições escolares

possuem um processo formativo minimamente fundamentado no humanismo e na liberdade enquanto fundamento educacional. No entendimento de Benjamin, comenta Rouanet (1981, p. 44):

O sistema percepção-consciência [...], tem como função receber as excitações externas, não guardando traços dessas energias, e se limita a filtrá-las e transmiti-las aos demais sistemas psíquicos, capazes de armazenar os traços mnêmicos correspondentes às percepções vindas do mundo exterior. A memória e a consciência pertencem a sistemas incompatíveis, e uma excitação não pode, no mesmo sistema, tornar-se consciente e deixar traços mnêmicos, o que significa que quando uma excitação externa é captada, de forma consciente, ela por assim dizer se evapora no ato mesmo de tomada de consciência, sem ser incorporada à memória. É o que Freud, ainda segundo Benjamin, resume na fórmula de que “a consciência nasce onde acaba o traço mnêmico”, e na ideia correlata de que os restos mnêmicos se conservam de forma mais intensa precisamente quando o processo que os produziu não aflorou jamais a consciência.

Dessa maneira, grande parte destes professores, embora apresentem criticidade, terminam postos em uma percepção de mundo instituída pelo meio externo, de forma mecânica. Com isso, a consciência desnuda a atividade hegemônica otimizada pela instituição escolar, permitindo:

*[...] que o ser humano se perceba como parte de um futuro coletivo [...], participante de um determinado momento no tempo e na história de uma sociedade. [...] A consciência, a qual considero também consciência histórica [...], dota a pessoa da capacidade de entender que tudo o [...] que acontece nos nossos dias é o [...] resultado de um conjunto de ações realizadas no passado. Nesse sentido, o indivíduo com consciência também é capaz de perceber que seus próprios atos e os de [...] outros que convivem com ele em seu tempo terão consequências na vida de outras [...] pessoas no futuro (PROFESSORA COBRA HONORATO, 2021).*

Esse *futuro coletivo* encontra-se intimamente vinculado ao percurso de libertação da classe oprimida, pois se trata de um itinerário erigido entre a forma de compreender a realidade e a forma de portar-se no mundo (FREIRE, 2013; GHEDIN, 2003). Isso é o resultado do pressuposto teórico que acarreta mudanças significativas na vida do próprio sujeito, bem como de sua coletividade. Podemos argumentar que a consciência se torna um movimento dialético entre teoria, reflexão e ação, processo que se manifesta na relação mútua entre o falado, o ensinado e a prática coesa, promovendo transformações estruturais no âmago social e político. Em sua essência,

a consciência evidencia a importância de se assumir o compromisso entre aquilo que se verbaliza, pensa e realiza.

Sobre a *consciência histórica* mencionada pela referida Professora, Ricoeur (1990, p. 40), a “nossa consciência é determinada por um devir histórico real, de tal forma que ela não possui a liberdade de situar-se em face do passado”. Ainda segundo o filósofo francês, é necessário “tomar consciência da ação que se exerce sobre nós, de tal maneira que todo passado [...] leve-nos a nos responsabilizar totalmente, a assumir, de certo modo, sua verdade” (RICOEUR, 1990, p. 40). Na percepção da Professora Caipora, a consciência pode ser compreendida como:

*[...] todo pensamento acompanhado pelo conhecimento do pensador, ou seja, a certeza, para o sujeito, de existir. A consciência está presente quando várias possibilidades devem ser consideradas, quando um exame é necessário. Por exemplo, quando [...] aprendemos a tocar algum instrumento musical, nossa consciência fica aguçada. Ao contrário, a ação é habitual quando é feita por si mesma. Certa vez, quando eu ainda cursava o ensino médio, meu professor de Filosofia comentou que a consciência ‘adormece quando não há mais escolhas a fazer, por exemplo, quando faço o mesmo caminho todos os dias’. Depois de um tempo, compreendi que posso inicialmente duvidar de tudo, exceto de minha própria existência, pois a dúvida implica pensamento, que exige a certeza da existência do sujeito pensante [...].*

Em uma sociedade democrática, ter consciência é precisamente a oportunidade que o sujeito possui para construir e escolher um caminho que permita ultrapassar suas limitações sociais e cognitivas (MÉSZÁROS, 2008; GHEDIN, 2003; GRAMSCI, 1995), considerando as ‘várias possibilidades de mudanças’. Trata-se de permitir que todos tenham acesso à cultura, aos trabalhos desenvolvidos pelos seres humanos no decorrer da história, aproprie-os para compreender e transformar o mundo, buscando a consciência referente as todas as formas de autoritarismo.

No entanto, essa consciência pode ser colocada em prática de muitas formas diferentes, e nem todas obviamente conduzirão à formação política de sujeitos livres e esclarecidos. Podemos afirmar aqui que a consciência poderia ser conceituada, mais precisamente, enquanto a forma de educação que conduz os sujeitos à aceitação da própria existência. Em outras palavras, é necessário buscar e promover as condições necessárias para o nascimento de um sujeito autônomo, intimamente comprometido com a existência de si mesmo. O Professor Boitatá acredita que a consciência:

*[...] é a capacidade que nós devemos possuir para tentar compreender a realidade da forma como ela é [...]. Nós não podemos fugir dessa realidade; pensar que estão as 'mil maravilhas', que não é. Então, eu penso que [...] os professores, principalmente, devem intervir nesta realidade; fazendo com que o aluno possa se [...] manifestar, ter autonomia e [...] pensamento crítico, ou seja, de não aceitar tudo o que é imposto. Em muitas situações nós nos acomodamos com as injustiças, com [...] a corrupção. Muitas pessoas aceitam tudo [...] caladas. Isso me revolta. Têm coisas absurdas acontecendo e eu não vejo nada sendo feito para intervir nestas situações [...]. Por exemplo, a pandemia. Nós temos um presidente que é negacionista, que incentivou a população a não acreditar numa doença – não toda a população, mas uma parte [...] dela. Eu acredito que se nós tivéssemos um representante de verdade, a situação do Brasil não teria chegado ao ponto em que chegou; porque em países que têm representantes de verdade, a pandemia não chegou nesse patamar que chegou ao Brasil. Infelizmente [...] eles vieram a abrir os olhos muito tarde. Agora que vieram a fazer investigação e estão escancarando todas as situações que aconteceram, como o incentivo a remédios que não [...] tem eficácia nenhuma comprovada; a vacina que demoraram muito tempo para comprar, negociaram por um preço mais caro. Tudo isso foi prejudicando e incentivando até a parte religiosa. [...] Nós somos um povo bastante [...] religioso, então aquilo que o teu pastor, aquilo que o teu padre fala você acaba tomando como verdade absoluta, inquestionável; [...] parece que as pessoas estão com os olhos fechados e eu não consigo entender isso. Alguns professores que são evangélicos não estavam aceitando tomar a vacina, o uso de máscara, porque seus líderes diziam que não era para tomar. Então, assim! por mais que nós explicássemos, por mais que a realidade estivesse aí, eles não queriam acreditar. E esses professores só tomaram a vacina [...] porque eles foram praticamente obrigados. Como funcionários públicos, eles têm, por obrigatoriedade, estarem vacinados. [...] Mas a grande maioria [...] da população brasileira conseguiu compreender a importância de se vacinar. Aqueles que não querem se vacinar, dentre eles muitos professores, são reflexo da ausência de consciência crítica. [...] É uma alienação total. [...] Se eles fizessem uma reflexão sobre a realidade, eles não teriam essa atitude. Muitas das vezes são levados pela emoção. [...] Isso é revoltante.*

Freire (2013, p. 18) define a consciência como “essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes”. Por assim dizer, conforme o referido autor, a consciência crítica traduz-se como o percurso a ser trilhado para evitar o desenvolvimento do individualismo e do autoritarismo, tornado possível, com isso, esperar uma sociedade que transcenda a violência antiquada e favoreça as condições necessárias a uma formação política do sujeito, além do confronto com interesses individuais e hegemônicos.

O professor com compromisso político, ao compreender isso, resiste à ascensão dos dispositivos de hegemonia social, classificação e aprisionamento. Nessa perspectiva, é importante que o professor assuma uma das funções amplamente apreciada nos cursos de licenciatura, especificamente das ciências

humanas: minorar o círculo vicioso da demagogia educacional. Ante essa necessidade, é preciso ter, segundo a Professora Curupira:

*[...] conhecimento e percepção de sua própria existência e de seu ambiente. Costumo dizer que ela está associada à atividade mental, [...] ao domínio do próprio indivíduo sobre seus sentidos, sobre suas vontades. Uma pessoa consciente, meu caro amigo, [...] é aquela que está ciente do que está acontecendo com ela e em seu ambiente, enquanto existem pessoas que não mostram a capacidade de perceber o que está acontecendo com ela ou o que está acontecendo ao seu redor, [...] principalmente nós professores. [...] Por outro lado, a consciência também tem uma conotação como senso de dever, como reflexão [...] sobre a conduta e sobre os próprios atos. Por isso, também tem caráter ético, pois permite ao indivíduo distinguir o que é certo e o que é errado, para que, ao agir, possa se conduzir [...] de acordo com seus valores morais.*

Para Damásio (2015), as pesquisas a respeito da consciência humana demandam entendimentos internos e externos. Em outras palavras, mesmo que em grande medida apenas tenhamos a possibilidade de analisar a consciência indiretamente, isso não pressupõe que necessitamos desconsiderar a presença de estruturas mentais, como ocorre no behaviorismo, e de mecanismos neurais básicos. Porque, por trás dos problemas que refletem um doloroso desencanto pelo *senso de dever*, percebemos claramente uma crise de consciência, uma revolta diante da complexidade e dos limites da moralidade humana. Isso induz à:

*[...] conquista da emancipação por meio da educação, tendo os professores e os estudantes a possibilidade de reinventar as formas de resistência e apostar na emancipação de outras formas de pensamento crítico renovado e ativo, especialmente dentro de uma sala de aula, no contato direto com os estudantes. A posição central do pensamento crítico está na crítica às formas de controle derivadas do capitalismo que se instalaram no sistema educacional ao longo dos anos, [...] processos e modos de organização da vida cotidiana. [...] Analisar as realidades demandam o esforço de repensar a crítica e as formas como o pensamento crítico é ensinado na sociedade e, principalmente, na escola. Mesmo com muitos colegas professores que pensam o contrário, eu reconheço que há iniciativas e experiências de educadores que avançam, ora lentamente, ora a passos largos, mas que permitem [...] afirmar que é possível reconfigurar a escola como lugar de emancipação para construir de baixo e com os de baixo de outras realidades sociais (PROFESSOR MAPINGUARI, 2021).*

A consciência, compreendida como a conquista da emancipação por meio da educação, torna patente que as “diferentes ideologias políticas também se baseiam em premissas que aceitamos como válidas e tratamos como pontos de partida porque

queremos fazê-los” (MATURANA, 1998, p. 16). Como destacado pelo Professor Mapinguari, a posição central do pensamento crítico encontra-se na crítica às formas de controle derivadas do capitalismo, pois enquanto decorrência antagônica do desenvolvimento progressivamente ampliado das forças de produção, as crises do capital não têm em si próprias as circunstâncias necessárias para aumentar a consciência de um único sujeito ou a de uma classe inteira.

Contrariamente, como se vem percebendo nos últimos anos, existe uma contraposição do grau de consciência, em decorrência dos procedimentos estratégicos empregados pelo capitalismo para a conservação orgânica de sua organização estrutural social e econômica, tanto no próprio espaço de produção, tanto na superestrutura encarregada por moldar, formar e “adestrar” os seres humanos nos parâmetros da produção capitalista. Aguardar que esse desenvolvimento de consciência de classe aconteça de forma espontânea é quase improvável. Em um exame das circunstâncias de alienação na sociedade capitalista, Mészáros (2005, p. 59) ajuíza que:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social.

Nota-se que, para Mészáros, a educação formal configura-se como um componente substancial que intervêm na consciência dos estudantes, os quais tornar-se-ão os futuros operários. Apesar disso, em um espaço bem diminuto, tem-se a possibilidade de promover uma consciência de classe à medida em que os professores assumam o compromisso com esse objetivo. Contrárias às premissas do capitalismo, as ações oriundas de uma educação emancipadora procuram conquistar uma singular autonomia em um meio social de autêntica igualdade substantiva, não formal. Mesmo no âmago do sistema capitalista, a finalidade é conceber no espaço escolar as circunstâncias subjetivas para que uma transformação social aconteça de maneira efetiva: “Desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrata do Estado capitalista, que defende seus próprios

interesses [...]” (Ibidem, p. 61), sendo crucial, como destaca o Professor Kanoê, a “capacidade de fazer uma crítica a um evento vivido, [...] onde se utiliza o entendimento das ações que serão realizadas diante de alguma situação, além de permitir que o indivíduo seja cauteloso em aceitar as consequências que podem gerar suas decisões [...]”. Ainda em suas palavras, o referido professor cita que:

*Relembrando aqui as minhas aulas de psicologias (risos), seria como [...] os atos realizados pelo indivíduo [...] que são feitos voluntariamente, onde a pessoa sabe que passos está dando e como está fazendo; no caso contrário, onde a [...] pessoa está totalmente desinibida ou desconectada [...] do mundo externo que a cerca, assim como ignora as ações que está executando por si mesma, são [...] classificadas como inconscientes.*

Conforme Damásio (2015), baseado na observação (em terceira pessoa) do comportamento público e na descrição (em primeira pessoa) da experiência privada, há a possibilidade de implementar uma correlação entre:

1) determinadas manifestações externas, por exemplo, o estado de vigília, as emoções de fundo, a atenção, comportamentos específicos; 2) as manifestações internas correspondentes do ser humano que as está apresentando, conforme elas são relatadas por esse ser humano; e 3) as manifestações internas que nós, como observadores, podemos verificar em nós mesmos quando em circunstâncias equivalentes às do indivíduo observado (DAMÁSIO, 2015, p. 75).

Dessa maneira, a partir da correlação entre estas três perspectivas, passa a ser possível realizar conjecturas acerca dos estados mentais com base na observação do padrão comportamental externo. Esse método é geralmente empregado pelos sujeitos em geral para se reportar à mente dos outros, ou seja, à natureza privada da consciência. Ademais, a utilização do relato em primeira pessoa possibilita à neurociência progredir nas pesquisas no que tange a consciência, pois esta apresenta o caráter de ser impassível de modo ontológico.

Nessa mesma linha de pensamento, o *entendimento das ações* demanda do ser humano uma persistência no que tange à compreensão acerca do que se mostra como incomum à realidade onde ele se encontra e busca, pois “consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 1982, p. 26) e que não encontra efetividade fora da consciência. Este processo de desvendamento da realidade, pertinácia de humanização que é conscientização e, por assim dizer, um

compromisso histórico e, da mesma forma, incorporação crítica na história (FREIRE, 1982) nos conecta à hermenêutica. Por esse motivo, para o Professor Saci-Pererê:

*[...] a consciência pode ser explicada como o conhecimento que uma pessoa tem sobre si mesma, [...] sobre sua própria existência e sua capacidade de influenciar o meio ambiente. Isso permite todos nós possamos analisar [...] como nos percebemos como seres autônomos [...] interagindo com estímulos externos que nos cercam por meio de nossos sentidos. Não me vejo, sinceramente, [...] sem a possibilidade de refletir e interpretar [...] esses estímulos, ligando-os à nossa memória e construindo a nossa realidade.*

Conhecer a si mesmo pode começar quando o ser humano abriu os olhos pela primeira vez passa a encarar o seu ambiente, seu mundo, e começa a experimentar o pessoal (nosso eu) e o externo (o ambiente) como duas naturezas diferentes que se influenciam de forma mútua. Amparados em Damásio (2015), por meio de nossa vigília, nosso estado de alerta vigilante, selecionamos diversos estímulos ambientais que, por meio da atenção, ficarão armazenados em nosso cérebro. Esse órgão, conforme Cosenza e Guerra (2011, p. 11), é a parte “mais importante do nosso sistema nervoso, pois é através dele que tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processamos essas informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas”. Para a Professora Matita Pereira, a consciência pode ser compreendida como:

*[...] possuir pensamento crítico, [...] a capacidade de coletar e analisar informações para tirar uma conclusão baseada mais na razão, e menos na emoção. Essa capacidade [...] é importante em praticamente todos os momentos da nossa vida. Sei que nem sempre é fácil, pois, em grande parte das vezes, nós professores somos reduzidos a somente preencher diários, preparar aulas e participar de reuniões. Mas, [...] é necessário sempre analisar informações, dados, estatísticas e outros detalhes para chegar a uma solução satisfatória. [...] Desenvolver as habilidades de pensamento crítico melhora as habilidades de resolução de problemas, fortalece as tomadas de decisões baseadas em dados, [...] fornecendo uma metodologia para lidar com problemas complexos, ainda mais agora com os cortes de verbas na educação pública. Porém, há muitas outras questões envolvidas em todo o processo de pensamento crítico, e nem toda decisão precisa ser pensada com tanto cuidado. Às vezes é suficiente deixar de lado o preconceito e abordar um processo de uma maneira muito lógica [...]. Em outros casos mais complexos, [...] a melhor maneira de determinar o resultado ideal é passar por todo o processo de pensamento crítico.*

Possuir pensamento crítico configura-se em uma forma de retirar-se do estado de sujeito oprimido, uma vez que a pessoa que não reflete criticamente sobre a história

de si mesmo, não atenta para o que sobrevém em sua própria existência, tampouco na convivência em sociedade. Na esfera histórica, “a consciência de ser carregado por tradições que me precedem é o que torna possível todo exercício de uma metodologia histórica no nível das ciências humanas e sociais” (RICOEUR, 1990, p. 38). A uniformidade entre o pensar e o fazer origina o autêntico percurso de humanização e libertação dos sujeitos. O processo formativo para o pensamento crítico é primordialidade iminente, uma vez que, segundo Freire (2013, p. 52-53):

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isso, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.

A práxis preconiza o processo investigativo. No momento em que não se tem certeza de determinada coisa, busca-se o conhecimento. No que concerne à hermenêutica e à consciência crítica há a necessidade do pensamento conjunto, assim como a educação para uma reflexão questionadora, movido pela interpretação do discurso, pois “é no próprio discurso que se deve procurar a raiz de todas as dialéticas ulteriores” (RICOEUR, 1990, p. 44). Com base nisso, a consciência crítica e questionadora move-se sobre o mundo, modificando-o de maneira contínua, configurando, assim, a dialética da ação-reflexão-ação. A resposta da Professora Matita Pereira funde-se na resposta da Professora Iara, ao esclarecer que a consciência:

*É o que sentimos quando [...] entramos em contato com nossa realidade, e se nutre de nosso sistema de crenças adquirido na cultura em que vivemos. [...] É possível um estado mental acessível apenas pelo próprio sujeito, [...] que lhe permite analisar como ele se percebe como um ser autônomo, interagindo com os estímulos externos [...] que o cercam por meio de seus sentidos, para posteriormente poder refletir e interpretar esses estímulos, relacionando cada um deles com sua memória e construindo sua realidade [...]. A consciência nos permite criar metáforas, conceber possibilidades, expandir nossa existência. Nossa representação da realidade [...] nos permite tirar conclusões e desenvolver novos conhecimentos a partir do que já temos [...]. A consciência existe em nossa voz interior que nos faz pensar de onde viemos, por que estamos aqui e que futuro podemos criar. Ela nos permite dar sentido às nossas emoções e nos encoraja a entender a nós mesmos para alcançar a felicidade.*

Nosso sistema de crenças, muitas vezes, não nos permite ir além das determinações culturais, sociais ou genéticas, impossibilitando o objetivo de revolucionar a ordem social onde todos teriam um lugar definitivamente estabelecido. Muitos professores “preferem incluir algumas formas de conhecimento enquanto excluem outras do currículo. Com isto eles legitimam certas crenças enquanto deslegitimam outras” (KINCHELOE, 1997, p. 50).

Nos sistemas escolares, Fiori (1980) compreende adequadamente este argumento ao registrar que um *ser autônomo* apenas terá manifestação pertinente em uma forma de ensino onde o oprimido seja capaz de descobrir a si mesmo enquanto sujeito protagonista de seu próprio desenvolvimento histórico. Seres humanos enganados não possuem a capacidade de contribuir para as mudanças necessárias da realidade social, demandando a justiça e igualdade.

A possibilidade de conhecer e analisar criticamente a realidade circundante conjectura que já se apreendeu essa realidade, assimilada enquanto objeto verossímil do saber humano. Dessa maneira, passa-se a desenvolver a prática de não admitir passivamente o *status quo* das coisas, mas de conceber consciência que indaga e suspeita para conhecer além do comum e edificar-se, consciente de que subsistem limitações históricas de dominação, que necessitam ser transformados.

Por fim, para o Professor Macunaíma, a consciência é:

*[...] reflexão educativa, o que implica o reconhecimento do ser humano [...] que se permite mudança, abertura mental e emocional, transformação, entre outras coisas; [...] permitindo a concepção [...] de liberdade, onde uma experiência saudável de formação crítica torna o sujeito um ser capaz de questionar, de refletir sobre [...] si mesmo para sua oportuna descoberta e projeção.*

Nesse sentido, a reflexão educativa, acrescenta Ghedin (2003), implica uma tomada de consciência do cotidiano e da influência da história de cada sujeito que o constrói, pois é nesse cotidiano que se constrói a experiência. Gramsci (2007) alude ao fato de que a consciência deve ser concebida como um processo de abertura, uma direção para algo que transcende a si mesmo, um conhecimento compartilhado que um ser tem em si e em seu ambiente. Para Franco (2017, p. 162):

Esta tarefa, de formar indivíduos [...] conscientes de seu papel na conformação e transformação da realidade sociohistórica, exige um trabalho

educacional crítico, que pressupõe sempre uma ação coletiva através da qual os indivíduos tomarão consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e controle da constituição do modo coletivo de vida. A essência desta tarefa é eminentemente política, social e emancipatória.

Ao falar da consciência na prática docente como fator que nos permite rever a prática cotidiana, da experiência vivida, e a partir dela refletir sobre nossas ações, é relevante citar Freire, que define a consciência como aquela que permite reconhecer e transformar a realidade, assumindo “com plena consciência o mundo em que se vive e escolhendo em conformidade seja pela humanização ou pela barbárie” (FREIRE, 2013, p. 43). A reflexão da prática docente é uma consciência da prática docente que nos permite refletir sobre nossas ações e nossas crenças, reconhecendo os sucessos e obstáculos que surgem no desenvolvimento da profissão docente, mas também antecipa possíveis caminhos para melhorar o ato educativo. Um processo transformador dentro do processo de aprendizagem ética e moral.

### 2.2.3. Eixo III: O Professor como Agente Político

A complexidade e polissemia das noções de sujeito, política, redes e professor, implícitas neste texto, bem como a sua respectiva articulação, requerem algum esclarecimento sobre as formas como são abordadas neste Eixo III. Por isso, é válido especificar que os modos de subjetivação estabelecidos nas instâncias de formação e atuação docente erodem, dessubjetivam<sup>12</sup> e negam toda possibilidade de uma subjetividade constituinte. O Quadro 8 expressa de que maneira os professores entrevistados da SEDUC-Parintins percebem a educação, a questão política e a formação política do professor:

**Quadro 8:** Como os docentes percebem a educação, a questão política e a formação política do professor

Como você percebe a educação?	Quantidade	Percentual
-------------------------------	------------	------------

<sup>12</sup> A dessubjetivação é um processo de negação do elemento subjetivo; pelo processo de dessubjetivação o trabalhador é transformado de sujeito em coisa. Se essa transformação já é dada pela simples venda da força de trabalho, seu caráter é aprofundado na medida em que o trabalhador se torna um objeto manipulável pela ciência. Assim, a dessubjetivação do trabalho torna a atividade do trabalhador algo em que esse se vê negado como sujeito. Através da dessubjetivação as potencialidades subjetivas do trabalhador se apresentam como independentes e hostis a ele, como pertencentes a um outro. A dessubjetivação reforça o caráter hostil e estranho que o processo de trabalho tem na produção capitalista ao reduzir os elementos subjetivos ao estatuto de coisa (AUGUSTO, 2009, p. 323).

Um processo de transmissão de conteúdos e de manutenção do ensino e aprendizagem	06	50%
Uma comunicação entre seres em diferentes graus de maturação num contexto histórico determinado	04	33%
Uma atividade semelhante ao sacerdócio	02	17%
Outras	00	0%
<b>Como você considera a questão política?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
muito importante	10	83%
pouco importante	02	17%
não tem importância	00	0%
<b>Como você considera a formação política do professor?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
muito importante	09	75%
pouco importante	03	25%
não tem importância	00	0%

**Fonte:** O Autor

Ante esse posicionamento dos professores, a retórica do mercado e a correspondente formação por competências, formam indivíduos funcionais às exigências do mercado, havendo empobrecimento do social e do político, desenraizamento social, ausência de uma memória-utopia, desconhecimento do contexto e das realidades sociais presentes (GENTILI, 2013). Em geral, o sistema vê o professor como um sujeito mínimo, como porcas ou parafusos de engrenagens, objetos não sujeitos, funcionários sem raízes locais-institucionais, portanto, subjetividades que não geram relações nem criam enquadramentos.

Se a política é subjetiva e a assumimos como aquela luta inacabada e inatingível para construir a ordem desejada, entendemos que outras subjetividades, empoderadas em sua dimensão e capacidade de ação política, têm opção e oportunidade de agir como constituintes de novas ordens, ou seja, da política e do político. A questão é, então, onde estão esses sujeitos capazes de ações políticas? É evidente a demanda por produzir sujeitos capazes de agir sobre o que é produzido, políticos desde que tenham 'vontade de agir e construir projetos alternativos', capazes de reflexividade - expressa em autorreflexões e reflexões sobre si, sobre os outros e o outro-, criadores de uma forma de conhecimento intersubjetivo.

No contexto dessa sociedade em crise, pensamos o professor como sujeito político, desde que capaz de ação política, ou seja, com capacidade de gerir e construir saberes e sujeitos autônomos, de superação da passividade e a condição de espectadores e reprodutores, de formular e desenvolver projetos, práticas e experiências alternativas, constituintes de suas ações e de si mesmos, com vontade e risco de intervir nas decisões sobre educação e política educacional nas áreas de sua interação imediata: instituição, contexto local, regional ou nacional; também, assumir como necessidade preponderante nas suas ações de ensino e formação a de promover a consciência política. Como mencionou a Professora Cobra Honorato:

*Desenvolver a consciência significa adquirir habilidades para analisar e participar ativamente da construção da realidade em que vivemos. [...] O ponto de partida é a compreensão da educação como uma oportunidade de contribuir para a formação integral das pessoas, o que inclui a necessidade de cultivar o pensamento como [...] uma de suas habilidades essenciais. Extrapolado para o campo pedagógico, isso dá ao aluno a possibilidade de se reconhecer, de reconhecer e considerar sua individualidade e suas particularidades. [...] O homem tem uma necessidade constante de compreender tudo ao seu redor: a realidade da qual faz parte. Ele é um ser metafísico por natureza, pois deve explorar além de [...] seu entorno imediato. É um elemento essencial no pensamento porque serve ao pensamento e deriva do que é pensado.*

Compreender a *educação como uma oportunidade de contribuir para a formação integral das pessoas* é compreender que “aprendemos quando somos capazes de exhibir, de expressar novos comportamentos que nos permitem transformar nossa prática e o mundo em que vivemos, realizando-nos como pessoas vivendo em sociedade” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 141). Conforme Saviani (2012), em um dado contexto histórico, a educação é um fenômeno social que se manifesta mediante a relação mútua entre os seres humanos em níveis distintos de maturidade dos sujeitos, estando o próprio homem como o significado desta relação, concernente ao seu pleno desenvolvimento humanístico. Desta forma, o ser humano tem a capacidade de educar sistematicamente no momento em que se torna consciente da tangibilidade estrutural que abrange as questões sociais e políticas.

Em outras palavras, para despertar a consciência no estudante, o professor enquanto agente político necessitará apreender as problemáticas sociais, ponderando criticamente acerca delas para, dessa maneira, elaborar e conquistar finalidades tangíveis, e a posteriori, implantar a partir desta ponderação, uma ação que

transforme sua conjuntura existencial. Para isso, o movimento dialético ação-reflexão-ação ou a filosofia da práxis necessitará ser ininterrupta, mitigando a ciência da administração, “dirigida para controlar rigidamente os seres humanos com visões de eficiência institucional e padronização” (KINCHELOE, 1997, p. 30).

Mesmo que de forma mínima, todos os seres humanos exteriorizam determinada função intelectual, uma vez que todos os sujeitos apresentam uma compreensão de realidade, um traço lúcido de comportamento moral, e colaboram, dessa maneira, para modificar ou manter outras compreensões de realidade, isto é, colaboram para promover novas formas de pensamento, contemplando uma nova educação, a qual, segundo a Professora Caipora, considere:

*[...] todas as dimensões do ser humano, a qual é uma boa alternativa para evitar a barbárie política que assola o Brasil e o mundo nos últimos anos; [...] um ensino-aprendizagem com base na consciência global pode ser uma boa alternativa para formar estudantes íntegros, capazes de contribuir para viver em um mundo melhor [...]. A educação desempenha um papel muito importante, pois determina em grande parte qual será o futuro de uma sociedade. A mudança educacional [...] pode ser gerada em três contextos históricos que devem ser analisados para compreender o estado do sistema: o macro, o político e o prático. A análise do sistema educacional nos últimos anos é realizada para melhor compreender a origem dos problemas e as causas que os desencadeiam. [...] O fato de a faceta humana ter sido um pouco ignorada, priorizando as qualidades intelectuais e mentais, [...] tem conseguido influenciar de certa forma na perda de integridade que muitos estudantes sofrem atualmente.*

Um *ensino-aprendizagem com base na consciência global* encontra-se nos interesses de classe que imperam no contexto educacional brasileiro, implementado pelo Estado. Tais interesses serão determinados pela relação das influências políticas que permeiam o meio social, como a *educação*. A primazia corrente engloba as diversas demandas sociais de uma minoria capitalista que institui a consumação de inúmeros projetos, os quais são desconhecidos às camadas menos favorecidas da população, orquestrando uma *barbárie política*. Dessa forma, é imprescindível professores que preconizem uma ação educativa direcionada à emancipação humana. Assim, de acordo com Tonet (2007, p. 35):

Propor, hoje, uma “educação emancipadora” não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das

políticas educacionais [...]. É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada [...] Sua realização, porém, depende do que anda na cabeça das pessoas. Pois é lá que estão as ideias, os conhecimentos, os valores, as convicções que permitem fazer escolhas.

Na compreensão de Tonet, uma educação institucional emancipadora nos limiares da sociedade capitalista não consegue encontrar um fundamento consistente onde possa se sustentar. As instituições escolares sob o amparo desta estrutura econômica não aguardam formar seres humanos que se mostrem contrários à sua própria maneira de produção, sendo que a maior dificuldade:

[...] que temos atualmente para explicar e compreender a natureza de nosso operar cognitivo como seres vivos humanos está em que pertencemos a um pensar cultural em que todas as nossas reflexões, todas as nossas afirmações cognitivas e todas as nossas explicações se apoiam, em última análise, no fato de que aceitamos *a priori* que nosso viver ocorre num âmbito de entes e processos que ao tempo que reconhecemos que nos fazem possíveis como fundamentos operacionais de nosso ser e de nosso fazer, tratamos desde nosso sentir relacional como se fossem intrinsecamente independentes em seu existir e em seu operar do que fazemos em nosso viver (YÁÑEZ; MATURANA, 2009, p. 95).

Os próprios antagonismos sistemáticos tornam possíveis as ações classificamos como emancipadoras, compreendendo que essas ações podem orientar professores e estudantes no rumo de uma consciência esclarecedora. A concretização desse propósito pelos professores depende, em demasia, de uma ideologia eminente que fomente o desenvolvimento social e as potencialidades produtivas, subvertendo a ordem do capital. Para o Professor Boto-cor-de-rosa, é preciso conhecer a *“história social, cultural e política do seu país”*, pois:

*[...] como professor e, principalmente, como brasileiro, me entristece ver o meu país mergulhado nesta instabilidade política, que compromete uma leitura crítica por parte de muitos cidadãos e, diga-se de passagem, por parte de muitos estudantes do Ensino Médio. Aqui na escola, infelizmente, existem colegas de profissão que, movidos por suas convicções religiosas e políticas, acabam não incentivando os estudantes a questionarem a sua própria realidade. Ano passado, logo no início da pandemia, tive um colega que simplesmente começou a defender aquela ideia de que o vírus da COVID-19 tinha sido fabricado na China tão somente com a finalidade de controlar o mundo. Ele era – e ainda é – movido por teorias da conspiração. Agora eu me pergunto: como que um professor pode pensar desse jeito?! Uma ideia errada se formos comparar com o pensamento de um professor verdadeiramente considerado um agente político. Por isso que eu digo para os mais jovens – não que eu seja velho (risos): leiam mais sobre o*

*desenvolvimento histórico do Brasil. Leiam não apenas para passarem no ENEM ou em outras provas. Mas sim para serem bons questionadores, não permitirem que se instale novamente uma Ditadura Miliar em nosso país (PROFESSOR BOTO-COR-DE-ROSA).*

O comprometimento da *leitura crítica* salientado na resposta do referido professor preconiza o pensamento de Maturana (2014, p. 253), ao afirmar que “se queremos explicar a consciência, o que temos que explicar é como a experiência da consciência surge como uma experiência que acontece conosco em nosso viver [...]”. Em termos de considerar o professor como um agente político, a experiência da consciência faz emergir um elemento determinante em seu despertar: a Pedagogia, a qual Franco (2021, p. 726) argumenta que está “mergulhada em relações desiguais de poder, o que lhe impõe a necessária leitura crítica de sua prática para identificar o lugar da construção de sua intencionalidade: a favor dos que são oprimidos; ou a favor dos dominantes [...]”.

Ao despertar a consciência no estudante, o professor tem a possibilidade de colaborar com o desenvolvimento cultural por meio da discussão não somente dos assuntos a serem ministrados em sala de aula, mas, do mesmo modo, mediante o despertar nos estudantes de uma leitura crítica sobre o mundo a sua volta, sobre sua experiência de vida e a sua posição na comunidade social. Cognitivamente, compreende-se o desenvolvimento da leitura crítica enquanto percepção de mundo orgânica, proeminente, que um sujeito possui de si próprio e do mundo que o circunda, o que Cosenza e Guerra (2011) situam no cérebro humano. Segundo eles:

Se os comportamentos dependem do cérebro, a aquisição de novos comportamentos, importante objetivo da educação, também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz. As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo de ensino-aprendizagem, aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura cerebral de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento dos novos comportamentos, adquiridos pelo processo da aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 141 - 142).

Ao despertar a consciência do estudante, o professor não somente comporta a oportunidade de transformar o padrão comportamental do estudante, um dos principais fundamentos de todo desenvolvimento pedagógico, porém, do mesmo modo, comporta a oportunidade de instruí-lo para a composição de uma realidade

nova, mais promissora e verossímil. E esta composição não pode processar-se individualmente, senão enquanto produto de atividade coletiva de docentes e discentes em seus embates por condições de vida mais auspiciosas. Defendemos o fato de que o profissional da educação comporta a oportunidade de promover um trabalho intelectual enquanto impulsionador de transformações na sociedade, e em decorrência disso escolhemos a última dimensão, a *política*, reconhecendo, segundo a Professora Iara, a própria condição social, tendo uma consciência de classe. Em suas palavras:

*[...] quando esses estudantes forem perguntados em alguns anos como eles se tornaram politicamente conscientes, [...] certamente a história deles será diametralmente diferente da minha. Eles vão se lembrar de como, de mãos dadas com seus pais, se manifestaram contra outro tipo de tirania: o roubo público-privado, que rouba sonhos e esperanças de seus concidadãos [...]. Eles vão falar sobre como se livraram do medo, [...] conseguiram unificar marchas estudantis com as principais universidades do país e realizaram [...] conversas e debates para [...] pensar um novo país. Você se lembrará [...] que alguns deles tentaram fundar novos projetos políticos dos quais emergiriam práticas partidárias transparentes e inclusivas [...]. Dirão que traçar valores, ideias e diferenças ideológicas não é necessariamente [...] uma sentença de morte, reprime [...] reivindicações legítimas e que eleições não são suficientes para construir a democracia. Fique claro que sem consciência não há organização e sem organização não há mudança [...].*

Acredita-se que reconhecer a condição social seja imprescindível, ao reputar necessário que tanto estudantes quanto professores recebam uma formação política consistente. Essa capacidade oportuniza entender aquilo que apresenta maior relevância para ser ensinado e aprendido e a maneira pela qual precisa sê-lo, objetivando as metas pedagógicas vinculadas à uma conjuntura social tangível. Enquanto prática retratada nas atividades pedagógicas escolares, reconhecer a própria condição social é de grande importância nos debates travados em torno das problemáticas sociais, propiciando que esses debates não se dissolvam em senso comum, dissipando, dessa forma, a percepção de conjunto. Do mesmo modo, a ação docente, implicada em categorias, se avoluma no envolvimento político na comunidade social, para demonstrar a negligência governamental e trabalhar em defesa do reconhecimento e democratização da instituição escolar pública e do seu corpo docente (FREIRE, 1996).

Desse modo, percebe-se “[...] que o papel da consciência se torna cada vez maior com o desenvolvimento das forças produtivas humanas” (MÉSZÁROS, 2008, p.

58), assegurando, dessa forma, que a consciência não se encontra plenamente circunscrita ao campo econômico, uma vez que é provida de um caráter autônomo correspondente, ou seja, “a consciência pode ser colocada a serviço da vida alienada, da mesma forma que pode visualizar a suplantação da alienação” (Ibidem, p. 58).

[...] Marx, ao contrário, define, por um lado, as condições objetivas de uma ruptura em termos da determinação recíproca do ser social e da consciência social. [...] Por outro lado, Marx enfatiza a necessidade de uma ruptura na cadeia das determinações econômicas; uma ruptura sem a qual ele não poderia definir a característica crucial do proletariado como “autoextinção”, nem a sua consciência de classe como percepção da tarefa histórica de extinção de todas as limitações de classe – as limitações da sociedade de classe – no processo de extinção de si mesma como classe (Ibidem, p. 58-59).

É insuficiente o desenvolvimento de uma consciência de classe sem o rompimento com as imposições econômicas que concebem as classes sociais contraditórias. O aprimoramento de uma consciência transformadora apresenta sentido unicamente se as ações colocadas em prática possuírem relação com a realidade objetiva de um determinado momento da história humana. Torna-se importante que qualquer revolução em oposição ao ordenamento instituído permaneça consciente do caminho a ser percorrido. No entanto, a grande parte dos professores que questiona a educação escolar sem se apoderar, com antecedência, da realidade objetiva e da realidade que constitui todos os fenômenos sociais, permanentemente encontra uma encruzilhada. Para a Professora Curupira:

*[...] o questionamento nos ajuda [...] porque facilita a organização da informação que chega até nós. Possibilita ver que tipo de conhecimento é mais rico e com maior potencial e transferência para resolver problemas [...]. Questionar é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem na escola, pois permite aos estudantes, [...] também aos professores, estabelecer um ponto de partida para registrar o conhecimento que possuem em determinado domínio e desenvolver novas ideias. Ele também fornece [...] uma estrutura para examinar diferentes noções e novas informações, principalmente nestes tempos de fake news. Questionar [...] ajuda a impulsionar o pensamento reflexivo; [...] requer que estudantes e professores reflitam sobre sua compreensão e com isso possam introduzir mudanças e melhorias em sua aprendizagem, em seu pensamento [...]. Os estudantes podem aprender melhor em um ambiente de sala de aula onde suas contribuições são valorizadas [...]. Tanto o tipo de perguntas que são feitas, como a forma como as perguntas são formuladas e as respostas dadas, afetam a autoestima e a participação do aluno. Portanto, creio que os professores devem proporcionar experiências que permitam a todos os seus estudantes desenvolver estratégias de investigação e resolução de*

*problemas de forma especializada [...], em um clima seguro que permita aperfeiçoar a consciência. Para isso, é necessário conhecer os elementos necessários para fazer boas perguntas e reconhecer os diferentes tipos de perguntas que podem ser feitas [...].*

Nesse percurso, é essencial o que Freire denomina de *pedagogia da pergunta*. Mediante o questionamento dos significados e dos assuntos curriculares a serem ministrados, desperta-se nos estudantes o contínuo interesse pelo saber humano, a importância de procurar conhecer além do óbvio, de tomar posse desse saber, socializando-o com as outras pessoas. Nessa perspectiva, o diálogo poderá contribuir “enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, para a compreensão da instituição escolar, desmistificando a superioridade natural do mestre, [...] a ideia da superioridade moral de alguns homens sobre outros [...] (GADOTTI, 2010, p. 21). O processo formativo para o pensar crítico e problematizador se faz imprescindível na sociedade, especialmente no *despertar da consciência* no ambiente escolar. Essa consciência:

[...] não está localizada no sistema nervoso ou no corpo em geral; ela é vivenciada como uma experiência na autoconsciência, e é vivenciada apenas enquanto existe operacionalidade que a faz surgir como uma quarta recursão no linguajar. Além disso, a consciência é vivenciada enquanto é vivenciada como uma entidade, ou um processo, ou uma operação no sistema nervoso, nem pode estar ligada a nenhum aspecto estrutural do sistema nervoso, embora, caso a estrutura do sistema nervoso seja alterada, a experiência da consciência pode ser alterada ou até desaparecer (MATURANA, 2014, p. 276).

É inexistente um trabalho apenas corpóreo, uma vez que, em todo trabalho físico há, minimamente, uma formação técnica, mesmo no mais automático e degenerado, ou seja, uma pequeníssima atividade intelectual produtiva. No trabalho de maior profundidade alienante há um elemento de reflexão, da mesma maneira que todo sujeito possui valores culturais e provém uma compreensão de realidade no contexto do seu agrupamento e do seu espaço social. Torna-se indevido eliminar, com isso, a autoconsciência. Como disse o Professor Boitatá:

*[...] O professor tem um papel social dentro da sala de aula, levando os estudantes a refletirem através dos temas transversais que são trabalhados, e instigar esses estudantes a ver a realidade [...], fazer com que eles [...] discutam, que eles expressem a sua opinião, porque antigamente via-se o professor naquela ideia que [...] ele estava acima dos estudantes. Hoje em*

*dia, nós já observamos que os estudantes já chegam com esse pensamento crítico, eles já sabem dizer sua vontade, eles já sabem criticar a própria realidade. E o papel do professor é justamente instigar eles, cada vez mais, pra que não aceitem todas as situações, tudo que é imposto passivamente. [...] Nós estamos vendo aí, por exemplo, que o nosso governo não se ocupa com a questão cultural, e também com a questão socioeconômica, comprometendo o futuro da educação pública, ou, pior ainda, o futuro dos estudantes. E com essa pandemia nós sentimos, assim! a importância do professor, [...] porque criou-se aquela ideia que, dentro de alguns anos, o professor ele já não estaria mais em sala de aula e os estudantes poderiam estudar em casa, à distância, e que o professor não tinha esse papel tão importante. Sabemos que existem profissionais e profissionais, aqueles que não se preocupam tanto, tem aqueles que estão só por conta do salário, mas, eu digo com toda certeza, que nós temos profissionais muito competentes, preocupados com essa realidade, porque já vai pra parte humana.*

A resposta do Professor Boitatá faz sobrevir a percepção do professor enquanto intelectual orgânico, amplamente defendido por Gramsci. Desempenhando atividades ligadas à cultura, à política, à educação, o intelectual orgânico, conforme Gramsci (2007), se configuraria como o representante de certa classe, garantindo a continuação histórica dos agrupamentos os quais representa.

Todo agrupamento social germina de um contexto elementar da produção econômica, concebendo para si agrupamentos de intelectuais, que os representam, que lhes proporcionarão uniformidade e principalmente consciência de sua própria atividade no tecido social. O intelectual orgânico move-se em benefício do agrupamento onde está inserido, atuando conjuntamente com outros sujeitos, objetivando produzir consenso e percepções de realidade partilhadas mutuamente, transformando-se, dessa forma, em um bloco histórico unitário, congruente e reflexivo. Nas palavras de Martins (2011, p. 141), o intelectual orgânico será capaz de:

*[...] questionar a visão de mundo hegemônica e, ao mesmo tempo, apresentar alternativas às classes subalternas na disputa pela hegemonia, elevando a outro patamar a compreensão que têm da realidade, possibilitando-lhes a sensibilização em relação ao processo de exploração econômica, de alienação social e de subalternidade ético-política a que estão submetidas, para mobilizá-las a lutar em busca dessa superação dessa condição histórica vivida sob a égide do modo de vida capitalista.*

De maneira crítica e sensata, o intelectual orgânico possui a capacidade de conciliar seus trabalhos corpóreos com seu trabalho intelectual, sem considerar-se superior aqueles e aquelas que veem nele sua representatividade, como preconiza o intelectual tradicional, uma vez que tem necessidade da relação crítica com o senso

comum para o cumprimento de sua atividade organizadora, com a finalidade de conquistar a concordância de ideias que oportuniza a estruturação da superioridade do agrupamento predominante. Em contrapartida, para a Professora Matita Pereira, é necessário *“forjar consciência entre os estudantes não é tarefa fácil, principalmente aqui na escola”*. No entanto:

*[...] em nosso contexto é necessário perceber vários elementos a serem levados em conta por nós professores, [...] sem exceção; uma delas, a formação no sentido do humano como essencial, também a compreensão de que não há consciência sem seres humanos que [...], juntos, buscam resolver os problemas mais profundos da sociedade. O respeito à lei e à justiça deve ser um fator essencial na formação da consciência no estudante, uma sociedade não é possível [...] sem instituições que proporcionem [...] o equilíbrio necessário para o respeito mútuo. Solidariedade: a consciência política deve apoiar a solidariedade [...] com os outros, mobilizar a ideia de tolerância, diversidade e ideias diferentes. Por fim, [...] a redução do conflito às suas mínimas expressões. Não há sociedade sem conflito, mas não podemos [...] formar um cidadão que deva viver em conflito permanente, mas que consiga compreendê-lo e resolvê-lo pacificamente [...]. Nosso contexto brasileiro é promissor desde que entendamos que em meio às situações trágicas que vivemos, [...] compreendemos a dimensão humana das pessoas, reconhecemos a necessidade de trabalhar em projetos comuns, [...] promover o [...] desenvolvimento, as capacidades e virtudes do ser humano. Um professor nos faz pensar em nós mesmos, [...] nos outros e na natureza, e nos encoraja a nos reconhecermos como seres éticos que merecem o conhecimento universal (Professora Matita Pereira).*

As expressões ‘formação no sentido do humano como essencial’, ‘não há consciência sem seres humanos’ e ‘respeito à lei e à justiça’ denotam a ideia do intelectual orgânico de Gramsci, o qual analisa o intelectual orgânico enquanto sujeito que oportuniza consciência e uniformidade às classes que representa, que examina os valores culturais produzidos pelos seres humanos e os impactos que eles acarretam na sociedade. Portanto, é fundamental:

*[...] pensar [...] a função do educador, que é instigar a leitura de mundo. É preciso solidificar a ideia de intelectuais não proprietários do saber, mas pesquisadores da realidade. Por isso, também, intelectuais orgânicos das classes subalternas e do “partido vivo”, quero dizer, dos que não desistem de sonhar a justiça e que andam na contramão do sistema devem analisar a educação voltada para o desenvolvimento humano, construindo este “partido vivo”, questionando o conhecimento institucionalizado, abrindo mão das supostas verdades e aprendendo a ouvir outras concepções de mundo, percebendo a riqueza da realidade (NORONHA, 2006, p.171).*

Dado que prosseguem em determinada função e conquistam determinado amparo cultural da sociedade, os intelectuais orgânicos “formam uma conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação ao grupo social dominante” (GRAMSCI, 2007, p. 18). A partir dessa premissa, argumentamos que um grupo social, que busca seu pleno desenvolvimento e empenha-se para conquistar superioridade, obtém sua meta com maior celeridade se for capaz de formar seus próprios intelectuais orgânicos, ou seja, quanto mais rapidamente o grupo social apresentar capacidade para formar seus próprios intelectuais, mais rapidamente ele assume o controle da supremacia social e cultural, bem como dos meios de produção.

A Professora Matita Pereira ainda mostra que é necessário a existência de professores compromissados com as classes menos favorecidas e com o envolvimento ético e ontológico de superação da sociedade de classes. O que se encontra assaz esclarecido é que a educação institucional no âmago da sociedade capitalista assemelha permanentemente os interesses de dominação da burguesia, fato que não impede a presença de ações que apresentem contraposição às premissas hegemônicas, pois a própria conjuntura social do capitalismo imprime as circunstâncias que concebem essas oportunidades. Mais do que pensar em saberes disciplinares, para despertar a consciência deve-se, antes de tudo:

*[...] reconhecer os problemas reais da vida e como encontram soluções plausíveis para solucioná-los de forma [...] enriquecedora e legítima. O professor precisa buscar sentido no que ensina em sala de aula – principalmente fora dela - [...] oferecendo os recursos necessários aos seus estudantes. Tudo isso para que vejam o que é dado e o que é possível conhecer, imaginar e transformar [...]. Isso me tem faltando ultimamente. Não um só projeto aqui na escola que permita que isso aconteça [...]. Aprendi que a principal missão do professor [...] é ajudar as pessoas a aprender viver em seu mundo, entre outros [...]. Para isso, é preciso saber ler, [...] não apenas os textos, mas também os acontecimentos políticos do nosso município, do nosso estado, do nosso país [...]. De igual modo, trata-se de interpretar [...] essa leitura, distanciar-se dela e pensar nos condicionantes que nos fazem pensar como pensamos (PROFESSOR SACI-PERERÊ).*

A busca por significado refere-se a dar sentido às nossas experiências. Essa busca se concentra na sobrevivência e é fundamental para o cérebro humano. Embora a maneira como damos significado à nossa experiência mude ao longo do tempo, o desejo subjacente de fazê-lo permanece ao longo da vida. Essencialmente, nossa busca por significado é determinada por nossos objetivos e valores, o que vai

desde a necessidade de nutrir e encontrar segurança através do desenvolvimento de relacionamentos e um senso de identidade, até explorar nosso potencial e buscar o transcendente.

O cérebro absorve informações do que está diretamente consciente, bem como do que está fora do foco imediato da atenção. Na verdade, responde a um contexto sensorial mais amplo do que aquele em que a aprendizagem e a comunicação ocorrem. Os "sinais periféricos" são extremamente fortes. Mesmo pistas inconscientes que revelam nossas atitudes e crenças internas têm um forte impacto sobre os estudantes (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

Embora parte da consciência seja consciente, a maior parte do nosso aprendizado é inconsciente, o que significa que a experiência e a entrada sensorial são processadas abaixo do nível da consciência. Portanto, pode acontecer que muita compreensão não seja dada durante as aulas, mas depois de horas, semanas ou meses. Os educadores devem organizar o que fazem para facilitar o processamento inconsciente subsequente pelos estudantes da experiência. Como? Design de contexto adequado, incorporando atividades reflexivas e metacognitivas e fornecendo ferramentas para ajudar os estudantes a expandir criativamente ideias, habilidades e experiências. Ensinar torna-se em grande parte uma questão de ajudar os estudantes a tornar o invisível visível (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

Ao 'ajudar as pessoas a aprender viver em seu mundo', o professor necessitará apreender as problemáticas sociais, ponderando criticamente acerca delas para, dessa maneira, elaborar e conquistar finalidades tangíveis, e *a posteriori*, implantar a partir desta ponderação, uma ação que transforme sua conjuntura existencial. Para que isso venha a ocorrer, destaca-se a resposta do Professor Kanoê, para o qual:

*[...] professores sem consciência não conseguem despertar a consciência dos estudantes [...]. A questão não é acreditar que algumas atividades pedagógicas e práticas formativas isoladas possam mudar radicalmente as reais possibilidades dos professores nas escolas [...], mas sim abrir novos espaços que permitam aos professores dimensionar novas possibilidades de construção, enfrentar [...] seus medos, continuar a experiência de formação em suas salas de aula, a vivência do trabalho coletivo, a autonomia profissional, e, [...] sobretudo, a responsabilidade ética e política inerente ao ensino. Para isso parece necessário que os professores vivam novas experiências formativas através de [...] uma nova consciência, para que a aprendizagem prática não se reduza a uma aprendizagem técnica cuja finalidade é a adaptação às lógicas estabelecidas [...]. Nesse sentido, é relevante que todos os professores possam se perguntar: Por que eu quero ensinar? [...] Uma questão que nos desafia a ler historicamente a realidade pedagógica e, nesse sentido, entender que a escola é apenas uma parte*

*dessa realidade e uma parte particular que obedece a certas regras e condições que antes limitavam as possibilidades de respostas dadas [...]. Eu diria que na medida em que os professores se questionam diante da educação assimilada, podemos perceber anomalias e se não o fizermos não poderemos nos fazer novas perguntas e novos métodos de ensino para trazer perspectivas [...]. Aqui na escola é muito difícil perceber as anomalias da educação, o conhecimento ainda é muito fragmentado [...].*

Pela sua natureza complexa, a ponderação a respeito da *formação de professores* produz incertezas, ambiguidades e novas trajetórias sobre sua relevância social. Podemos perceber na resposta do Professor **Kanoê** determinadas evidências que podem ajudar no desenvolvimento de uma educação como prática da liberdade por meio da consciência transformadora. Silva, Ghedin e Costa (2020) indicam modificações no entendimento da formação dos professores, assim como de percepções hodiernas sobre os modos de dar à luz o saber e de introduzir os estudantes nesse caminho. Se há destaque para o desenvolvimento de algum processo cognitivo superior no “conjunto da obra sobre formação de professores, este é o da consciência. É comum encontrarmos expressões como ‘desenvolvimento da consciência’ e ‘tomada de consciência’, articulada, geralmente, a de outro processo cognitivo, a reflexão” (SILVA; GHEDIN; COSTA, 2020, p. 40). A consciência:

[...] é o rito de iniciação que permite a um organismo equipado com a capacidade de regular seu metabolismo, com reflexos inatos e com a forma de aprendizado conhecida como condicionamento tornar-se um organismo com mente, o tipo de organismo em que as reações são moldadas por um *interesse* mental pela vida do próprio organismo. Espinosa afirmou que o esforço da autopreservação é o primeiro e único fundamento da virtude. A consciência possibilita esse esforço (DAMÁSIO, 2015, p. 32).

Perguntar-se “Por que eu quero ensinar?” é a atitude básica de um professor, de um estudante, em relação ao mundo e a si próprio, composto pelas estruturas de pensamento e comportamento que determinam as possibilidades e os limites do pensamento e da ação de uma pessoa. *Despertar a consciência* determina o que uma pessoa acredita em si mesma, que categorias de percepção ela tem, o que é concebível para ela, que comportamento é tão evidente para ele que ele não pensa no que é difícil de imaginar e viável e que lhe parece completamente impossível. Para o Professor Macunaíma:

*[...] Há muita informação circulando em diversos meios de comunicação, mas existem pouquíssimos cenários sociais e [...] pedagógicos que contribuam para despertar a consciência no estudante, principalmente a consciência crítica. Infelizmente, tenho [...] que admitir que, muitas vezes, eu mesmo negligencio essa consciência. Aqui na escola não há o menor incentivo em relação a isso; [...] nem por parte da gestão, nem por parte dos colegas professores. Essa situação deixa [...] muito frágil a construção de julgamentos fundamentados sobre uma grande quantidade de acontecimentos do nosso dia a dia, prejudicando também a tomada de decisões [...] com critérios e até as possibilidades de [...] transformação política no âmbito pessoal quanto no profissional. Por outro lado, creio que a formação contínua de professores seja uma forma de despertar a consciência no estudante [...]. Esta pretensão tem sido reduzida a 'formações mecanizadas', sem sentido concreto, sem a menor motivação. Parece ser 'mais do mesmo'.*

Acreditamos que é no centro da prática do professor que sobrevém a sua formação política, e que essa formação encontra maior aplicabilidade quando trabalhada desde a sua formação continuada, sendo por meio desta que os futuros profissionais do magistério poderão adquirir, juntamente com os estudantes, a consciência necessária para compreender que comungam dos mesmos interesses da grande parte da camada social subalterna brasileira (MÉSZÁROS, 2008; GRAMSCI, 1995; MARTINS, 1987). A confrontação das dicotomias que permanecem se sobrepondo à consciência do professor, conduz inúmeros desses profissionais à uma prática determinante que torna possível aumentar o nível de entendimento de seu estado enquanto trabalhador e de sua característica de professor escolar, em um meio social diretamente influenciado pelos princípios capitalistas.

A primordialidade de despertar a consciência no estudante tem necessidade de ser ressaltada na formação continuada dos professores e professoras. A instituições de ensino superior que lidam diariamente com essa formação, uma vez que assumam o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais irão contribuir, especialmente, com um processo formativo com base na política transformadora de seus estudantes e incitará a participação dos mesmos em movimentos sociais organizados alicerçados nos interesses da coletividade. As associações organizadas são vitais para retardar o barbarismo universalizado propagado pelos princípios neoliberais impostos ao povo brasileiro de maneira reacionária.

A ausência de consciência prefigura não compreender que a instituição escolar possui uma função considerável na promoção da conduta política dos estudantes, isto é, a sua vontade para conservar ou buscar a transformação do meio social em sua completude. No âmago dessa conjuntura, o crescimento excessivo do tecnicismo é

notório, ao mesmo tempo em que a participação política se inclina a ser desconsiderada e revelar-se totalmente negligenciada. Em hodierna pesquisa abordando escolhas políticas, Ludwig (2000) ajuíza que a ausência de consciência compreende que a finalidade da instituição escolar é tornar possível o desenvolvimento de habilidades e competências aos estudantes, principalmente aquelas que contribuam em suas ações profissionais. Em suas palavras, o Professor Mapinguari destaca que:

*Seria necessário e urgente a elaboração e desenvolvimento de projetos voltados à Educação Política nas escolas públicas de Parintins, [...] tendo em vista a discussão sobre os processos democráticos. Esses projetos se voltariam à participação dos [...] estudantes diretamente na eleição de seus representantes, com a ideia de gerar tanto a conexão quanto a formação no sistema democrático da escola. Aqui surge a ruptura [...]: a forma como a articulação entre participação e formação democrática é concebida limita-se à prática do voto, [...] reduzindo-o assim ao seu significado mais primário ou elementar. [...] A participação dos estudantes nos processos democráticos deve prevalecer como direito fundamental para a concepção da [...] Educação Política atual, que concebe a pessoa como sujeito ativo de direitos [...]. No entanto, as práticas pelas quais essa faculdade é promovida são passíveis de escolha e representação [...], depondo o processo de formação que a escola deve promover para atingir tal finalidade com um sentido mais amplo e preciso, bem como com um corpo docente objetivo; na formação que dá sentido ao grande compromisso de se reconhecer como ser político e cidadão atuante. [...] Esse ideal não pode ser desenvolvido a partir do exercício mais elementar que acompanha os processos democráticos atuais, [...] a representação, cujo caminho é a eleição pelo voto, razão pela qual se perdem os propósitos que a democracia contém [...]: justiça, solidariedade, reciprocidade etc. Importa, pois, responder a esta necessidade de mudança, implementando formas que permitam compreender e [...] viver a democracia como um elemento próximo do seu ambiente, do seu cotidiano, permitindo aos estudantes conceber a sua realidade, mas também vivê-la, o pensar, questionar, escolher e, [...] portanto, representá-lo, sem perder a essência humana que a sociedade atual exige. Nesse sentido, [...] a escola deve abrir caminho para a Educação Política para a formação democrática, pois a sociedade atual urge [...] que as práticas de seus cidadãos sejam mais honestas, equânimes, solidárias, justas, inclusivas, [...] cujos critérios morais lhe permitam agir com razão [...].*

A *educação política* do professor designa uma reflexão tangível sobre as condições de possibilidade da educação, com a vontade de dar acesso à cultura e à liberdade de homens e mulheres até então considerados analfabetos e marginalizados. A ambição democrática da educação política docente deve refletir-se na vontade de emancipar os estudantes inseridos em uma coletividade. Emancipá-los, pois, somente uma aceitação livre ao projeto democrático, com todos os aspectos elementares para o julgamento, pode dar vida à democracia na contemporaneidade,

bem como no futuro. Como disse Freire (1996, p. 71), em “nome do respeito que devo aos estudantes não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe”. Na percepção de Miki e Maciel (2021, p. 417):

Ainda no contexto social vivenciado pela educação brasileira, o desenvolvimento da democracia caminha vagarosamente e não existe a prerrogativa de que alcançará resultados favoráveis dentro da escola, absorvida pelas características do ensinamento técnico e centralizador. Diante disso, a democracia que necessita permear os vínculos entre professores e estudantes, enquanto sujeitos em constante relação, precisa adentrar no meio destas convivências pedagógicas, e se constituir em práxis pedagógica.

O “político em ato é um criador, um suscitador, mas não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos. Toma por base a realidade efetiva: mas o que é esta realidade efetiva?” (GRAMSCI, 2007, p.1577-1578). Responder esta pergunta pode ser estranho para alguns, porque parece haver algo diferente no poder exercido pelos corpos políticos quando comparado ao poder desempenhado pelas instituições sociais. Consequentemente, olhar para a realidade efetiva permite descortinar o sistema competitivo de funções de status, mergulhado em seu paradigma da atividade pública, que almeja constantemente o controle das instituições sociais. Nas palavras de Yáñez e Maturana (2009, p. 85):

A existência dos seres vivos é multidimensional. Nós, seres vivos, existimos em todo momento na realização mais ou menos independente de muitas identidades diferentes que se entrecruzam em nossa corporalidade e que se conservam como formas particulares de ser que se separam em maior ou menor grau em nosso operar como totalidades no fluir relacional em que somos organismos. As múltiplas identidades que de fato vivemos ou podemos viver como organismos singulares não se unificam em nossa singularidade orgânica na perda de seus limites operacionais, fisiológicos e *relacionais*. Não. O que acontece é que as múltiplas identidades que vivemos se entrelaçam como aspectos mais ou menos fluidos da identidade de nosso viver relacional na geração de uma existência psíquica unitária mais ou menos integral através de nosso operar como totalidades em nosso âmbito relacional.

Em seu entendimento multidimensional, a educação política desempenha uma função paradoxal imprescindível no despertar da consciência, tanto no processo formativo hegemônico burguês como no desenvolvimento formativo de uma

consciência que conduza à superação do ordenamento instituído. Mesmo partindo do argumento de que o professor necessita de formação política, compreende-se que caso seja inexistente uma consciência desenvolvida que possa intervir significativamente em uma profunda mudança das organizações estruturais que sustentam e constituem a ordem econômica do capital, não será por convenções naturais ou pela vontade de transformação que a história encontrará outros caminhos.

### 2.3. ETAPA REFLEXIVA

Dado o impacto da prática do professor e, sobretudo, o seu papel político como sujeito que não se limita apenas a apresentar algum conteúdo, mas na sua própria interação com seus estudantes, ele é o gestor na construção de um sistema social, cenário mediado pela troca de saberes, construção coletiva e participação. É preciso reconhecer inicialmente que o que é exigido do professor, de sua prática, faz com que ele não tenha a possibilidade de se repensar, de refletir sobre seu trabalho. Isso o leva a não visualizar a importância de seu trabalho na construção de um contexto social por ser não apenas um mero reprodutor de saberes, mas um sujeito que, ao formar outros, se forma, constrói um cenário social, como é a escola, e processos de agenciamento que tenham como primeiro horizonte a formação das crianças e jovens de nosso país.

Como assinalam Franco (2012) e Gentili (2013), existe uma tradição alargada que tende a caracterizar a prática docente como uma profissão frágil, subordinada ao conhecimento produzido por outros e designada aos professores para a sua utilização. Nesta perspectiva, os professores são representados como sujeitos com um baixo nível de autonomia que conduz a baixos níveis de criatividade, capacidade de ação e aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento docente reduz-se a 'saber coisas' e aplicar 'regras de ação'. Essas narrativas, que desempoderam os profissionais da educação, coexistem. No entanto, também dividem espaço com outras narrativas que insistem em ver os professores como um fator definidor de qualidade dos processos de ensino.

O pensamento de Ricoeur (2013) revela um trabalho de tomada de consciência direcionado a desvendar as ilusões. Para o filósofo francês, a realidade não pode ser circunscrita somente ao que pode ser observado e, dado que o mundo é o âmbito de todo o objeto e este se manifesta, do mesmo modo, naquilo que é dito, existem

numerosas possibilidades de apreendê-lo, muitas das quais excedem o sujeito. A hermenêutica possibilita decodificar o significado encoberto e não captado dos objetos, os quais são expostos por meio da linguagem enquanto mediação total da realidade humana. Estes significados podem ser explicitados por meio da combinação de imagens; são elas que constituem a linguagem e expressam nossa experiência precípua e nossos sentimentos em circunstâncias distintas. Para Damásio (2022, p. 47):

Quando relacionamos e combinamos imagens em nossa mente e as transformamos com a nossa imaginação criativa, produzimos novas imagens que significam ideias, tanto concretas como abstratas; produzimos símbolos; e gravamos na memória boa parte de toda a produção imagética. Ao fazemos isso, ampliamos o arquivo do qual extraímos muitos dos conteúdos mentais futuros.

Nesse mesmo prisma interpretativo, Ricoeur (1990) destaca a magnitude da consciência para a compreensão hermenêutica, transferindo a ação do sujeito para o cerne da análise. Evidencia, além disso, que mediante a leitura e da interpretação do texto, o leitor não poderá encontrar as ideias e sentimentos do autor, mas de seu mundo pessoal e aumentará, dessa maneira, o conhecimento de si. Na busca pelo entendimento, o leitor igualmente se conhece no contato com o texto, passando do texto à ação. Assim, “o discurso se toma o objeto de uma práxis e de uma *techné*<sup>13</sup>” (RICOEUR, 1990, p. 49-50).

Considerando esse contexto, em que a profissão docente é fragilizada pelo sistema educacional, parece fundamental conhecer as experiências de conhecimento dos professores para identificar os valores, crenças e processos de criatividade que emergem nessa profissão. É importante destacar que esses fenômenos estão direcionados à sua consciência e, além disso, não podem ser desvinculados de suas experiências individuais, de sua formação ou da relação com seus estudantes. Para Franco (2008, p. 115):

---

<sup>13</sup> É uma palavra riquíssima de significados em grego e com muitas possibilidades de desdobramento e aplicação. Por isso, quando escutamos hoje a palavra técnica, esta se prende a uma possibilidade de significado da palavra grega, mas não é o seu mais importante. Em primeiro lugar *technē* diz o conhecer por intuição da experiência. Tal intuição gera um saber que provém de um ver originário. É o próprio ver originário, aquele ver que antes de ser já era. Para a experiência grega ver é ser". Link: <http://www.dicpoetica.letas.ufrj.br/index.php/Techn%C3%A9>.

A impressão que se tem, muitas vezes, é que o professor abandona sua consciência ao entrar em situação prática. Assim ele não dimensiona exatamente que papel desempenha em situação prática ou o que realmente faz. Tenho muitos exemplos dessa situação em que o professor se admira de uma avaliação negativa que os estudantes fazem sobre sua postura. Tenho me utilizado do recurso de gravação e autoanálise das práticas para começar a descongelar esses comportamentos que nem sequer poderiam ser chamados de comportamento prático. Dessa forma, nesses casos, a mera teoria, que muitos cursos insistem em transmitir, não tem nenhum espaço de fertilização e significação ao docente.

É de fundamental importância considerar que o processo de formação política do professor não é linear e não segue uma ordem sequencial. Ao contrário, é seu caráter político que permite ressignificar diferentes episódios. Nesse sentido, o processo cognitivo da consciência nos ajuda a avaliar o impacto da formação política dos professores da SEDUC-Parintins, pois o despertar da consciência poderia ser entendido como a ideia que está por trás do processo temporário que envolve a formação de um indivíduo, a construção de sua própria identidade, sua humanidade, ou seja, a transformação de seu próprio eu. Conforme Ghedin (2002, p. 134):

A atividade prática implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. A prática requer um constante vai e vem de um plano para outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático. Resulta disso que a atividade prática é inseparável dos fins que a consciência traça.

Considerando essa perspectiva, parece fundamental observar atentamente os relatos dos professores, pois eles revelam a aquisição de saberes por meio da experiência. Neste sentido, as respostas dos sujeitos entrevistados não estão previamente definidas, nem isentas de falhas, desafios ou adversidades. Precisamente, são essas experiências que moldam as práticas pedagógicas e/ou políticas dos professores, orientam-nos no processo de resolução de questões e ajudam-nos a identificar as razões que os motivam a educar os jovens.

Não é possível negar o papel que a ausência de consciência e formação política tem desempenhado na desvalorização da experiência no cenário educacional atual. Essa realidade parece evidente em uma sociedade que superestima o desempenho; fenômeno que se materializa de diferentes formas para professores e estudantes. O desafio de qualquer tentativa de despertar a consciência, atualmente, é nos dar o que pensar. Considerando o grande consumo de informação, a ênfase dada à formação

de competências e habilidades que satisfaçam as necessidades do mercado, o grande desafio de hoje é dar-nos espaço e tempo para pensar.

Por meio das respostas dos professores entrevistados, é possível observar a relevância das experiências que eles guardaram em suas memórias e que, muitas vezes, emergem em suas salas de aula. Esse processo faz parte do que se poderia chamar de uma jornada instrucional, sempre construída a partir de sua singularidade e carregada de incertezas. As respostas utilizadas neste estudo expõem a influência do tempo na apreensão do significado das atividades que os professores realizam no dia a dia. Também evidenciam a importância crítica de aprender a ensinar de uma maneira que permita aos professores a promoção dos processos de aprendizagem de seus estudantes.

Um aspecto fundamental em relação às suas experiências políticas é reconhecer o papel crucial da consciência na construção de relacionamento com seus estudantes. Essa relação é baseada na aceitação das identidades, expectativas, crenças dos estudantes e na capacidade de valorizar suas experiências anteriores. Considerando a formação política dos professores, eles destacam a compreensão que vão adquirindo ao longo do tempo, bem como aprenderam a observar, perceber e pensar as questões políticas no âmbito da reflexão permanente. Isto por sua vez, representa uma possibilidade de construir múltiplas interpretações e de atribuir sentido à experiência. Porém, ao mesmo tempo, conseguem explicitar uma visão mais crítica de seu processo formativo, no qual afirmam como não atendeu às suas expectativas.

Maturana e Varela (2001) afirmam que o conhecimento não é uma representação do mundo, mas sim um processo contínuo de construção do mundo por meio de anedotas de vida. A perspectiva dos autores constitui uma evidência em relação às narrativas dos professores que participaram deste estudo. Nesse sentido, eles estão constantemente construindo seus entendimentos e saberes por meio de suas experiências em sala de aula; processos que entendemos como sendo parte de sua formação política. Este fenômeno é compreendido a partir da valorização de que a formação docente não se reduz a um único momento da sua carreira ou dos espaços educativos que habita, mas sim a um processo contínuo de redefinição retrospectiva.

É importante entender que nos dar a possibilidade de pensar não é necessariamente promover uma atitude contemplativa ou nos resguardar em um novo intelectualismo. Pelo contrário, trata-se de aprender a ser tocado, de desafiar a indiferença que nos configura como consumidores-espectadores do real. Começamos

a pensar quando as questões que conhecemos (ou não conhecemos) afetam a forma como nos relacionamos com as coisas, com o mundo e com os outros. Para isso, é preciso coragem e essa audácia é cultivada nas relações afetivas com os outros. Essa é a experiência fundamental que pode, em última análise, mudar nossa relação com o mundo e suas formas de dominação, cada vez mais íntimas e subjetivas.

A ação política e pessoal permite reconhecer o valor e a singularidade inflexível de cada vida humana, ilustrando a riqueza da prática educativa e dos mundos simbólicos dos professores. Esse fenômeno é inquestionavelmente uma contribuição para a criação social, pois como afirma Freire (2013, p.148), “o diálogo é a possibilidade que tenho de, ao me abrir ao pensamento do outro, não perecer isoladamente”. Ao mesmo tempo, as narrativas dos professores permitem-nos questionar sobre a ‘influência pedagógica’ a que Sacristán (1999) refere ter a ‘capacidade de resposta’, agir de forma muito responsável, portanto moralmente justificável e defensável de qualquer perspectiva, estrutura ou racionalidade pedagógica.

Como afirma Freire, ciente do fato de que “ensinar requer compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo [...]” Reflexão na qual o autor evidencia uma relação complexa e paradoxal na educação para a qual é fundamental que os professores construam saberes pedagógicos comprometidos com a justiça. É isso que Kincheloe (1997) caracteriza como princípios inter-relacionados que ele identifica, entre outros, como a capacidade de se importar com os outros e de ser compassivo, de respeitar os pontos de vista das pessoas e de se inclinar para a aceitação da diversidade.

A eficiência da práxis enquanto elemento da consciência crítica encontra-se na oportunidade de pensar e conceber modos contemporâneos de vivência e convivência, que modificam o meio social onde os seres humanos existem de forma mútua. Inicialmente, sobrevém a libertação da consciência do ser humano e, posteriormente, esse mesmo ser humano começa a portar-se com autonomia. Trata-se aqui de mencionar que “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis” (VAZQUEZ, 1977, p. 10). Dessa maneira, a hermenêutica torna-se um caminho possível que o homem dispõe para ser sujeito da história, partícipe e transformador da comunidade social.

## CAPÍTULO III - A CONSCIÊNCIA COMO ALICERCE DA FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR

---

*Só teremos um país de verdade no dia em que gastarmos mais com escolas do que com televisão, isto é, no dia em que gastarmos mais com a educação do que com a falta de educação.*

**Millôr Fernandes, humorista**

---

Este Capítulo tem como objetivo ponderar sobre os limites e perspectivas da contribuição dos conhecimentos dos processos cognitivos da consciência no âmbito da formação política dos professores da SEDUC-Parintins. Pautou-se nos seguintes questionamentos: 1) De que forma você caracteriza a relação entre os termos “Política”, “Consciência”, “Escola Pública”? 2) Se um dos objetivos da Formação Política do Professor é tornar este profissional da educação capacitado para transformar a realidade social e pedagógica onde vive, de que forma a Consciência poderá contribuir nesse processo de formação? e 3) Você acredita ser fundamental a dimensão política na formação do professor? A sua realidade favorece essa dimensão?

### 3.1. ETAPA FENOMENOLÓGICA-HERMENÊUTICA: A CONSCIÊNCIA COMO DIMENSÃO POLÍTICO-COGNITIVA DO PROFESSOR

#### 3.1.1. Política, consciência e escola pública

À classe dominante, a relevância da ideologia na escola pública pode ser encontrada na oportunidade de ajustamento da consciência dos sujeitos dominados à omissão e ao consentimento das disposições sociais forçosamente implementadas sobre os mesmos, dependendo da maneira pela qual professores e estudantes assimilam os princípios, as normas e os padrões comportamentais que são semeados pelo fundamento hegemônico do capital. No que compete às relações entre política, consciência e escola pública, tal percepção vai de encontro à consolidação de uma possível Escola Sem Partido, às possíveis perseguições políticas sofridas pelos professores no ambiente escolar, à maneira como esses profissionais

consideram a atuação do Ministério da Educação (MEC) frente à valorização da profissão docente, e à quem atribuem a responsabilidade política na sociedade, como mostra o Quadro 9.

**Quadro 9:** ESP, perseguição política, atuação do MEC, responsabilidade política na sociedade

<b>Você é a favor do projeto Escola Sem Partido (ESP)?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	10	83%
Não	02	17%
<b>Já sofreu alguma perseguição política no âmbito institucional escolar?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	09	75%
Não	03	25%
<b>Como você considera a atuação do Ministério da Educação (MEC) frente à valorização da profissão docente?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Excelente	00	0%
Bom	00	0%
Regular	01	08%
Péssimo	11	98%
Não sei responder	00	0%
<b>A quem você atribui a responsabilidade política na sociedade?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Aos representantes políticos: vereadores, prefeitos, deputados, etc.	00	0%
Ao Estado	02	17%
À organização institucional	01	8%
A nós	09	75%
Outros	00	0%

**Fonte:** O Autor

Falar sobre ‘política, consciência e escola pública’, é desconsiderar por meio de “[...] mediações potencialmente libertadoras e que tenham a capacidade de

transcender essa ordem, mediações que [...] permaneceriam adormecidas e dominadas pelo poder do isolamento da imediaticidade, gerenciada e manipulada pela ideologia dominante” (MÉSZÁROS, 2004, p. 239). Para isso, a ideologia operária passa a assumir uma tendência subjetiva em contraposição ao ordenamento implementado, que não possui como finalidade substituir uma classe pela outra, mas sim desapossar toda configuração de poder sobre outro sujeito, agrupamento ou classe social.

Em sua terceira tese sobre Feuerbach, Marx (1974) comenta que “o próprio educador tem de ser educado”, demonstrando, dessa forma, a necessidade de levar em consideração a natureza subjetiva da educação enquanto pressuposto da superação do ordenamento capitalista, uma vez que, para o pensador alemão, os seres humanos não são meramente subprodutos das condições instrumentais. Nesta crítica a Feuerbach, Marx apresenta a importância ultrapassar as limitações impostas pelo capital, tanto do ponto de vista teórico material-mecanicista, como do idealismo porvindouro da compreensão hegeliana.

No entendimento de Marx (1974), é inverossímil conjecturar determinada transformação no caráter subjetivo dos seres humanos sem uma materialidade e uma contextualização histórica que possam alicerçar o acontecimento desse evento. Porém, do mesmo modo, é inverossímil conjecturar determinada forma de mudança do meio social sem a influência da subjetividade humana. Assim sendo, caso fossem inexistentes as circunstâncias antes mencionadas, o meio social humano viria a ser comandado por acontecimentos casuais ou pela influência de determinada entidade metafísica. Conforme a percepção marxista, as categorias da subjetividade e da objetividade movem-se reciprocamente uma sobre a outra, identificando-se na objetividade o instante precursor do ser social e de todas as complexidades sociais da realidade humana. Isso esclarece o relacionamento do que é precursor e do que é implementado, na ótica do materialismo histórico e dialético, diferenciando-se da teoria dialética otimizada pela estrutura filosófica de Hegel.

Neste momento, cumpre aos professores assumirem o compromisso com a transformação social da realidade humana; em outras palavras, não tem como desenvolver as condições humanas se não por meio de uma profunda e salutar ação que elimine, de forma definitiva, a sociedade de classes. Não obstante, pode-se compreender a relevância medular que a educação possui para o desenvolvimento da consciência crítica, permeando todas as relações do ser humano, desde o

surgimento do ser social até à contemporaneidade. Por isso, na percepção da Professora Curupira, a relação entre “Política”, “Consciência”, “Escola Pública”:

*Em alguns casos, [...] ocorre quase que exclusivamente de forma implícita, por meio do que se convencionou chamar de currículo oculto [...], ou seja, por meio de práticas cotidianas em sala de aula e na instituição de ensino, sem reflexão profunda sobre [...] o alcance ou compromissos estratégicos [...] e fora das prescrições curriculares. Existem valores fundamentais que devem ser explicitados e [...] introjetados por meio da escola pública. Aqui na escola dificilmente se [...] comentam assuntos como democracia, política, liberdade, verdade, justiça, bondade e solidariedade [...]. São assuntos considerados secundários pela grande parte dos professores. Na escola, a consciência permite que no ato [...] de aprender, além do conhecimento filosófico, científico [...] ou artístico, seja transmitida a essência dos valores que [...] humanizam o conhecimento. A política e a consciência sozinhas, sem a substância moral e espiritual [...], podem formar o ser humano, mas não o aperfeiçoar e, portanto, não lhe permite organizar uma [...] convivência política saudável ao longo do tempo, sem formas de autoritarismo.*

O conceito de currículo oculto mostra a percepção de que as escolas não apenas transmitem conhecimentos, como previstos nos currículos oficiais. Atrás dele está uma crítica das implicações sociais, fundamentos políticos e resultados culturais do trabalho educacional contemporâneo. Enquanto as primeiras pesquisas se concentraram em identificar a natureza antidemocrática da educação escolar, pesquisas mais recentes abordaram várias nuances, incluindo uma análise do socialismo, capitalismo e anarquismo na educação.

Não somente os conteúdos que a instituição escolar transmite beneficiam as camadas que dominam os meios de produção, porém, a sistematização e a funcionalidade pedagógica tramam, com frequência, uma matriz curricular velada, a qual otimiza este benefício. Em outros termos, como “um processo deliberado, o currículo é sempre uma transmissão formal de aspectos particulares do conhecimento da cultura” (KINCHELOE, 1997, p. 36). O cotidiano, a ocupação do ambiente e a supervisão dos profissionais da educação destinam-se a estabelecer normatizações comportamentais e unidade comunitária, que são de amplo interesse à conservação do *status quo* social.

A autêntica acepção pedagógica encontra-se esmorecida perante o intuito de desenvolver nos sujeitos as circunstâncias necessárias para a vivência em um meio social maior do que o capital, uma vez que, na forma produtiva vigente, as diretrizes curriculares encontram-se submetidas às mudanças no setor de produção e à estima

de fazer parte de um regime democrático que confirma o predomínio das classes superiores. Desse modo, soluções de ordem estrutural demandam uma forma de intervir diretamente nas organizações estruturais do sistema econômico, e isso acontecerá somente com uma mudança drástica no meio de produção, cuja intervenção é incapaz de se realizar com base em soluções setorizadas, facultando à educação, ao direito ou à política, transformações que simplesmente continuam o projeto de dominação burguesa. Da perspectiva do Professor Saci-Pererê:

*[...] todos os seres humanos estão conscientes. Desde que estamos acordados, ou em estado de vigília, [...] somos capazes de perceber o ambiente ao nosso redor. Este estado de consciência é útil para nós, nos permite continuar [...] de pé e sentir quando as gotas de chuva nos molham ou quando os raios do sol nos queimam. Entretanto, existem [...] desafios que são o produto da coexistência dos seres humanos na sociedade, que exige que tomemos [...] consciência dos processos pelos quais homens e mulheres possam adquirir a cidadania que lhes permitirá [...] participar ativamente da transformação [...] da comunidade na qual se desenvolvem. Tudo isso através do reconhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo ao seu redor. Somos animais políticos e, como tal, [...] temos que perceber isto e agir de acordo, principalmente [...] na escola. Parece óbvio que tendo uma condição política por natureza, estamos conscientes de que assim seja; que estamos conscientes da existência de nossa existência [...] e que podemos refletir [...] sobre [...] nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo ao nosso redor. No entanto, nem sempre é este o caso. É muito raro [...] aqui na escola debatermos sobre o fato de que o ser humano é um ser que vive em comunidade e que, [...], portanto, precisa compreender criticamente que ele ou ela é um ser que existe no e com o mundo ao seu redor [...]. Dificilmente eu tenho tempo para isso. [...] Há muito trabalho a ser feito em pouco tempo.*

Tomar “consciência dos processos pelos quais homens e mulheres possam adquirir a cidadania” acontece em todos os ambientes sociais, porém é no espaço escolar, especialmente, que essa consciência se realiza de forma mais profunda. Embora a mesma funcione enquanto aparelho particular de controle, consoante às demandas da classe hegemônica, a escola pode ser transformada em ambiente de resistência, uma vez que, no pensamento gramsciano, o relacionamento entre estrutura e superestrutura é bilateral e de atitudes heterogêneas, de maneira que a superestrutura abarca e transforma o espaço da estrutura.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2012), a instituição escolar não é simples representação da estrutura social, pois é considerada uma instituição que se move no interior da superestrutura, podendo apresentar uma função de anti-hegemonismo. Isso acontece se levarmos em consideração que nos antagonismos presentes no cerne do próprio espaço escolar encontram-se os instrumentos para que os

estudantes sejam conscientes de seu lugar no mundo e de sua função prática. Com isso, a escola pode contribuir para uma transformação intelectual dos sujeitos, bem como para o desenvolvimento de uma ordem social enraizada nos interesses das camadas populares.

Torna-se importante ponderar a consciência e orientar o sujeito que a conduz a refletir acerca do mundo com tenacidade epistemológica, ultrapassando aquele pensamento acrítico, as hipocrisias linguísticas ou enganos, presentes nos princípios religiosos e especialmente no pensamento comum. De acordo com Gramsci (2007), dessa suplantação podemos possuir algo denominado de filosofia em sua essência, compreendida aqui enquanto entendimento de mundo criticamente congruente, o qual mostra a rigidez das filosofias desenvolvidas, no entanto sem inferiorizar a filosofia espontânea que todos os seres humanos já apresentam. Nessa mesma linha de pensamento, o Professor Boitató destaca que:

*A política está [...] diariamente na nossa vida e existem pessoas que [...] dizem que elas não gostam de política, mas é porque elas não entendem termo política no sentido de políticas públicas; entendem como política partidária, [...] que é totalmente diferente. [...] A política é algo que nós devemos conhecer, nos aprofundar pra que possamos lutar pelos nossos direitos. Porque o cidadão que conhece o seu direito, [...] consegue avançar, digamos assim, até na própria vida, porque muitas das vezes, por você ser humilde, ou por você não [...] ter tantos esclarecimentos, ou uma consciência crítica da realidade, [...] você acaba sendo esmagado pela maioria, ou por uma minoria, que se aproveita dessa falta de conhecimento [...] da população. É muito mais [...] conveniente a população ser assim, porque ela não vai questionar, ela não vai correr atrás dos seus direitos, então eles vão continuar fazendo essa politicagem. Na [...] pandemia isso se agravou bastante. Justamente por que as pessoas se negaram a tomar a vacina, [...] acreditaram [...] em um remédio com uma eficiência que não existe. Isso foi disseminado através de notícias falsas. Infelizmente ainda [...] está acontecendo, afetando diretamente a escola pública.*

A educação configura-se como um ato político por disseminar padrões reconhecidos pela sociedade, formando a personalidade e transmitindo aos estudantes concepções de mundo prevaletentes. Acontece que, imbuída do processo educacional sistematizado, a escola possui a sua compleição estrutural e funcionalidade dependentes das relações de poder implementadas no meio social. Em decorrência disso, inclina-se a propagar os conteúdos que dizem respeito, principalmente, às camadas que dominam os meios de produção. Amiúde, esses conteúdos são passados adiante enquanto preceitos axiomáticos, não

ocasionalmente antiquados e sem articulação mútua, dissociados dos problemas e incoerências que existem no interior da comunidade social.

Os estudos da ciência cognitiva sustentam que os indivíduos pensam por meio de estruturas mentais, que são esquemas mentais armazenados na memória de longo prazo, ativados nos indivíduos inconscientemente (DAMÁSIO, 2022). Essas estruturas mentais compõem a maneira de ver o mundo, de acordo com os costumes e valores, e respondem mais a informações que estão no plano do que não é consciente. Freitas (2004), com base nesse conceito, sustenta que em muitas ocasiões as pessoas tomam decisões que aparentemente vão contra suas configurações pessoais.

A resposta do Professor Boitató faz emanar a *biopolítica*. O prefixo "bio" foi usado em um sentido diferente por Foucault (2005, p. 173) para reintroduzir componentes biológicos em aspectos políticos e sociais e "para denotar aquilo que traz a vida e seus mecanismos para o domínio da computação explícita e do poder-saber nos meios". transformação do homem em transformação da vida". Sua abordagem vai além da construção althusseriana da consciência por "dispositivos" externos para o fato de que "o controle da sociedade sobre os indivíduos é exercido não apenas por meio da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo. Para uma sociedade capitalista, o mais importante é o biopolítico, o somático, o físico. O corpo é uma realidade biopolítica. No entanto, para a Professora Caipora, é preciso:

*[...] superar a crise de aprendizagem nas [...] escolas públicas, principalmente aqui em Parintins [...]. Embora o Brasil tenha melhorado o acesso à educação, estar na escola não é o mesmo [...] que aprender. Para se ter uma ideia, há crianças que chegam à idade adulta sem nem mesmo as habilidades mais básicas [...], como calcular a moeda correta para [...] uma transação, ler as instruções do médico [...]. Os estudantes devem ser capazes de desenvolver sua criatividade, realizar interpretação textual, formar [...] opiniões fundamentais, colaborar entre si e demonstrar resiliência. Na verdade, a crise de aprendizagem [...] é uma crise de ensino. Para aprender, os estudantes precisam de professores qualificados, mas muitos sistemas [...] de ensino dão pouca atenção [...] ao que os professores sabem, ao que fazem na sala de aula. Isso favorece a manipulação política, o [...] domínio da consciência.*

O cérebro armazena e processa informações. As informações armazenadas nele se referem à experiência de vida de uma pessoa. Embora a experiência de vida decorra de eventos que ocorreram em um presente particular, ela se refere ao

passado. A informação contida no ambiente humano correspondente é captada pelos sentidos. A partir do que é percebido, e usando a experiência de vida, o cérebro atribui significado ao percebido. Além do significado do que é percebido, o cérebro gera alternativas para ações futuras. O cérebro cria e gerencia o correlato mental do ambiente apropriado. O genoma de todo ser vivo contém informações importantes obtidas durante a história evolutiva de um ser vivo (COSENZA, GUERRA, 2011). De fato, a capacidade de armazenar e processar informações do genoma e do cérebro é limitada.

A capacidade de "aprender", seja de uma planta ou de uma criatura com cérebro, está relacionada à capacidade de acumular experiência de vida, experiência de vida que o ser pode usar no futuro para dar sentido ao que então percebe. Uma criatura com cérebro é um marco importante na evolução. Graças ao cérebro, a evolução adquiriu um novo ritmo. Na verdade, verifica-se que a taxa de "aprendizado" do genoma é extremamente baixa em comparação com a taxa de aprendizagem proporcionada pelo cérebro. O cérebro expande radicalmente as expectativas das ações dos seres vivos. Por trás das ações está um objetivo óbvio - domar as condições ambientais futuras. Conseqüentemente, trata-se de enxergar a relação entre "Política", "Consciência", "Escola Pública" como:

*[...] uma relação uniforme e ao mesmo tempo [...] contraditória. A escola deve mostrar aos seus estudantes como pensar, não o que a pensar; questionar tudo o que leem, e [...] nunca aceitar qualquer reivindicação cegamente [...]; suspender o julgamento até que tenham ouvido todos os lados de uma questão [...] e interrogar qualquer afirmação de ser verdadeira, uma vez que a verdade pode resistir a qualquer escrutínio. A consciência, [...] ao meu ver, é a habilidade de sobrevivência indispensável à vida, em comparação com a qual todo o resto [...] é um enfeite educacional [...]. Isso ficou estritamente evidente nesta pandemia, principalmente nos seus primeiros meses. Embora alguns professores [...] estimulem a consciência, o debate sobre determinados [...] assuntos políticos, nunca houve uma maneira de integrar formalmente essa habilidade aos currículos existentes. Com exceção de alguns [...] professores que incentivam seus estudantes no pensamento crítico [...], a grande parte dos professores não o faz por uma razão simples - não há tempo. As secretarias estaduais de educação determinam [...] que tanto material deve ser coberto que o pensamento crítico não pode ser ensinado, [...]. Para cobrir o currículo, as disciplinas devem ser ministradas de forma rápida, superficial e acrítica [...], a maneira infalível de entediar os estudantes (PROFESSOR BOTO-COR-DE-ROSA, 2021).*

Argumenta-se que, apesar da escola servir majoritariamente às camadas dominantes, por conta da conflagração de classes, a mesma poderá beneficiar o

enfrentamento contra-ideológico das classes populares, possibilitando, dessa forma, ser diretamente influenciada pelos interesses das camadas desfavorecidas da sociedade. A instituição escolar contemporânea se percebe implicada com a qualidade do ensino, problemática que tem inquietado as classes populares, assim como as classes hegemônicas.

As classes populares já possuem o entendimento de que uma escolaridade insuficiente minimiza, de modo significativo, suas chances de empregabilidade; e, as classes hegemônicas, que em épocas passadas receavam elevar o grau de intelectualidade do povo, nos dias de hoje, por conta do desenvolvimento tecnológico, passaram a inquietar-se com o ensino de qualidade, pois os meios de produção de que portam necessitam de operários progressivamente qualificados tendo em vista operar eficientemente as ferramentas tecnológicas e, com isso, conservarem-se em competição no mercado (GENTILI, 2013).

Consoante às propensões sociais da camada dominante, a escola atua enquanto um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, instruindo a conformidade de ideias do mesmo. Os agentes desse processo educacional são "os intelectuais que agem no campo da sociedade civil, ou seja, no caso da escola, os professores" (SILVEIRA, 2015, p. 569). Os educadores são os intelectuais que atuam na instituição escolar, e é por meio deles, de sua função, que o ambiente escolar pode ser, do mesmo modo, um espaço de resistência, de manifestação dos antagonismos que se fazem presentes na sociedade de classes. O educador pode assistir os estudantes a abandonarem a circunstância simplória de porvindouros operários, transformando-os, igualmente, em prováveis dirigentes da sociedade, donos de si mesmos, com autonomia epistemológica e verdadeiramente críticos do contexto social onde se encontram.

A Professora Cobra Honorato caracteriza a relação entre "Política", "Consciência", "Escola Pública":

*[...] como a possibilidade que a escola pública possui [...] para defender nosso regime democrático [...]. O governo que aí está não ameaça apenas a vida e os meios de subsistência das pessoas. Ele tem [...] instaurado uma crise política que ameaça o futuro da nossa democracia, porque não dizer também da educação pública gratuita [...], dos estudantes. Sem surpresa, os regimes autoritários têm tirado vantagem dessa crise para silenciar os críticos e aumentar [...] seu controle político. Mas creio que isso tudo irá passar [...]. Além disso, como podemos acompanhar quase que diariamente, que esse governo que está aí, [...] eleito democraticamente pelo povo, [...] promove a*

*barbárie, a descrença na ciência, na saúde, na formação dos professores, enfim, tenta [...] restringir os direitos humanos e fortalecer a vigilância e o controle do Estado sem levar em conta restrições legais [...], controle parlamentar ou atrasos para restaurar a ordem constitucional. Parlamentos são marginalizados, [...] jornalistas presos e perseguidos, minorias são 'bodes expiatórios' e os setores mais [...] vulneráveis da população enfrentam novos perigos [...] alarmantes à medida que a inflação devasta [...] o bolso do brasileiro.*

Os sujeitos livres não podem conviver sem os devidos compromissos com a manutenção e desenvolvimento da democracia, correndo o risco de afundar a sociedade na anarquia e no autoritarismo. Há nesta vontade uma sequência de contradições e impasses que fazem da formação política um recurso substancial para a educação e para a democracia.

Às vezes é difícil verificar nossa consciência, devemos aceitar nossa imperfeição e lembrar que às vezes ainda somos animais em parte racionais. Esse destino tem suas raízes na evolução, pois o lobo frontal do cérebro atingiu seu desenvolvimento máximo no homo sapiens. De uma perspectiva neurobiológica, a maioria das funções executivas, como cognição, tomada de decisão, autocontrole, resolução de problemas, planejamento, etc. estão localizadas no corpo. No entanto, a maior parte da anatomia do cérebro é ocupada pelos sistemas reptiliano e límbico, ambos diretamente relacionados à sobrevivência, pois cada um deles controla funções corporais básicas como sono, respiração, apetite etc., reações aos eventos. por exemplo, instinto de luta ou fuga, aumento da frequência cardíaca, aumento do consumo de oxigênio (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

É claro que, assim como a biologia pode influenciar nossas ideias ou decisões de investimento, ela também influencia potencialmente as crenças políticas. Embora a neurociência não fosse tão avançada nos tempos clássicos, Aristóteles explicou que a democracia é uma das formas degeneradas de governo quando os interesses da maioria não servem ao bem da sociedade. Essas ideias desafiam tanto a capacidade da maioria de tomar boas decisões que autores, como Pinto (2020a), argumentam que enxergam nenhuma democracia que funcione satisfatoriamente ou seja capturada por grupos de interesse. Em vez disso, acreditam que as democracias falham porque os eleitores obtêm a política maluca que eles exigem.

É neste ponto que intervêm as chamadas distorções cognitivas, que têm origem comum na capacidade do cérebro de tomar decisões intuitivas sob a influência das emoções - um sistema rápido - visto que a racionalidade é o processo de ponderação

de vantagens e desvantagens entre requisitos. várias alternativas, situação que exige muito esforço - um sistema lento. Embora seja difícil listar neste documento escrito, parte disso se deve à nossa crença equivocada de que nossas ideias estão acima da média - superconfiantes - que são razoáveis quando compartilhadas por muitas pessoas - aprovação pública - ou mesmo que concordam com as nossas. expectativas anteriores – o efeito halo –. O problema é que quando acreditamos que temos a verdade, vemos apenas as razões pelas quais podemos estar certos e ignoramos as evidências em contrário - viés de confirmação. Alguns políticos chegam a usar o medo de certas circunstâncias para lucrar com elas nas eleições (viés de evitar perdas), além de criar certos estímulos econômicos de curto prazo sem pensar em custos futuros (viés de desconto hiperbólico). Na percepção da Professora Iara:

*Estamos falando aqui do esquema escolar tradicional [...], e esse parece ser o modelo utilizado [...] em nosso país. A escola tradicional memoriza. Talvez ele pegue, talvez não. Aprender inevitavelmente nos [...] leva a memorizar, o problema é que o inverso não significa que a causalidade seja cumprida. Por isso, a [...] memorização-repetição de informações [...] como prática educativa não garante organicamente a conformação do conhecimento, mas o deixa nas mãos [...] da decisão, intenção e capacidade do educando. Seu objetivo [...] é transferir um pacote com as informações. O autoritarismo se reproduz [...] ali. Não apenas ativamente por parte do educador, [...], mas também passivamente por parte dos estudantes, que solicitam ou reivindicam o ambiente social de [...] autoridade em que vivem, como uma lógica de ordem no acesso ao conhecimento. Portanto, a escola tradicional [...] é um veículo de sobrevivência da ideologia autoritária, é funcional para ela.*

Por pertencer ao Estado, a escola pública pode sistematicamente agir apenas como reprodutora da forma de instrução que as classes sociais dominantes reputam ser factuais para conservar a estrutura social corrente, fruto de sua própria percepção de mundo. Uma parcela significativa das escolas estaduais que observamos hoje em dia apontam situações angustiantes em relação a um pleno desenvolvimento da capacidade intelectual e reflexiva do corpo discente. Embora possuam essa finalidade, as circunstâncias materiais e ideológicas transformam essa finalidade quase inalcançável.

A instituição escolar ofertada pelo Estado está numa posição longínqua do modelo de escola humanista, a qual, conforme Gramsci (2001, p. 34), “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa”.

O Estado tem necessidade da conformidade das camadas populares desfavorecidas para conservar o ordenamento estabelecido. Praticamente, é necessário que o poder estatal alcance esta conformidade mediante a função de professor. No entanto, esta concordância de ideias necessita ser sistematizada e não abrangente, como acontece, *verbi gratia*, em período eleitoral. Assim sendo, o Estado necessita igualmente orientar pedagogicamente essa conformidade, uma vez que possui ferramentas para empregar no processo formativo da educação das camadas populares, processo este direcionado para o consentimento e deferimento das normas estatais. Uma vez ofertada pelo Estado, a instituição escolar configura-se em um instrumento de manutenção da preeminência política e cultural das classes hegemônicas, pois amplifica somente uma parcela da camada popular a um grau cultural e moral referente ao aumento das forças de produção.

Para o Professor Macunaíma:

*É impossível não lembrar que o poder político [...], dentro de nossa realidade brasileira, tornou-se um cobiçado salvo-conduto à [...] impunidade, à vida de 'maracutaia' de quem governa este Estado e o Brasil. E tudo isso acontece diante do olhar passivo, [...] cúmplice e desdenhoso do resto dos cidadãos. Existe uma certa apatia cidadã. É por isso que deveria ser [...] primordial que as escolas públicas incutissem uma atitude crítica nos estudantes desde muito cedo. Entre outras coisas, [...] considero de suma importância dar conta de pelo menos [...] uma pequena parte da realidade curricular que prevalece [...] nas escolas estaduais, assim como dos estudantes, [...] professores e pais, e indicar se estas escolas públicas reproduzem, de certa forma, a consciência dominante e não [...] promovem nos estudantes, sejam crianças, jovens [...] ou adultos, [...] uma atitude crítica em relação aos fenômenos político-sociais que afetam diretamente sua qualidade de vida. No mesmo sentido, [...] a escola pública é um centro onde são reproduzidas ou geradas práticas que têm um efeito sobre a vida [...] daqueles que por ela passam e, portanto, sobre a sociedade em que [...] eles vivem, sobre sua consciência. Por exemplo, no desenvolvimento de certas habilidades e não de outras. Nós, enquanto professores, [...] precisamos questionar a sobreposição das habilidades técnicas ou práticas em detrimento das habilidades sociais e [...] humanas. Isto poderia explicar [...] a falta de uma consciência por parte de muitos professores. Eu me incluo nesse grupo. Isso não é apenas da responsabilidade da escola, mas é uma parte importante na qual a instituição deve intervir.*

Segundo Brandão (1980), aquele (a) que domina o poder político de uma comunidade social domina sua educação formal; igualmente, domina o poder sobre a população por meio da educação. Ao mesmo tempo em que a estrutura política do país encontra-se amparada por concepções de desigualdade e autoritarismo, a educação possuirá duas finalidades: 1) disseminar e impor, enquanto “saber”, os

“princípios morais” que fundamentam a condição contemporânea, dissimulando tudo que existe de autoritário e momentâneo no mesmo; 2) promover a separação entre categorias de trabalhadores e categorias de diretores intelectuais por meio do compartilhamento injusto do conhecimento e, por conseguinte, do poder que encontra-se neste.

A premência da classe dominante de um ensino de qualidade para conceber fileiras de trabalhadores que atuarão como “estoque de reposição” no campo mercadológico, vem induzindo pensadores do processo educacional a trabalharem em benefício da *Pedagogia da Qualidade Total*. Esta proposição educativa invoca conceitos como produtividade, eficiência, mérito e espírito competitivo, e desconsidera princípios morais vistos como ultrapassados, entre eles destacam-se a solidariedade, colaboração, igualdade e justiça. Dispondo como finalidade imprimir uma compreensão de cidadão na subjetividade social, cidadão este caracterizado pela competição, produção e consumo de produtos mercadológicos. Desclassificando e adulterando a representação do cidadão de direitos, partícipe do meio social e que se encontra em luta permanente para assegurar os interesses da coletividade (SUÁREZ, 1995).

A responsabilidade a ser assumida pelos professores compromissados com a genuína emancipação do ser humano encontra-se em disseminar os conhecimentos mais proeminentes, porém diversamente de uma educação majoritariamente burguesa, é axiomático que os princípios morais a serem conquistados somente podem ser alcançados externos a sociedade capitalista, uma vez que termos como igualdade e liberdade vão além dos fatores protocolares do Estado de Direito. A educação constitui-se em uma ferramenta de dominação substancial referente ao processo formativo de sujeitos “[...] comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade [...], em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada” (TONET, 2007, p. 82). Para isso, no pensamento do Professor Kanoê, tanto os professores quanto os estudantes necessitam:

*[...] tomar conhecimento moral das normas e regras que regulam nossa vida social, o que não gera, por si só, [...] uma reflexão sobre a natureza e justificativa dessas ordens. É importante um momento em que esses princípios [...] de organização social sejam expostos à avaliação crítica e política. A consciência é alcançada quando uma pessoa [...] passa a compreender [...] não apenas os padrões que definem a vida em seu meio, mas também consegue compreender os princípios [...] morais desses códigos*

*de convivência em suas diferentes manifestações. Sou professor e lhe digo que há um grande movimento [...] por parte do atual governo federal e estadual para tentar massificar a consciência moral dos professores e estudantes, [...] começando com o corte de verbas no setor da educação. Não é fácil, mas é a partir desse exame entre as normas seguidas e as circunstâncias nas quais essas normas se baseiam [...] que a consciência individual [...] se torna consciência política, e a escola pública pode ser o local essencial para que isso ocorra.*

Nosso "cérebro moral" estaria localizado no córtex pré-frontal ventromedial, uma área adjacente acima das órbitas dos olhos, e outra região próxima localizada dorsolateralmente (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017). Aproximadamente na porção do córtex que fica atrás da testa, exatamente onde colocamos a mão quando esquecemos algo ou cometemos um erro. A amígdala, a ínsula e o estriado, estruturas localizadas nas proximidades das anteriores, também estão envolvidas no discernimento do que é moral e do que não é.

As áreas do córtex frontal são responsáveis por unir a moralidade com o valor emocional dos eventos sociais, antecipando consequências no desenvolvimento do que chamamos de empatia e captando as intenções de outras pessoas. Por outro lado, a área localizada acima das órbitas dos olhos, o córtex órbito-frontal, medeia respostas aversivas, dá flexibilidade de comportamento de acordo com os resultados de nossas ações e também é responsável por inibir comportamentos impulsivos ou automáticos ditados pela amígdala em resposta a ameaças, incluindo sociais e psicológicas. Portanto, a análise moral ocorre na área acima da testa, no córtex pré-frontal dorsolateral (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

O córtex pré-frontal ventromedial é ativado, segundo estudos funcionais de ressonância magnética, quando são feitos julgamentos morais ou quando são observadas fotos que remetem a emoções sociais como solidariedade, justiça e culpa. Também ao considerar dilemas, principalmente quando envolvem contemplar a possibilidade de ter que agir de forma que possa prejudicar os outros.

Os neurônios-espelho, localizados na área do córtex órbito-frontal e ventrolateral, também estariam envolvidos no desenvolvimento moral, que facilitam a compreensão do estado mental e dos sentimentos de outras pessoas em situações específicas (COSENZA, GUERRA, 2011). Graças a eles é possível se colocar no lugar dos outros e também imitar seu comportamento sem ter que o reproduzir no momento. Só de ver o que eles fazem e as consequências que isso tem, ele se incorpora a si mesmo como um comportamento possível ou é descartado como arriscado. Assim,

uma má ação sem punição terá maior probabilidade de se repetir não apenas na pessoa que a comete, mas também naqueles que a observam.

Outra área importante que faz parte do cérebro moral é o corpo estriado que permite o aprendizado por recompensas ou punições e desempenha um papel importante no estabelecimento de hábitos gerados pela repetição de uma ação recompensadora. A ocitocina, que é liberada durante interações sociais positivas e quando há sensação de segurança e conforto no ambiente, sempre desempenha um papel importante. O córtex ventromedial agrega valor emocional e moral aos eventos sociais, pois antecipa resultados futuros e está envolvido na Teoria da Mente, empatia, atribuição de intenção e tarefas relacionadas (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

As pessoas são continuamente confrontadas com a necessidade de tomar decisões morais e agir de acordo com elas. Por isso é comum pensar que existe uma gramática moral, uma espécie de instinto alojado no cérebro que, baseado em princípios inconscientes e inacessíveis, geraria julgamentos sobre o que é permitido, o que é proibido, o que é injusto e o que é correto. É claro que esse “módulo moral” geraria regras e costumes diferentes em cada contexto cultural, da mesma forma que o módulo cerebral da linguagem deveria gerar as diferentes linguagens nos indivíduos de acordo com o local onde nascem e crescem.

A Professora Matita Pereira comentou que:

*As conexões entre “Política”, “Consciência” e “Escola Pública” representam um elemento central do interesse [...] pelo conhecimento da formação política do professor, [...] não se tratando principalmente de discutir as várias definições de consciência no sentido filosófico ou de um discurso histórico-filosófico. Em vez disso, [...] é necessário penetrar intensamente na estrutura do processo de conscientização na vida cotidiana de estudantes, [...] gestores, professores, dentre outros, e no entrelaçamento desse processo de conscientização [...] com o nível político, com o objetivo de desenvolver a consciência política democrática na sala de aula e nas atividades políticas extracurriculares. Em termos de hipótese de trabalho, [...] pode-se supor que a consciência pela sua estrutura intencional no cenário escolar se dirige a outra coisa [...] com a intenção de torná-la consciente. Ao descrever a consciência, isso não apenas levanta a [...] questão de saber se a sua estrutura é uma ‘ação ou uma intenção de saber’, mas também a questão de quais objetos a consciência política se dirige [...].*

O professor cumprirá a função de promotor da transformação por meio da conscientização dos sujeitos com os quais desenvolve suas atividades, bem como a própria conscientização enquanto resultado dessa relação. De acordo com a

percepção freireana, é adequado falar de níveis de educação inerentes, ao invés de educados e não educados, compreendendo a educação enquanto processo em mudança contínua, onde os seres humanos educam-se mutuamente de forma incessante (KINCHELOE, 1997). O professor assume o papel do papel do trabalhador social, assumindo um comportamento acentuado na desmistificação da conjuntura social adulterada, o que ocasiona a revelação da autêntica realidade onde o trabalhador encontra-se submerso e o que se conseguirá mediante a compreensão crítica desta conjuntura.

É importante ressaltar o fato de que a questão não se limita meramente em declarar, de forma verbal, a escolha pelas camadas sociais menos favorecidas, mas sim, em obter uma ação política e educacional estreitamente em consonância com aquilo que verbalmente se fala. De um lado, como educador, Freire não pode considerar que a educação venha a se configurar como a mola propulsora das mudanças em sociedade; de outro, no entanto, não pode desconsiderar a sua função inquestionável nestas mudanças. Função que se concretiza, entre outras circunstâncias, essencialmente no empenho que mobiliza as massas populares, organizando-as de forma eficaz.

Por fim, a relação entre “Política”, “Consciência” e “Escola Pública”, para o Professor Mapiquari, trata-se de:

*[...] uma questão de justiça social. A justiça social é [...] assunto recorrente no campo da educação escolar pública, [...] remetendo às noções essenciais de direitos humanos e igualdade de oportunidades, indo além do significado tradicional de [...] justiça jurídica. A promoção dos direitos do cidadão [...] para alcançar um mundo mais justo deve ser um dos principais compromissos de todos os professores, [...] mesmo que muitas pessoas considerem inalcançável. Porém, é claro que não é um conceito fácil de se trabalhar. Embora possua [...] a equidade como base e seja fundamental para que todas as pessoas possam desenvolver seu potencial máximo, [...] criando sociedades mais justas, ele necessita da consciência e da política, fazendo parte de um imaginário [...] coletivo e de uma percepção individual. Quando dizem que a educação é igual para todos, isso, no meu [...] entendimento, não é verdade. A complexidade social da injustiça, da opressão e do sofrimento destrói [...] a imagem do opressor e do oprimido e, assim, altera o pensamento emancipatório da educação, a consciência [...] da pessoa. Por exemplo, no meio escolar, um professor culpado de sofrimento não é fácil de identificar, porque a [...] pluralidade de formas e a indefinição do poder que flui através de estruturas educacionais o obriga a romper [...] com suas noções tradicionais de [...] justiça. Esse, com certeza, é apenas 'massa de manobra'.*

Freire (2010) menciona que é a correlação entre ações e escolhas sustentadas que possibilitará o professor perceber-se, do mesmo modo, como educador das camadas populares. A sua responsabilidade enquanto formador é assumida no interior dos embates populacionais, no âmago dos movimentos sociais no qual tem origem, de onde não pode distanciar-se e com os quais tem necessidade de aprender permanentemente. Um fato é manifestar verbalmente a escolha pelas camadas oprimidas e outro é um comportamento elitista, momento em que sabemos que não é o discurso o que motiva a prática, mas a prática motiva o discurso.

### 3.1.2. A Formação Política do Professor e a transformação da realidade social e pedagógica: as contribuições da consciência

O ser humano é constituído por múltiplos eventos naturais e sociais. Mas não é uma entidade acabada, muito pelo contrário, o ser humano é uma constituição inacabada, incompleta. O ser humano é o produto de um processo que o constituiu, mas continua a constitui-lo indefinidamente. Este ser vai se constituindo a todo momento pela incorporação de novos conteúdos, novos referentes -figuras de pensamento- à sua existência (DAMÁSIO, 2022; LAURENTINO, 2022; MATURANA, 2014; OLIVEIRA, 2015). O sujeito pensante é um ser imerso em um constante devir, e esse devir transforma seu espaço físico e sua consciência. O bloco de pensamento expressa e condensa a evolução física e social do ser humano, essa capacidade de construir um determinado pensamento o diferencia dos demais seres existentes (DAMÁSIO, 2012; FRANCO, 2012; KINCHELOE, 1997; MATURANA, 1998).

Tendo com eixo de interpretação as contribuições da consciência sobre a formação política do professor e a transformação da realidade social e pedagógica, se faz imperioso destacar o modo pelo qual os professores entrevistados lidam com as notícias disseminadas nas redes sociais e demais veículos de comunicação; se possuem algum tipo de filiação ao sindicato da categoria; se participam de alguma atividade comunitária ou de alguma atividade que envolva interesses para a coletividade, como é apresentado no Quadro 10:

**Quadro 10:** Disseminação de notícias, sindicato dos professores, atividade comunitária, interesses da coletividade

<b>Sobre as notícias disseminadas nas redes sociais e demais veículos de comunicação, você:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
busca sempre realizar uma análise crítica, pois sabe que muitas vezes pode ser fake news	07	58%
lê/ouve as notícias, mas não presta muita atenção, pois considera mera repetição	02	17%
seleciona, analisa e remete aquilo que poderá ser trabalhado em sala de aula	03	25%
<b>É filiado ao sindicato da categoria?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	10	83%
Não	02	17%
<b>Você participa de alguma atividade comunitária?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	05	42%
Não	07	58%
<b>Você participa de alguma atividade que envolva interesses para a coletividade?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	08	67%
Não	04	33%

**Fonte:** O Autor

Alicerçados nestas informações, pode-se argumentar que a consciência é a expressão mais complexa e sintética possível da formação política do professor e a transformação da realidade social e pedagógica; a expressão mais completa da potencialidade da matéria; é a abstração do mundo internalizado como subjetividade na individualidade que expressa o verdadeiro ser do sujeito. Nela, a totalidade configurada de certa forma aparece expressa e o que o sujeito é está contido e nada mais é do que o que a sociedade fez e está fazendo dele. O que, como, quando, por que e para que se pensa é uma determinação social, embora se exerça sobre um substrato físico-natural. Dessa forma, conforme Laurentino (2022), a estruturação da consciência individual é realizada em um processo social em que, pontualmente, são incorporados referentes de diferentes tipos e intensidades, constituindo de forma concreta o bloco individual de pensamento.

A partir da constituição da consciência individual, segundo o Professor Saci-Pererê, “*é fundamental traçar o processo pelo qual se constitui a consciência social dentro do ambiente escolar; aceitando um pensamento diferente do meu [...]*”. Porém, a consciência coletiva é contraditória, pois os sujeitos que a compõem pensam diferentemente uns dos outros (COSENZA, GUERRA, 2011; FREIRE, 2013; GHEDIN, 2003; RICOUER, 2013). Além do exposto, devemos considerar a forma como o indivíduo se apropria do real, pois existem diferentes formas paradigmáticas de incorporar novas figuras de pensamento em sua consciência, e são elas: o experimental, a arte, a religião e a teoria (RICOUER, 2013; GADOTTI, 2010).

Essas figuras de pensamento que são incorporadas à consciência não são objetos tangíveis, ou seja, uma cadeira, uma mesa, uma montanha ou qualquer outro objeto não está fisicamente dentro de nossa cabeça, da mesma forma que acontece com conceitos como ideias, crenças, valores, preconceitos e categorias entre outros.

Ora, a consciência, embora não seja tangível, tem uma forma definida e, embora novos referentes sejam incorporados a ela permanentemente, estes se organizam de acordo com a predominância de um determinado grupo de referentes, e estes, por sua vez, quando incorporados ao bloco de pensamento, não o fazem com o sentido com que foram criados, mas assumem a forma e o sentido da consciência que já se constitui nela (DAMÁSIO, 2012; FRANCO, 2012; KINCHELOE, 1997; MATURANA, 1998). Em outras palavras, um novo referente é incorporado à consciência existente de tal forma que seu significado é subvertido pelo bloco de pensamento já estabelecido. Então o novo referente é incorporado à consciência da única maneira que pode fazê-lo, ou seja, não o faz da maneira como foi gerado, mas da maneira dada pela consciência que o incorpora (DAMÁSIO, 2015). Essa circunstância tem como resultado que “[...] cada pessoa se apropria dos novos significados, de tal forma que lhes atribui [...] um sentido determinado em grande parte pelas ideias anteriores que tinham [...]” (PROFESSOR MACUNAÍMA), ou seja, alguns indivíduos não entendem certas coisas de outra maneira que a sua consciência permite que você entenda.

A estrutura da consciência chega em determinado momento a acumular certo tipo de referentes em um bloco de pensamento que gera prevalência desse bloco e que tende a se tornar algo permanente, tanto no sujeito quanto na sociedade. Dessa forma, estabelece-se uma certa lógica que pode subordinar os novos referentes, formando assim uma forma lógica predominante de constituição da consciência.

Mas da mesma forma que uma certa lógica predominante foi estabelecida, é *“possível modificar essa lógica incorporando novos e diferentes referentes, reconstituindo a estrutura e o funcionamento da consciência, criando a possibilidade de fornecer uma nova lógica que pode se estabelecer como a predominante”* (PROFESSOR BOITATÁ). Trata-se de processar, sob outra lógica, as referências antigas e novas. Nessa lógica há, conforme Kincheloe (1997), uma relação de predominância e subordinação dos referentes que compõem os diferentes blocos individuais de pensamento, que por sua vez compõem a consciência social.

Nesse mesmo sentido, a constituição da consciência é um processo que acontece o tempo todo. Esse processo pode ser constituído por referentes que se contradizem. No entanto, há um bloco de pensamento individual formado pelos referentes dominantes, mas simultaneamente há um grupo de referentes subordinados. Essa situação torna-se uma contradição contínua, não apenas na incorporação de novas referências à consciência do sujeito, mas também em seu comportamento. Ora, o conjunto de referentes subordinados está sempre latente no bloco de pensamento do sujeito e, como tal, tem um potencial que pode se tornar bastante impulsionado pela forma de apropriação da realidade, e essa integração na consciência do indivíduo pode significar um repensar radical da estrutura da realidade. consciência prevalecente até aquele momento no sujeito. Então é possível estabelecer uma nova lógica de incorporação dos referentes e, portanto, um novo bloco de pensamento. Essa mudança na estrutura da consciência do sujeito poderia acontecer, na maioria das vezes, de forma imperceptível para o indivíduo.

Através do processo educativo, é possível *“incorporar figuras de pensamento à consciência dos estudantes [...], formando um certo modo de ser e pensar que vem da sua base familiar, razão pela qual [...] o processo de construção da consciência é um ato educativo”* (PROFESSORA COBRA HONORATO). Pinto (2020a) destaca que essa prática social consiste em impregnar as consciências individuais com a consciência social, essa relação é uma relação de conhecimento, pois a incorporação de referências à consciência individual significa dar conta do ambiente, do contexto, do social.

Sendo a educação o processo de constituição das consciências individuais, são necessários instrumentos para a implementação desse processo, entre muitos outros estão os meios de comunicação -especialmente a televisão- e a escola. Mas a escola, em especial, é a instituição onde se constrói boa parte da consciência social,

independentemente de ser escola pública ou privada. Nesse sentido, a escola tem sido historicamente caracterizada por sua participação decisiva na construção da consciência do indivíduo, pela qual, segundo a Professora Caipora “[...] *controla e modifica os conteúdos que são transmitidos [...] aos estudantes e as formas como são feitos, além de provocar a transformação do ambiente em que exercem sua influência*”.

Enquanto recurso para dizer e transformar a realidade, a dimensão política é fundamental ao dia a dia dos sujeitos inseridos no espaço pedagógico. Freire (2013) argumenta isso no momento em que ressalta que através da política, o ser humano se torna consciente de si mesmo. Como mencionou o Professor Mapinguari: “*o professor que possui a capacidade de pensar e questionar o seu cotidiano escolar, assimila sua própria realidade, com todas as suas contradições, mesmo sendo perseguido por ela*”. Convém mencionar, portanto, que a cognição por detrás da formação política dos professores encontra-se relacionada à consciência de pronunciar o seu mundo intrínseco, uma vez que o mundo proferido pelos sujeitos outrora foi compreendido pelos mesmos, e no que lhe concerne, convertido em saber. Nas palavras de Althusser (1980, p. 46):

A escola recebe crianças de todas as classes sociais desde o jardim de infância, a partir do qual - tanto com métodos antigos como com novos - inculca-os por muitos anos - precisamente os anos em que a criança está mais e está aprisionada entre a família e o aparato ideológico escolar – retirado da ideologia dominante (a língua materna, cálculo, história, ciência, literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em sua forma mais pura [...].

A escola é a instituição que mais tempo exerce sua influência sobre os indivíduos, e é a obrigação, no caso do Brasil, dos pais de enviar seus filhos à escola, que começa muito cedo (4 ou 5 anos) e pode durar vários anos. Nas “formações sociais capitalistas não há aparato ideológico do Estado que mantenha uma audiência obrigatória por tantos anos (e, o que menos importa, gratuita), 5 ou 6 dias por semana, à razão de 8 horas por dia, com todas as crianças, como a escola faz (ALTHUSSER, 1980, p. 47).

Essa influência da escola adquire grande importância pelo fato de uma certa consciência social ser predominante na medida em que a prática educativa a reproduz e a transmite aos indivíduos. O Professor Boto-cor-de-rosa comenta que “*a escola é*

*precisamente aquela que tem os meios para [...] modificar a consciência do indivíduo, pois é ela que determina [...] o conteúdo dos programas educativos [...]*". Então, as instituições educacionais tornam-se instrumentos para a construção de consciências individuais que promovem e reproduzem os referentes hegemônicos da consciência social.

É necessário mencionar que dentro das escolas são realizadas ações que promovem uma conscientização que busca, de acordo com a Professora Matita Pereira, *"homogeneizar a forma de pensar, não só dos estudantes, mas também dos professores e pais, pois suas consciências também foram construídas dentro dessas instituições e foram expostos à mesma mídia"*. Amparados em Ricouer (1990), pode-se considerar que os professores, raramente conscientes, e inconscientes, na grande maioria das vezes, transmitem os referentes hegemônicos porque às vezes é a única coisa que eles podem transmitir e só esses referentes podem transmitir porque só esses referentes têm na consciência.

Expressada pelos professores e estudantes, a dimensão política manifesta o seu mundo intrínseco, compreende a sua realidade e busca as devidas soluções aos seus problemas (FREIRE, 1996; FRANCO, 2012; KINCHELOE, 1997). Desse modo, a Professora Iara destaca que *"é oportuno entender que o professor necessita assumir o seu protagonismo [...] no ambiente escolar, assim como em seu meio social [...]"*. Nessa mesma linha de pensamento, para a Professora Curupira, *"existe uma letargia de participação por parte de muitos educadores, [...] uma escassez de reivindicação docente no meio social, em razão disso tivemos nossos espaços usurpados nas esferas públicas"*. Nóvoa (2009, p. 22) comenta que é necessário fortalecer a perspectiva individual e o envolvimento público dos profissionais da educação:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Sob essa perspectiva, o pensamento de cada indivíduo se constitui com os referentes que possui e tais referentes são possuídos porque são os que estão ao seu alcance. No caso dos educadores, essa situação é de fundamental importância, pois em muitos deles há um leque muito limitado de referentes em sua consciência e, da

mesma forma, uma lógica de apropriação pouco complexa que influencia decisivamente seu modo de pensar e seu procedimento lógico-racional, pelo qual muitos deles estão determinados a incorrer em práticas educativas - e, portanto, políticas - primitivas e reprodutivas do *status quo*. Ainda Para a Professora Curupira:

*No caso dos pais, acontece algo semelhante, [...] pois os valores que transmitem aos filhos foram construídos com as mesmas referências que a escola, a igreja [...] e a televisão transmitem; frequentavam as mesmas escolas, a mesma igreja e assistiam à mesma televisão [...]; hoje podemos acrescentar mais um elemento: a internet. [...] As instituições, a mídia e as pessoas que "educam", "formam" e instruem nossos estudantes, estão determinando - muito provavelmente inconscientemente - a reproduzir o mesmo padrão.*

Apesar de dentro da escola haver uma construção de consciência que tende a ser universal e homogênea -globalizada-, existe a possibilidade de que a partir das próprias escolas, em uma prática instituinte, diferentes referentes possam ser incorporados à consciência individual para constituir diferentes blocos de pensamento e, portanto, diferentes pensamentos e comportamentos, como defendido por Gentili (2013). A consciência é mutável como toda a sociedade.

A constituição de uma certa consciência gera condições favoráveis à reprodução do estado do momento atual; gera um certo tipo de indivíduo, um sujeito-objeto. Esse sujeito-objeto é útil na medida em que significa mercadoria no mundo mercantilizado de hoje. E a escola é um dos aparatos ideológicos reprodutivos, aquele que hoje tenta, de acordo com a Professora Kanoê, *“tornar a educação igual para todos, mas nós sabemos que não é bem assim, pois existem desigualdade gritantes, e que são reforçadas pelos meios de comunicação de massa, entre outros”*.

Dessa forma, a consciência tem um processo fundamental na gestão do valor biológico, tanto na homeostase biológica quanto na cultural. Com efeito, a consciência possibilita novos mecanismos sobre a dimensão política no cotidiano do professor. O que se consegue com a mente consciente é melhorar a regulação automática da vida através da reflexão e deliberação, procurando o bem-estar, para além da sobrevivência (DAMÁSIO, 2015). Portanto, para estudar a dimensão política, a consciência deve ser levada em conta. E, por sua vez, para estudar os mecanismos de gestão da consciência em valor biológico, conforme Maturana e Varela (2001), é

essencial atentar para o valor somático e corporal que o cérebro referencia por meio de mapas.

### 3.1.3. A dimensão política na formação do professor

Freire (2013) compreende que a dimensão política é substancial ao processo formativo intelectual e ideológico do professor, no momento em que seja adequadamente orientada aos interesses da classe trabalhadora, com a finalidade necessária da profunda superação do ordenamento neoliberal. No entanto, o que se pode perceber no contexto histórico hodierno é o estabelecimento de uma educação vinculada à manutenção da estrutura econômica, como se inexistisse um planejamento de sociedade que empreendesse condições humanas superiores à que já existe. Assim sendo, é preciso saber que aspectos os professores entrevistados consideram que são mais frequentes na formação do professor e como os mesmos enxergam o papel da escola em relação à formação política de seus discentes, como mostra o Quadro 11:

**Quadro 11:** Aspectos da formação do professor e o papel da formação política

<b>Que aspectos você considera que são mais frequentes na formação do professor</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Administrativo, técnico e burocrático	07	58%
Administrativo, técnico e pedagógico	02	17%
Técnico, político e pedagógico	01	8%
Administrativo, político e técnico	02	17%
Outros	00	0%
<b>Como você vê o papel da escola em relação à formação política de seus discentes?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Deve ser neutro, escola e política não se misturam	00	0%
Comprometido com a superação das contradições sociais	02	17%
Reprodutor do modelo de sociedade capitalista	03	25%
De difusora da ideologia dominante	07	58%
Outros	00	0%

**Fonte:** O Autor

Estas informações especificam que no ordenamento hegemônico contemporâneo, não se pode desconsiderar que a escola é organizada estruturalmente para adequar-se à produção e à reprodução social da classe predominante, e em face disso, a dimensão política do professor deve mover-se por dentro desses processos, valendo-se dos próprios antagonismos do meio social capitalista (KINCHELOE, 1997). A respeito das soluções parcializadas, geralmente amparadas por professores utopistas ou por indivíduos apoiadores da estrutura capitalista, Mészáros (2006, p. 270) ajuíza que:

A utopia é inerente a todas as tentativas que oferecem remédios meramente parciais para problemas globais – de acordo com as limitações sócio históricas do horizonte burguês –, encurtando a distância entre a parcialidade das medidas ad hoc defendidas e os resultados gerais, antecipando arbitrariamente um resultado ao seu próprio gosto. É precisamente isso que caracteriza os esforços ideológicos da “engenharia social”.

Segundo as conjecturas teóricas de Marx e Engels (2007), não se parte daquilo que se pressupõe ou simboliza, mas do mundo real objetivo; dessa maneira, os projetos impreterivelmente arquitetados que recomendam uma dimensão política que viabilize a emancipação no âmago da sociedade capitalista, são apenas ilusão ou de uma proposta circunscrita às proporções do neoliberalismo, possuindo na argumentação ideológica da cidadania um item elementar que assegura a igualdade e a liberdade dos seres humanos, sob o resguardo do Estado de direito. De acordo com Tonet (2005, p. 81), “A teoria liberal da cidadania tem como ponto de partida o pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais que hoje presenciamos seriam o resultado do próprio desdobramento da igualdade e da liberdade naturais”. Entre outras questões, cabe ao professor:

*[...] abordar as relações de poder que foram estabelecidas entre os cidadãos e o Estado, já que o que é percebido, [...] a partir de minha perspectiva, é uma determinação dos cidadãos à vontade daqueles que ocupam posições de poder político, [...] quando o poder e a soberania do Estado estão [...] na comunidade e não no indivíduo. Isto está muito provavelmente relacionado à falta de conhecimento [...] dos direitos políticos dos cidadãos, que deveriam ter adquirido consciência de seus direitos nas escolas onde estudaram [...]. Os professores e o papel que desempenham não são totalmente determinados, [...] pois podem e têm a possibilidade de se tornar arquitetos de uma transformação radical através do desenvolvimento de [...] uma pedagogia contrária [...] à institucionalmente estabelecida, o que lhes*

*permitiria fomentar e promover habilidades sociais nos [...] estudantes que incentivariam atitudes críticas neles. Isto resultaria no questionamento do instituto, e [...] levaria tanto professores quanto estudantes [...] a instituir ações que os emancipassem das forças hegemônicas opressivas. Mas isso não seria observado [...] apenas dentro das escolas, mas também fora delas, [...] nas diferentes esferas sociais em que os cidadãos educados nas escolas têm a possibilidade de operar (PROFESSOR BOITATÁ).*

O Professor Boitatá otimiza sua percepção de poder relacionada à percepção de campo, uma vez que o poder se expressa nos múltiplos campos, no quais os agentes fazem uso dos capitais que apresentam para, de forma hierárquica, determinarem seus posicionamentos. Dessa maneira, os campos científicos, acadêmico, literário, religioso, político, cada qual com o seu entendimento, acarreta um modo preponderante de capital. Aqui vale ressaltar as lutas e discussões entre os inúmeros campos que integram o campo do poder, definidas pelas concepções estabelecidas pelo capital simbólico acumulado e que asseguram domínio e valor àqueles que os retém em sua posse.

Na compreensão de Bourdieu (2004), podemos reputar o *campo* enquanto construções hipotéticas ou reproduções do mundo real, no qual influências simbólicas e relações de poder encontram manifestação em estados objetivos. Poder simbólico pode ser compreendido enquanto potência velada existente em todos os lugares do campo, sem que seus agentes tenham consciência de sua subordinação em relação ao mesmo.

A escola se apresenta acima de tudo como um exemplo de reprodução social: as desigualdades sociais transformadas em desigualdades educacionais tornam-se desigualdades sociais novamente depois de deixar o sistema escolar. A escola, em última análise, contribui para reproduzir o estado das relações de poder entre as classes sociais, enquanto oculta a existência dessas relações de poder: mostra “violência simbólica” para os dominados e também para os dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2013). Acima de tudo, o sistema escolar possui autonomia relativa, mas real, em relação à elite e sua cultura, o que, em particular, permite definir seus próprios critérios de classificação. No entanto, como destaca Saviani (2012, p. 13):

[...] as camadas populares passaram a ter acesso aos mesmos conhecimentos que, historicamente, eram excluídos de uma pequena parcela da população. Nesse sentido, é papel da escola garantir o acesso ao conhecimento científico e erudito aos estudantes das camadas populares, uma vez que o domínio desse conhecimento é condição de cidadania para

essa parcela da população. A escola começa a suprir essa função social com o ingresso do aluno.

A pequena, porém, real, distância entre a cultura escolar e a cultura da elite permite uma relativa interferência entre a hierarquia social e a hierarquia escolar. Essa disputa permite à escola reivindicar total autonomia em relação à estrutura social, quando na realidade não é capaz de desafiar as diferenças culturais entre categorias sociais. Nas sociedades contemporâneas, a escola se apresenta como a autoridade central que desempenha um papel primordial, na aquisição de uma posição social específica, no patrimônio familiar das disposições culturais. No entender da Professora Caipora:

*[...] Estes tempos de pandemia vieram deixar bem claro o quanto somos egoístas como seres humanos; o quanto precisamos [...] amadurecer, independentemente de classe social ou econômica. Foi preciso surgir um vírus para nos darmos [...] conta do valor do diálogo. Percebi, com pandemia, que a conscientização é baseada em um processo diálogo. Percebi também que o que [...] constitui a relação de ensino é a interação entre as consciências por meio do diálogo. Mas não se trata de uma interação limitada ao compartilhamento de experiências vividas [...]. É um processo dialético entre o conhecimento de mundo da pessoa e o conhecimento teórico. Sem diálogo a gente [...] não evolui, não cresce como profissional, como pessoa. Aqui na escola lido diariamente com diferentes pontos de vista, [...] tanto de professores quanto de estudantes. Com a pandemia, ao migrarmos para o ambiente virtual, pude perceber [...] que o que nos unes como seres humanos é o diálogo [...]. Por mais que possamos discordar uns dos outros, [...] com ou sem razão, temos que resolver [...] nossos problemas através da conversa civilizada entre duas pessoas.*

A resposta da Professora Caipora evidencia que a promoção do diálogo no campo educacional, no qual o que era inalterável passa a ser salientado enquanto circunstancial, produz modificações na consciência do sujeito. Embora isentos do capital cultural e econômico - legalizadores do poder - os sujeitos impactados pela política de universalização do ensino encontram-se no campo social demandando transformações e procurando meios para alcançar sua autonomia. O meio social influencia diretamente o campo educacional, pois as percepções epistemológicas passam por mudanças provenientes dos aspectos que constituem o campo social; de modo simultâneo, essas percepções determinam transformações elementares nesse campo.

Na educação libertadora, o diálogo revela-se enquanto método que implementa no âmago do desenvolvimento pedagógico a transformação do estudante e do educador, tornando-os atores principais de seu processo formativo e da transformação social. De acordo com Gadotti (2010, p. 18), o “diálogo está definitivamente incorporado à tarefa de educar e de conhecer. No ato de conhecer e de pensar [...] estabelece-se uma relação dialógica, existe sempre o outro: o conhecimento precisa de uma expressão e de uma comunicação”. Dessa forma, educar vem a ser um modo de proceder no mundo, transformando-o, e não somente um processo apático de conquistar saberes, assim como sobrevém na ‘educação bancária’ de maneira inconclusa.

A concepção freireana de educação manifesta a práxis social enquanto elemento substancial da formação dialógica do ser humano. Analisada pela perspectiva da humanização do homem, ela é o resultado da educação como prática da liberdade, engajada nas mudanças políticas no ambiente escolar, assim como no meio social. Assim sendo, a função de maior relevância do professor encontra-se no auxílio aos estudantes no que tange a compreensão do mundo onde estão situados e, partindo do entendimento da realidade, identificar soluções plausíveis para os impasses de incorporação social e reconhecimento da profissão. Necessita-se impedir todos aqueles que almejam inculcar na população a crença de que a culpabilidade por sua condição social incongruente deriva da indolência, do conformismo e outras narrativas quiméricas produzidas para explicar desigualdade social. Isso reflete as palavras do Professor Boto-cor-de-rosa, para o qual:

*Os governos federal e estadual que aí estão, [...] infelizmente não priorizam a vida dos [...] estudantes e dos professores. Tivemos que conviver com a ameaça [...] de corte em nossos salários. Eu e a grande maioria dos professores da rede estadual de ensino [...] defendemos a vida. Ninguém que morrer, né?! Por isso que sou a favor das condições democráticas, e que elas devem reger o compromisso político dos professores, [...] em comum acordo com a postura crítica e de emancipação social, defendida especialmente por Paulo Freire [...]. É necessário um espaço de segurança e comunicação para permitir a liberdade de expressão, sem correr o risco de se voltar contra as pessoas.*

Em decorrência disso, a consciência desempenha, no interior de minuciosas limitações, uma função característica para a formação política do professor com a intenção de alcançar uma sociedade fundamentada na emancipação dos sujeitos. Em

contrapartida, imputa-se acompanhar, em sua natureza institucional, as normas ideológicas de produção da conjuntura capitalista. Isso não elimina de forma alguma as oportunidades de desenvolver nos herdeiros da classe operária um intelecto pautado na revolução, onde os professores humanamente envolvidos com a transformação da sociedade necessitam estimular a formulação e conservação de movimentos sociais que tenham a possibilidade de influenciar, de forma objetiva, a ordem social e econômica implementada.

No âmbito da formação política do professor, constitui-se que o “ato fundador de um grupo, que se representa ideologicamente, é político em sua essência (RICOEUR, 1990, p. 72). A inexistência desse ato político na prática pedagógica do professor impossibilita a assimilação das concepções de alienação ou emancipação que atravessam a formação política desse profissional com base em uma consciência crítica. Neste contexto de pandemia e de instabilidade política, e longe de uma visão puramente maniqueísta, é imprescindível lembrar que “a democracia política foi uma conquista muito laboriosa e bastante frágil, baseada em sutis procedimentos de discursos e em convenções complexas de arbitragem dos conflitos” (RICOEUR, 1990, p. 155).

Sob a cortina mortífera da pandemia, uma vez identificadas as circunstâncias objetivas para a mudança da realidade social, compete à consciência, direcionada e estabelecida, de forma ideológica, sob o panorama trabalhista, uma elementar incumbência no desenvolvimento do processo de transformação da sociedade. De acordo com Mészáros (2008), a ação dos seres humanos é dimensionada por seu conhecimento teleológico em todas as circunstâncias históricas, conforme as necessidades práticas que encontram diariamente em sua realidade, mesmo que tais necessidades sejam identificadas em circunstâncias com níveis de alienação elevados, conjuntura que não extrai as oportunidades históricas dos seres humanos, pois a consciência não precisa ser compreendida enquanto simples produto acidental de um processo do desenvolvimento econômico. Deve assumir, nas palavras da Professora Curupira:

*[...] a capacidade de refletir e assumir uma certa atitude em relação ao valor da política na resolução de [...] problemas sociais, assuntos políticos e funções que o Estado cumpre em relação ao controle e direção da educação. Sem isso, não [...] há relação significativa com a consciência, [...] muito menos com a formação política que os professores devem expressar. Por me deixar, muitas vezes, me consumir pela rotina das aulas, reuniões,*

*planejamentos, acabo não tendo [...] uma visão global da situação educacional [...] do meu município, do Brasil e do mundo, para análise e tomada de decisão. É evidente que falta uma consciência política [...], com margens de incerteza e, conseqüentemente, com grande possibilidade de erros na análise e [...] compreensão dos grandes problemas sociais. Em nossos encontros pedagógicos aqui na escola, dificilmente há [...] uma abertura para a reflexão sobre uma atitude favorável e criativa em relação à política. A gestão da escola [...] até tenta promover um debate sobre as melhores competências e habilidades para elevar a qualidade de [...] vida dos estudantes e professores, socialização do conhecimento, banir a ignorância das pessoas. Isso permitiria [...] discriminar que por trás de um conjunto de normas dadas estão subjacentes determinados interesses sociais, concomitantes aos daqueles que controlam a sociedade, a economia, a cultura e a educação.*

Partindo da capacidade de reflexão, os seres humanos passam a ter consciência de sua condição e podem fomentar a transformação necessária, ou o aprimoramento do mundo circundante. É nesse sentido que, de acordo com Freire (2013, p. 73) essa capacidade “constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida”. Não acontecem mudanças concretas na realidade se não houver um processo de ação-reflexão-ação. Destarte, entende-se a importância da formação política do professor enquanto sujeito enraizado na práxis transformadora, diante das ações do Estado, que desempenha um papel importante no exercício da violência simbólica.

Quanto a esse papel, Bourdieu (2013), parafraseando Weber, argumentou que o estado tem o monopólio da violência simbólica legítima. É como uma estrutura organizacional e um órgão regulador de práticas que o Estado institui e instila formas simbólicas de pensamento comum, estruturas sociais de percepção, entendimento ou memória, formas estatais de classificação ou, melhor, esquemas práticos de percepção, apreciação e ação. Assim, dado o modo de exercício de seu poder, o estado moderno não precisa distribuir ordens, nem impor uma restrição disciplinar para dar à luz um mundo social ordenado; basta produzir estruturas cognitivas incorporadas que estejam em sintonia com as estruturas objetivas e, assim, garantir a submissão à ordem estabelecida.

Podemos destacar a educação dialógica e a práxis social enquanto provocações desafiadoras ao professor que almeja contribuir para a transformação da conjuntura social, partindo de sua ação educativa. É necessário saber que o educador necessita de uma ação que seja excelsa, protagonizando a libertação de si mesmo,

bem como dos estudantes, através de seu trabalho enquanto intelectual das massas oprimidas. Para tanto, tem a sua disposição, de modo imperativo, o poder da palavra enquanto ferramenta elementar no processo de ensino-aprendizagem, fator de transformação da realidade. Neste processo, os professores em formação podem desenvolver “uma consciência reflexiva que lhes permite discernir as formas nas quais a percepção do professor é moldada pelo contexto sociocultural, acompanhado por seus códigos linguísticos, sinais culturais e visões tácitas do mundo” (KINCHELOE, 1997, p. 43). A Professora Cobra Honorato relatou que:

*Certa vez, uma professora aqui da [...] escola discutiu com um aluno de forma intempestiva. Como já aconteceu tantas vezes, as leituras do episódio foram articuladas seguindo os [...] rastros da rachadura que estrutura a situação partidária em nosso país: sem espaço [...] para meias medidas ou concessões, [...] um campo de batalha estéril com contendores em colunas e entrincheirados em termina. Por isso considero que é importante [...] o diálogo entre professores e estudantes, [...] cada um respeitando a opinião do outro. Todos os professores têm opiniões e posições sobre várias questões. Não é necessário [...] escondê-los, mas também não podem ser o sustento de nossas aulas, muito menos o motivo da agressão contra os estudantes. Para além do conteúdo ideológico a favor deste caso concreto, é necessário que, em linhas gerais, abandonemos a visão [...] adultocêntrica para compreender que a visão do professor deve ser mais uma na sala de aula, e que precisamente a mais-valia que podemos contribuir não está no conteúdo, mas na capacidade de estimular cada aluno a se [...] fazer ouvir, desenvolver argumentos sólidos, [...] usar o pensamento crítico e se enriquecer com as trocas com os pares. Os debates são estimulantes e frutíferos quando são debates; quando podemos ouvir e entender um ao outro mesmo em desacordo [...]. As formas importam: não podemos normalizar gritos e agressões, muito menos em uma sala de aula. Numa sociedade assolada pela violência em todas as suas formas, a escola deve [...] ser o espaço que nos permite encontrar-nos na diferença do respeito e da vontade de construção coletiva. Somos seres políticos, somos atravessados pela política, e isso implica que [...] escola e educação também [...] são seres políticos. Mas a política não é apenas partidos políticos. Esta é uma diferenciação central que devemos aprender e exercitar. O problema é como e por que, não o quê. Todos os temas [...] podem estar presentes [...] na escola, a questão é como os abordamos e com que finalidade. Todos os temas estão presentes na escola, [...] de uma forma ou de outra, porque a [...] sala de aula não está imune ao que acontece lá fora, mas a tudo o que emoldura aquelas quatro paredes.*

A essência labiríntica das perguntas refere-se ao esforço para identificar possíveis respostas. Em um período onde se desconhece o significado de uma tradição genuína, torna-se complicado comentar sobre princípios morais duradouros, que necessitam ser amanhados no seio familiar e otimizados nos espaços pedagógicos da escola. No entanto, respostas momentâneas não solucionam impasses de ampla complexidade. Resultados da futilidade pós-moderna, estudantes

e educadores não dispõem do resguardo de um procedimento metodológico que lhes assegure o percurso axiomático. Do mesmo modo, pela inexistência de qualquer garantia também é inexistente a despreocupação de assentir, de forma letárgica, aquilo que não necessita ser transformado, uma vez que pertence à condição humana do sujeito. Com isso, em um espaço assinalado por similaridades e antagonismos de ideias, por descobertas relevantes e auspiciosas de uma existência fecunda, encontram-se professores e estudantes envoltos em pressupostos teóricos e práticos imensamente apaixonantes, quanto divergentes, com ou sem nexos com a realidade de cada sujeito. Nesse sentido, podemos compreender as palavras de Freire (1991, p. 126) ao ajuizar a respeito da educação:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Inseridos no ambiente escolar, podemos identificar problemas educacionais no processo formativo dos professores. Dessa maneira, despontam determinadas questões: qual a problemática que permanece sem solução, tendo em vista que a educação, por fim, se desenvolva e responda às demandas da nação? Encontra-se uma forma de ensino que proporcionem respostas às complexas demandas do caráter humano? Os professores podem assumir essa responsabilidade? Qual o melhor recurso que os profissionais da educação possui para enfrentar a grande quantidade de impasses organizacionais da escola? O que necessita ser mantido e o que necessita ser transformado no sistema educacional brasileiro?

Educar é formar o homem tangível para a especificidade de sua existência. A heterogeneidade de pensamentos, pressupostos teóricos, mecanismos metodológicos e expectativas de transformação não é prerrogativa do século XXI, porém, é uma característica que segue a comunidade humana desde sua origem. Em face dos desafios relativos à docência, Freire (2013) revela com veemência aquilo que compreende enquanto despótico, sem o compromisso de garantir a dignidade humana, e que se configura como produto da prepotência e da hegemonia daqueles que controlam os meios de produção, alimentando gradativamente o neoliberalismo.

Simultaneamente, busca solucionar as questões identificadas no sistema educacional, apresentando com empenho a oportunidade de uma sociedade com mais justiça, baseada no respeito ao outro, bem como no espírito igualitário.

Para a Professora Iara, é preciso fazer *“com que os professores entendam com mais profundidade a função da escola, revendo suas próprias crenças políticas, [...] seus posicionamentos políticos dentro de sala de aula [...], isso precisa mudado com muito cuidado [...]”*. Nessa perspectiva, a educação encontra-se mergulhada nos ditames ideológicos, frequentemente invisíveis, que despertam minimamente os interesses dos professores, mas que muito apraz os interesses da classe dominante. Isso é irrisório para o docente, uma vez que, amiúde, a impressão de uma “verdade” ideológica não se apresenta como meta assisti-lo no percurso, que o conduzirá a um pleno *“desenvolvimento cultural, olhando para si mesmo como alguém que pode mudar a vida das pessoas por meio da educação”* (PROFESSOR SACI-PERERÊ).

Quando confrontadas com contra-evidências, as pessoas experimentam emoções negativas decorrentes do conflito entre a importância percebida de suas crenças existentes e a incerteza criada pelas novas informações. Em um esforço para reduzir essas emoções negativas, as pessoas podem começar a pensar de maneira a minimizar o impacto da evidência desafiadora: descontando sua fonte, formando contra-argumentos, validando socialmente sua atitude original ou evitando seletivamente as novas informações. O grau em que tal racionalização ocorre depende de vários fatores, mas o significado pessoal da crença desafiada parece ser crucial.

A resistência à evidência pode implicar o desligamento da realidade externa e o aumento do foco interno. A rede de modo padrão do cérebro (DMN), incluindo estruturas da linha média posterior e anterior e os lobos parietais inferiores laterais, parece apoiar esses processos psicológicos. As crenças relacionadas à identidade também podem invocar modelos internos do self, uma forma de cognição que está associada ao aumento da atividade dentro do DMN (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 141). Se a resistência à mudança de crença é parcialmente motivada pela emoção negativa, ter as crenças contrariadas pode produzir atividade em regiões associadas do cérebro, como a amígdala, o córtex insular e outras estruturas envolvidas na regulação da emoção.

É indubitável que *“a educação apresenta todas as condições oportunas para o pleno desenvolvimento da formação política do professor, sem se limitar unicamente*

*a um momento das nossas vidas no espaço escolar”* (PROFESSOR MAPINGUARI), mas procurando consumir uma natureza subjetiva que ultrapasse a ótica do capital. Tonet (2007, p. 66) comenta que:

[...] veremos que uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa certamente pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável, em oposição a uma educação conservadora. (TONET, 2007, p. 66).

Conforme Tonet, a asserção de uma educação que manifeste contraposição ao ordenamento econômico dominante necessita ser instituída, levando em consideração os marcos deste posicionamento, que de modo algum se efetua formalmente pelos sistemas de ensino facultados pelo estado capitalista. Sem a devida formação política por parte dos professores, seja qual for o empenho realizado, *“trata-se apenas de falta de conhecimento da realidade escolar, pois é aqui o local onde se estabelecem as relações entre professores e estudantes, com a comunidade, com seus pais e familiares”* (PROFESSOR MACUNAÍMA).

Para a Professora Matita Pereira, *“tanto para o estudante, quanto para o educador, o tornar-se sujeito da própria transformação demanda empenho, determinação, em um processo de imputar a si mesmo a transformação, enquanto ação elementar para alcançar o saber”*. A relevância da disciplina encontra-se contida em qualquer atitude do ser humano, pois sem ela não se pode criar muitas expectativas de bons resultados, sendo que, igualmente, volta-se para a incumbência em face do que se verbaliza e aquilo que se coloca em prática, enquanto premissa essencial para as relações instituídas.

Desse modo, é preciso haver *“uma consciência que ultrapassa as relações intrínsecas entre os professores da educação básica, suscitando debates importantes à prática do professor, como é o caso das nossas condições salariais”* (PROFESSOR KANOÊ). De acordo com Freire (1993, p. 63), *“ensinar não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos”*. Comenta-se aqui tanto sobre professores, quanto sobre estudantes, no momento em que passam por um processo formativo que oferece numerosas especialidades, no entanto são incapazes de provocar mudanças significativas.

### 3.1.4. Mudanças na educação

A educação, formal e/ou não formal, enquanto percurso para eliminar a reprodução pedagógica e cultural do ordenamento burguês, em contraposição a uma sistematização estrutural desigual, concorre, de forma significativa, em direção a outro modo de sociabilidade que, inversamente ao capitalismo, pode ser implementado sobre uma igualdade substantiva, onde os seres humanos tenham a possibilidade de aproveitar todos os bens materiais e espirituais feitos pela comunidade social, distribuídos igualmente. A conquista depende da consciência dos sujeitos apontada para uma transformação social verdadeira.

Desse modo, na complexidade educacional, a dupla função de formar para à abstração emancipatória e absorver, de maneira letárgica, as premissas burguesas é confrontada com os próprios antagonismos do capital e sua inaptidão de impossibilitar o desenvolvimento da contraconsciência, situando o professor com compromisso político contra a dominação burguesa, uma vez que as relações sociais instituídas pelo ordenamento capitalista não podem apresentar uma natureza austera. Por essa razão, as “[...] autoridades competentes precisam urgentemente reavaliar a [...] situação das ‘fábricas de diplomas’ que são as universidades, [...] e outras ‘uniesquinas’, pois nem todos que estão dando aulas têm vocação pra isso [...]” (PROFESSOR BOITATÁ). Compreendermos as ‘fábricas de diplomas’ como uma ação em constante tensão mercadológica, concentrada na relação antagônica trabalho-capital, relação básica da economia capitalista. Esse tipo de contradição pode existir no interior da subjetividade humana, como por exemplo, às vezes discurso-pensamento se mostram contraditórios.

Ao estimular a consciência, o compromisso e a participação social, uma sólida formação política nos cursos de Licenciatura contribui para favorecer a passagem de um pensamento de senso comum para uma consciência mais crítica e reflexiva. No entanto, “as instituições de ensino superior precisam, [...] com máxima urgência, preparar melhor os professores enfocando a questão política e ética. Se possível vendo isso na prática. Não deixar [...] apenas quando o professor já está em [...] atuação em uma sala de aula” (PROFESSOR BOTO-COR-DE-ROSA). E, essa passagem é a condição necessária para situar a educação em uma perspectiva emancipatória. Por isso, podemos considerar importante que a formação do profissional da educação tenha como foco não apenas a competência técnica, mas

do mesmo modo, a política. Sob o prisma educativo, esse aspecto é imprescindível, porque contribui para a formação plena do ser humano, entendido como o conceito mais amplo de Paideia.

Para a Professora Caipora, deve-se “[...] valorizar a capacidade de liderança dos professores, principalmente [...] sua capacidade crítica”. Nela o professorado alavanca o desenvolvimento de seus pensadores, cuja atividade encontra-se na manifestação dos interesses do agrupamento e na sua expansão, apresentando como objetivo a conscientização acerca da relevância da função social, da qual resultam seus interesses enquanto classe profissional. A valorização da capacidade de liderança dos professores demanda um processo reflexivo a respeito da circunstância experienciada, que oportuniza conhecer a verdadeira conjuntura social. De outra maneira, não se pode compor planejamentos de ação, tampouco decidir-se perante os mesmos, assim como predispor empenho em sua consumação.

O professorado que assume a condição de líder é constituído através da força que a população simboliza no meio social, isto é, a camada controlada pelo poder hegemônico. Os intelectuais são primordiais para o desenvolvimento educacional da categoria dos professores, tendo como finalidade, em face dos problemas, serem capazes de entender com maior rapidez a realidade social e, por meio deste entendimento, assimilar e manifestar os interesses da categoria (FREIRE, 1996, 2010; TONET, 2005; GIROUX, 1994).

“Os governos municipal, estadual e federal [...] têm que investir na formação do professor. Não me canso de dizer isso e, [...] infelizmente, acaba caindo em ouvidos surdos. Digo isso porque [...] o professor é um dos principais responsáveis pela transmissão do conhecimento para as gerações futuras [...]” (PROFESSORA CURUPIRA). Sobre isso, invoca-se Gramsci (2007), o qual foi um dos pensadores marxistas que mais mostrou-se inquieto com o processo formativo e intelectual do sujeito, sem privar-se da revolução enquanto meio de transformação da sociedade, intimamente relacionada com um trabalho síncrono de ascensão da cultura de massas, primordial para o desenvolvimento de um novo ordenamento social.

Dessa percepção, perfaz seu destaque na importância da relação ininterrupta entre os intelectuais e o senso comum, relação esta que acontece nas numerosas instituições sociais, abrangendo a instituição escolar, onde, especificamente, o intelectual prefigura o professor. O vocábulo “intelectual” é provecto e, correntemente, caracteriza aqueles sujeitos que possuem a responsabilidade de “elaborar e transmitir

conhecimento, teorias, doutrinas, ideologias, concepção de mundo ou simples opiniões, e que acabam formando as ideias de determinada sociedade e determinada época” (BOBBIO, 1997, p. 110).

Gramsci fortaleceu suficientemente o significado de intelectual. Em menção aos parâmetros comumente implementados para diferenciar os intelectuais e não-intelectuais, assevera que a incorreção procedimental, a qual inúmeros pensadores dessa temática cometeram, parece ter sido o de procurar esse parâmetro em algo “intrínseco às atividades intelectuais”, quando, na verdade, deviam buscá-lo “no conjunto de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que a personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais” (GRAMSCI, 2007, p. 18).

*“A educação tem que ser imparcial e não politicamente ideológica”* (PROFESSORA COBRA HONORATO). Freire contesta essa compreensão, fazendo permanentemente referência ao comprometimento do professor diante da comunidade social, onde desenvolve seu trabalho, podendo contribuir com um processo de mudança individual e coletiva. Afugenta a chance de um posicionamento imparcial do professor em face de seu contexto histórico, ou seja, assumir-se como imparcial representa expressar a fobia de demonstrar seu compromisso genuíno.

Uma das questões essenciais no desenvolvimento pedagógico e na ação política refere-se à compreensão sobre a quem e porque é necessário desenvolver a educação e a participação política. Isto pode representar a ausência de imparcialidade educativa; ou, em muitas realidades sociais, a presença de uma ação política exaurida de significado educativo (FREIRE, 1996, 2010; TONET, 2005; GIROUX, 1997).

A medida em que a referida questão estiver concretamente esclarecida, maior a compreensão da indissociabilidade entre educação e política, uma vez que não é possível desconsiderar a natureza pedagógica do ato político. Do mesmo modo, não é possível desconsiderar a natureza política do processo pedagógico (MÉSZÁROS, 2008; GRAMSCI, 1995; MARTINS, 1987), sendo imprescindível *“melhorar a aprendizagem com investimentos econômicos”* (PROFESSORA IARA). No entanto, os princípios neoliberais recomendam uma economia de livre-mercado, com abundante diminuição do envolvimento do setor público, acarretando a demolição dos serviços de saúde, proteção social e educação. Em nações onde foi implementado, o neoliberalismo intensificou a concentração de lucro, assim como a condição de miserabilidade das camadas menos favorecidas da sociedade. Esta é a bússola

política da direita na contemporaneidade: o Estado precisa ser mínimo e a população uma consumidora permanente. Unidos às ambições da economia de mercado, os políticos de direita são os que contribuem direta e indiretamente com o crescimento desta tendência. Conforme Ludwig (2000), a eleição de uma quantidade significativa de políticos esquerdistas, envolvidos com os movimentos e interesses sociais da população, viria a ser resolutivo na morosidade deste crescimento.

O empenho das representações políticas esquerdistas nas lutas em defesa da diminuição das desigualdades sociais, promoveria mudanças significativas na organização da sociedade. Em seus embates a favor da classe operária, teriam a possibilidade de implementar políticas sociais adequadas (KINCHELOE, 1997). Ao transmitir estas ponderações para a conjuntura educacional é relevante compreender a desmistificação da isonomia pedagógica. Não existe educação imparcial, por conta disso o docente necessita estar consciente da magnitude do seu comprometimento político e social com a atenuação das desigualdades e seus malefícios à dignidade humana, promovendo *“o diálogo entre as pessoas, tanto dentro quanto fora da realidade escolar. É insuportável a vida sem o diálogo [...] Todos possuem opinião sobre tudo”* (PROFESSOR KANOÊ). O significado do diálogo encontra-se no entendimento crítico do mundo circundante em benefício do sujeito e de sua coletividade. Essa compreensão oportuniza que todos os seres humanos usufruam do saber concebido e, por conseguinte, trabalhem na transformação profícua da sua realidade por meio do diálogo. A educação libertadora tem a finalidade de empreender esse percurso de entendimento, utilização e transformação cultural e política, objetivando o pleno cumprimento da justiça social.

Na educação dialógica a palavra apresenta ampla importância que Freire (2011, p. 227) comenta que na teoria dialógica da ação, em lugar dominantes e dominados estão “[...] sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. A ideia:

[...] é algo de linguístico, é o elemento simbólico presente na essência da palavra. Na percepção empírica, em que as palavras se fragmentaram, elas possuem, ao lado de sua dimensão simbólica mais ou menos oculta, uma significação profana evidente. A tarefa do filósofo é restaurar em sua primazia, pela representação, o caráter simbólico da palavra, no qual a ideia chega à consciência de si, o que é o oposto de qualquer comunicação dirigida para o exterior. Como a filosofia não pode ter a arrogância de falar no tom da revelação, essa tarefa só pode cumprir-se pela reminiscência, voltada retrospectivamente para a percepção original (BENJAMIN, 1983, p. 58-59).

Nota-se que a palavra expressada tem a capacidade de transformar vidas e pensamentos. No processo formativo, homens e mulheres transformam-se em sujeitos, e compreendem que “*cada pessoa presente na escola, seja professor, aluno, o ‘pessoal da limpeza’, todos, [...] sem exceção, são seres que possuem seus hábitos diários [...]. A educação deixa muito a desejar sobre isso*” (PROFESSOR MACUNAÍMA). As diferenças entre os diferentes habitats de pessoas diferentes podem ser vistas de diferentes maneiras: comer, vestir-se, mover-se, mas também em diferentes estilos de vida e objetivos de vida, autocompreensão, visão de mundo e autoconfiança ou autoconfiança. Nas palavras de Bourdieu (1996, p. 22):

O *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro.

O hábito é criativo e, ao mesmo tempo, limita as ações de uma pessoa. No entanto, essas estruturas básicas, que estruturam o pensamento e a ação de uma pessoa, não são inatas, mas surgem da experiência que o homem tem. À medida que as pessoas adquirem novas experiências continuamente, seus hábitos também mudam durante todo o período de suas vidas, embora Bourdieu assuma que o núcleo do hábito, desenvolvido por meio de experiências formativas na infância e adolescência, não mude significativamente. No entanto, os seres humanos podem tomar consciência de seu próprio hábito até certo ponto e conscientemente alterar alguns padrões de comportamento, pelo menos em parte.

Bourdieu (1996) compara o *habitus*, que ele caracteriza como um "princípio gerador", com a gramática geradora de Noam Chomsky. No entanto, de acordo com Bourdieu, as regras básicas da gramática, que determinam o comportamento de uma pessoa, não são inatas, como suspeita Chomsky, mas surgem das experiências que uma pessoa tem ao longo de sua vida. De certa forma, *habitus* é a gramática que determina o pensamento e a ação de uma pessoa. Permite um número infinito de maneiras de pensar e agir, assim como uma pessoa também pode formar um número

infinito de frases, mas também limita como a gramática de uma língua estabelece certos limites para o falante. No entanto, deve-se atentar “à *palavra dos professores, muitas vezes não levada em consideração em reuniões docentes [...] com os representantes da Secretaria [...]*” (PROFESSORA MATITA PEREIRA). Compreendida enquanto sistema de comunicação, a *palavra* configura-se como o recurso mais empregado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Tem-se consciência de que a palavra pode ser protagonista da construção ou destruição, apresentando dinamismo para tornar promissor ou lesar, de forma permanente, o ouvinte. Entendendo a palavra como criadora, Fiori (1980, p. 20) evidencia seu significado, potencialidade e complexidade, sustentando que ela é “palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência”. Em termos teológicos, a palavra apresenta ampla potencialidade que se transforma em ser humano, com defeitos e qualidades.

Do mesmo modo, comenta-se sobre a palavra com hombridade e força de espírito. É necessário comentar que, independentemente de pontos de vista, a palavra carrega em seu íntimo o poder transformador do sujeito, bem como da sociedade, protagonizando uma prioridade da escuta, que “estabelece a relação fundamental da palavra com a abertura ao mundo e ao outro” (RICOEUR, 1990, p. 36). A consciência crítica está alicerçada na palavra, podendo se manifestar na comunicação verbalizada, na afinidade instituída, ou não, entre os seres humanos, na concordância do falado com a prática e na compreensão de tornar-se no mundo o sujeito que busca, conhece, analisa e transforma o mundo.

Para o Professor Mappinguari, é necessário “*maior responsabilidade pedagógica [...] por parte dos gestores escolares [...], que são indicados pelos conchavos do Governador*”. Essa responsabilidade pedagógica é multiforme e meticulosa, pois abrange seres humanos em formação e transformação sucessiva, o que leva a pensar que é inexistente apenas um caminho possível, porque tudo é uma construção que sobrevém espontaneamente e na adequação a determinadas normas, precisando-se, da mesma forma, de um comportamento disciplinado, importante para o pleno desenvolvimento de qualquer realização, seja ela pessoal ou coletiva. Para o ensino e a aprendizagem é inverossímil definir categoricamente métodos e técnicas imutáveis, pois a educação abrange a vida, conjectura o tornar-se humano.

Para Imbernón (2009, p. 34) “paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças”, situação que provavelmente se refere ao fato de os educadores

receberem formação e não assumirem o protagonismo de seu processo formativo, aderindo comportamentos apáticos e não acarretando soluções tangíveis às problemáticas. Na ação educativa é necessário um direcionamento atualizado das metas pedagógicas, como a tomada de consciência sobre a importância de transformação, do desenvolvimento do ato de pensar e da implementação de novas relações. Tomar consciência é ir além do campo do entendimento comum e alcançar a dimensão crítica, onde a realidade é um campo fértil de conhecimento e o sujeito assume um comportamento gnosiológico. Esse comportamento convida a adentrar o fundamento do objeto a ser analisado e compreendido.

O Professor Saci-Pererê comenta que é preciso *“acabar com os vários [...] tipos de violência sofrida pelos professores [...]. Para a nossa tristeza, isso está bem longe de acabar. Sofremos perseguição se não apoiamos tal medida de ensino [...], como é o caso de passar um aluno que não aprendeu nada”*. Nesse contexto, entendemos que, enquanto as forças da ordem estabelecida forem capazes de garantir o acordo pré-reflexivo entre estruturas objetivas e estruturas incorporadas, essas forças serão capazes de economizar nas ferramentas da coerção física e propaganda. Bourdieu (2004) chama esse acordo tácito de "ignorância", graças ao qual uma ordem social é vista não apenas como legitimada, mas também naturalizada. Ignorar é, nesse sentido, aceitar um conjunto de premissas fundamentais que os agentes sociais adotam pelo simples fato de tomar o mundo como garantido, ou seja, como é e de achar natural porque que eles aplicam estruturas cognitivas àquelas que provêm das próprias estruturas deste mundo. A violência simbólica consegue, assim, graças à ignorância dos agentes sociais, naturalizar seu exercício e difundir ao abrigo do universal um ponto de vista político particular, o do dominante.

Para ilustrar o papel fundamental do estado no estabelecimento da dominação simbólica, Bourdieu se refere à educação. Todo o sistema escolar aparece sob sua caneta como uma peça central dentro do sistema, garantindo a reprodução da dominação. Segundo o sociólogo, a instituição educacional exerce uma verdadeira violência simbólica, pois ajuda a legitimar o equilíbrio de forças que cruzam o corpo social, ocultando sua arbitrariedade. As escolas, por exemplo, conseguem convencer, a longo prazo, que o acesso desigual à cultura é natural.

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre

essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada (BOURDIEU, 2013, p. 28).

Bourdieu também observa que, com a ajuda da educação nacional, o estado consegue legitimar uma hierarquia social profundamente injusta, sobrepondo-a a uma hierarquia escolar que atenda aos mesmos critérios, uma vez que a “ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, na medida em que [...] reproduz [...] a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário natural” (BOURDIEU, 2013, p. 29). Em face dessa realidade, cabe destacar o lugar dos intelectuais.

### 3.2. ETAPA FILOSÓFICA: CONSCIÊNCIA, EMOÇÕES E FORMAÇÃO POLÍTICA

A consciência não é apenas o estado de vigília, e não é o mesmo que a mente, assim como não pode ser equiparada ao foro interno, precursora da responsabilidade moral. Apesar da complexidade do termo, neste ponto do trabalho o entendemos como a união entre um estado mental e um estado senciente, ou seja, que se tem conhecimento de si mesmo e da existência do meio. Em sua forma elementar, Damásio (2011, p. 198) define a consciência como “um estado mental que ocorre quando estamos acordados e no qual existe o conhecimento pessoal e privado de nossa existência, situada em relação ao ambiente circundante do momento, seja ele qual for”.

Como pode ser visto nesta definição, Damásio (2011) inclui a percepção particular do próprio organismo e que sua existência está localizada em um contexto específico. Ela só acontece se estivermos despertos, por isso manipulará materiais dos sentidos com propriedades qualitativas diferentes e variadas. A consciência representa um resultado, o de acrescentar à mente uma função reflexiva, pela qual as necessidades do organismo orientam os conteúdos mentais, dando origem a uma primeira forma de subjetividade.

A consciência é algo variável, dinâmico, flutuante. Obviamente não pode ser categorizada ou classificada em tipos, mas dependendo de um certo limiar ou escala de intensidade podemos falar de uma consciência central ou de um alcance mínimo e de uma consciência extensa, experimental, autobiográfica (COSENZA, GUERRA,

2011; DAMÁSIO, 2022; LAURENTINO, 2022; OLIVEIRA, 2015). Esse limiar de consciência é determinado pelo fenômeno da superabundância de imagens a que o cérebro humano está submetido, fenômeno inevitável dada a grande capacidade e complexidade sensível do ser humano, e que se desenvolveu ao longo do processo evolutivo (DAMÁSIO, 2022). As imagens mais importantes para a sobrevivência, aquelas das quais a princípio havia mais consciência e que depois passavam para a inconsciência, receberam um componente emocional. Pode-se concluir que as imagens que se originam no corpo e que se apresentam assim ao organismo, são sentidas antes que a formação da consciência intervenha, produzindo assim sentimentos corporais primordiais (LAURENTINO, 2022).

Talvez uma das maiores conquistas da consciência seja a contribuição do processo de formação política do professor. Evolutivamente, é mais do que evidente que proporcionou uma grande variedade de vantagens em relação à política na vida do ser humano, pois desde as suas formas mais simples, a consciência intervém de forma muito significativa na otimização das respostas aos estímulos ambientais, entendendo a otimização das respostas como um processo de escolha (LAURENTINO, 2022; OLIVEIRA, 2015). Em outras palavras, a consciência nos levou a ser capazes de gerenciar tanto a homeostase básica ou corporal quanto a *homeostase sociocultural*<sup>14</sup> (DAMÁSIO, 2011).

Para Damásio (2015), cronologicamente os processos inconscientes precederam os conscientes, que surgiram por necessidade quando os primeiros não eram capazes de garantir o sucesso das ações. Como esse resultado poderia ser melhorado, a consciência amadureceu de duas maneiras. Por um lado, interrompeu parte desses processos inconscientes para dar lugar aos conscientes e, por outro, aproveitou os processos inconscientes para realizar ações planejadas previamente decididas. Os processos inconscientes foram transformados em meios válidos para executar um comportamento e, assim, deixar mais tempo para a consciência realizar um novo planejamento.

O papel da emoção e do sentimento na tomada de decisões em humanos também desempenha um papel fundamental em um processo homeostático muito vantajoso: a antecipação do futuro (DAMÁSIO, 2012; FREITAS, 2004; MATURANA,

---

<sup>14</sup> Neste sentido, a biologia e a cultura são interativas. A homeostase sociocultural “é moldada pelo funcionamento de muitas mentes cujos cérebros foram originalmente construídos de uma determinada forma sob a orientação de genomas específicos” (DAMÁSIO, 2010, p. 360).

1998). A experiência do ser humano e sua capacidade de comparar o passado com o presente abriram possibilidades de previsão, podendo sacrificar prazeres imediatos por um futuro melhor, por exemplo. Para isso, o ser humano também é capaz de criar seu próprio repertório emocional experiencial (SILVA, 2019).

Não apenas responderemos automaticamente a uma situação social com uma ampla gama de emoções, mas também podemos categorizar gradualmente as situações que vivenciamos de acordo com a trajetória de vida pessoal. “Fazemos as categorizações a partir da conjunção de situações vivenciadas em conjunto com emoções sociais ou induzidas por recompensa ou punição” (DAMÁSIO, 2011, p. 163). Esse repertório emocional categorizado está associado a várias opções de ação. Quando uma experiência produz uma certa emoção em nós, se já a experimentamos antes, implantamos rápida e automaticamente certos padrões de ação.

Como o ser humano vive organizado em grupos sociais desde a antiguidade, é até certo ponto lógico que este seja um produto de construção social e cultural de diversos elementos que compõem a comunidade da qual faz parte. E tomando como ponto de partida a cultura grega, gênese do eurocentrismo do qual somos herdeiros involuntários, a formação política do professor tem seu ideal maior na *Paideia grega* (SILVA, 2019). Esse ideal de formação tem o ser humano como centro do processo pedagógico, é antropocêntrico. Nessa perspectiva, a formação política tem representado para o professor a possibilidade de um aprimoramento existencial, individual e comunitário.

Produto dessa estrutura organizacional hierárquica, liderança unidirecional e uma forte verticalidade na tomada de decisões, é que há uma circulação de poder que influencia e impacta os espaços ocupados pelos diferentes sujeitos que pertencem a esse universo simbólico. Oliveira (2015) argumenta que embora o peso da disciplina na escola normalmente recaia principalmente sobre as crianças, às vezes são os professores que a percebem como mais opressiva. É assim que a circulação do poder pela instituição escolar acentua os diversos espaços que a compõem, o que gera um poder coercitivo nos sujeitos que fazem parte desse universo simbólico.

Dessa forma, é possível identificar na estrutura organizacional da escola certos espaços de socialização institucional e de formação política. De acordo com Maturana (1998) entenderemos a socialização como o procedimento pelo qual um indivíduo se torna um agente social. Os professores percebem através de seus discursos como um dos espaços de liberdade individual, onde é possível realizar uma formação cidadã

adequada, à sala de aula. Nesse espaço, como apontam os professores, constitui-se um espaço de liberdade que lhes permitiria desenvolver de forma autônoma seu trabalho profissional e político, contribuindo para o desenvolvimento de estudantes críticos e reflexivos.

No entanto, existem outros tipos de desafios que são produto da convivência do ser humano em sociedade e que exigem a conscientização dos processos pelos quais o ser humano adquire uma formação política, a qual lhe permitirá participar ativamente na transformação da comunidade em que se desenvolve (FREITAS, 2004; KINCHELOE, 1997; MATURANA, 1998). Tudo isso reconhecendo a si mesmo, aos outros e ao mundo ao seu redor. Parece óbvio que tendo, aristotélica, uma condição política por natureza, tenhamos consciência de que assim seja; que percebamos a existência de nossa existência e que possamos refletir sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo ao nosso redor; porém nem sempre é assim (MATURANA, 1998).

E é que a neurociência, como a filosofia moral, é escrita por seres humanos. Na passagem da descrição dos parâmetros mentais - que são tomados como fatos por muitos neurocientistas - para a interpretação e as condições subsequentes de aplicação clínica ou não clínica, as neurociências são uma criação eminentemente humana, embora tenham como objeto de estudo um órgão natural. Isso é algo que, apesar de óbvio, muitos parecem esquecer, o que se transforma em uma relação perversa com a ética, a ponto de afirmar que a ética "está escrita" no cérebro. A formação política, certamente, não é escrita, mas é escrita por pessoas ao refletir sobre as ações morais da vida prática (SILVA, 2019).

Nos seres humanos, além de o córtex pré-frontal ser maior do que em outros símios, há também uma região particularmente significativa em estudos desse tipo, como a *girificação cortical*<sup>15</sup>. Segundo Maturana (1998), a área que mais se expandiu no córtex pré-frontal em humanos tem sido justamente a girificação cortical. Não só o cérebro humano é maior que o de outros símios, como também é mais "girificado". Alguns autores acreditam que essa seja a causa que deu origem aos valores morais,

---

<sup>15</sup> É o processo pelo qual a superfície do cérebro - o chamado córtex cerebral - sofre alterações para criar fendas estreitas e dobras, chamado sulcos e giros. O córtex cerebral está associado com processos como memória, atenção, pensamento e consciência. A formação de mais sulcos e giros otimiza o processamento neural (Diário da Saúde, 2012, p. 01).

pois permitiu uma melhor união entre o córtex pré-frontal e o medial lobos temporais, ou seja, o circuito que é ativado durante os julgamentos morais.

De acordo com essa linha de pensamento, a capacidade de fazer julgamentos políticos faria parte de um conjunto de habilidades sociais humanas altamente desenvolvidas que teriam surgido da conjunção de outros fatores. Com efeito, juízos sobre o que é certo, o que é errado, sobre o que é bom e o que é mau, sobre a violação ou cumprimento de direitos e responsabilidades, tanto individuais como coletivas, não podem derivar de conceitos pertencentes a outro gênero que não o de 'dever', e esse gênero responde a uma competição social muito complicada.

Freire (2018) acredita que a atribuição de algumas características básicas para a formação política é aprendida pelos seres humanos desde a infância e muitos descreveram isso de forma aparentemente inata, como a intencionalidade, o sistema de igualdade na troca ou a detecção de infratores das regras de um contrato social ou a análise custo-benefício que este tipo de contrato implica.

Pela sua natureza complexa, a ponderação a respeito da formação política dos de professores produz incertezas, ambiguidades e novas trajetórias sobre sua relevância social. Com a pesquisa, podemos perceber determinadas evidências que podem ajudar no desenvolvimento de uma educação como prática da liberdade por meio da práxis transformadora. Os estudiosos mencionados, principalmente Freire, indicam modificações no entendimento da formação dos professores, assim como de percepções hodiernas sobre os modos de dar à luz o saber e de introduzir os estudantes nesse caminho.

A comunicação das descobertas e avanços da neurociência tem a possibilidade de reexaminar convicções padronizadas sobre o cérebro humano e as causas psicobiológicas de seu comportamento. Mas essas redescobertas são inúteis sem a correta comunicação pública e discussão sobre o alcance político de suas contribuições na formação docente. Da mesma forma, o impacto científico atual da consciência humana precisa ser analisado tanto em termos neurocientíficos quanto políticos, devido em muitas ocasiões à distância entre o que seus resultados dizem e o que realmente significa (DAMÁSIO, 2022).

Paralelamente à regulamentação dessas práticas, existem outras questões que exigem reflexão política dentro da neurociência. Algumas delas são as condições de aplicação da leitura da mente ou a simulação da consciência humana na matéria inconsciente (OLIVEIRA, 2015). Por todas essas razões, a formação política é

necessária como formação aplicada à pesquisa neurocientífica sobre a consciência, e essa necessidade é uma demanda tanto dos cidadãos quanto dos profissionais.

## CONCLUSÃO

Com base na identificação, na literatura das Neurociências e Ciência Cognitiva, sobre os fundamentos epistemológicos do processo cognitivo da consciência e sua função para o desenvolvimento da formação política do professor, este estudo apresentou repetidamente as ideias de Antônio Damásio, o qual propõe uma teoria que explica como a consciência surge no cérebro. Segundo sua teoria, a consciência surge da integração de diferentes processos cerebrais que acontecem em diferentes regiões do cérebro.

Para Damásio, a experiência consciente envolve não apenas a percepção de objetos e eventos no ambiente externo, mas também a percepção do estado interno do próprio corpo. Ele argumenta que a consciência emerge da interação entre três componentes principais: o 'núcleo do *self*', o processo de representação do objeto e o mecanismo do núcleo do despertar. O 'núcleo do *self*' é a representação neural que permite que o cérebro crie um senso de si mesmo como um indivíduo único e coeso. O 'processo de representação' do objeto é a representação neural de objetos e eventos no mundo externo. E o mecanismo do núcleo do 'despertar' é responsável por manter o cérebro em um estado de alerta e atenção.

Conforme os estudos de Damásio, quando o núcleo do *self* interage com o processo de representação do objeto e o mecanismo do núcleo do despertar, ocorre a emergência da consciência. A experiência consciente surge quando o cérebro cria uma representação integrada do *self* e do mundo externo, permitindo que uma pessoa perceba a si mesma e ao mundo ao seu redor como uma única experiência unificada.

Fica claro que essa teoria sugere que a consciência não é uma propriedade exclusiva de uma região específica do cérebro, mas sim o resultado da integração de diferentes processos cerebrais que acontecem em diferentes regiões do cérebro. Essa abordagem integrativa ajuda a explicar como a experiência consciente pode surgir de uma ampla variedade de processos cerebrais, incluindo a percepção sensorial, a memória e as emoções.

Como vimos nos capítulos desta pesquisa, a existência da consciência está intimamente ligada à existência de um *self*. Isso se deve à função biológica da consciência. A literatura levantada mostrou que a consciência fornece um meio para que um organismo composto de partes múltiplas e complexamente interconectadas seja representado de forma unificada e condensada, como uma entidade única, como

um indivíduo. Entre outras coisas, isso ajuda o organismo a evitar responder de forma conflitante a estímulos externos e internos, priorizar suas atividades de acordo com a demanda homeostática mais relevante, elaborar planos e ações que melhor se ajustem à sua existência como um todo e coordenar seu comportamento nesse sentido: em uma palavra, manter e ampliar o bem-estar do organismo em sua totalidade.

O *self* é a representação neural que permite que o cérebro crie um senso de si mesmo como um indivíduo único e coeso. Essa representação do *self* é criada a partir da integração de diferentes processos cerebrais que envolvem tanto o organismo quanto a mente da pessoa. Por um lado, o *self* é construído a partir das sensações corporais, que incluem informações sobre o estado interno do organismo, como a posição dos membros, a temperatura corporal e a dor. Essas sensações corporais são processadas em regiões específicas do cérebro, como o córtex somatossensorial e o córtex insular, e são integradas para criar uma representação neural do corpo como um todo.

Por outro lado, ele também é construído a partir da experiência mental da pessoa, incluindo pensamentos, memórias e emoções. Esses processos mentais são processados em diferentes regiões do cérebro, como o córtex pré-frontal e o córtex temporal, e são integrados com as sensações corporais para criar uma representação neural unificada do *self*. Assim, o *self* compreende tanto o organismo quanto a mente da pessoa, e é criado a partir da integração de diferentes processos cerebrais. Essa representação neural do *self* permite que uma pessoa tenha um senso de si mesma como um indivíduo único e coeso, e permite que ela perceba sua posição no mundo ao seu redor de forma mais precisa e eficaz.

Sob o prisma do processo cognitivo da consciência, uma vez identificadas as circunstâncias objetivas para a mudança da realidade social, compete à formação política do professor, direcionada e estabelecida, de forma 'ideológica' e 'cognitiva', uma elementar incumbência no desenvolvimento do processo de transformação da sociedade. A literatura revela que a ação dos professores é dimensionada por seu conhecimento teleológico em todas as circunstâncias históricas, conforme as necessidades práticas que encontram diariamente em sua realidade escolar e social, mesmo que tais necessidades sejam identificadas em circunstâncias com níveis de alienação elevados, conjuntura que não extrai as oportunidades históricas dos seres

humanos, pois a consciência não precisa ser compreendida enquanto simples produto acidental de um processo do desenvolvimento econômico.

Não basta que as circunstâncias objetivas se encontrem colocadas de modo adequado para qualquer forma de mudança social, caso não exista um estímulo subjetivo que possa fomentar a transformação, rompimento, bem como a continuação dessa mudança. No entanto, a alienação germinada em um meio social, fundamentada pela estrutura capitalista, impossibilita continuamente que existam 'capacidades subjetivas'<sup>16</sup> para a superação do ordenamento em vigor, mesmo que não exclua as oportunidades que assomam do campo de antagonismos entre as classes ontologicamente adversas, uma vez que a História, em si mesma, não pode promover a ruptura com o ordenamento econômico implementado<sup>17</sup>, em face das decisões facultativas dos sujeitos.

A formação política do professor representa um elemento categórico no processo de transformação social como um todo, até mesmo em circunstância porvindoura a uma oportuna superação do ordenamento implementado. Com uma recomendação de constração à consciência às premissas do ordenamento capitalista, a formação política do professor desempenha a responsabilidade de desfazer a pseudoconsciência que afeta os sujeitos iminentemente transformadores, no momento em que estes se subordinam às circunstâncias danosas que impossibilitam apreender o mundo real, para colocar em prática uma profunda transformação nas organizações estruturais do meio social.

Devido à sua natureza emancipatória, uma formação política autêntica não pode permitir um sistema que seja antagônico e excludente, no qual o ser humano esteja subordinado a níveis de pobreza e alienação que o impeçam de ter uma vida significativa e produtiva. Uma formação política verdadeiramente ampla e ativa não

---

<sup>16</sup> As capacidades subjetivas referem-se a habilidades ou capacidades que envolvem experiências ou processos mentais subjetivos, ou seja, experiências internas que são acessíveis apenas ao sujeito que as experimenta. Elas são distintas das capacidades objetivas, que se referem a habilidades ou capacidades que podem ser observadas ou medidas de forma externa e objetiva. As capacidades subjetivas são importantes tanto na filosofia da mente quanto nas neurociências, pois levantam questões fundamentais sobre a natureza da consciência e da subjetividade. Essas questões incluem como as experiências subjetivas podem ser explicadas em termos objetivos, como diferentes experiências subjetivas podem ser comparadas e como a subjetividade pode ser integrada em modelos científicos da mente e do cérebro.

<sup>17</sup> Isso se deve ao fato de que a História é apenas o registro e a análise dos eventos passados. No entanto, o estudo da história pode fornecer insights valiosos sobre como as decisões dos sujeitos individuais e coletivos podem ter efeitos significativos no desenvolvimento das estruturas econômicas e políticas ao longo do tempo.

pode ser alcançada em um indivíduo isolado, que está imerso em um ambiente social explorado sob a dominação do capital.

Mostrar 'como os professores da SEDUC-Parintins concebem a consciência em sua prática docente', e como esta influencia a sua percepção política, tornou claro que esses profissionais da educação reconhecem que dentro da instituição escolar onde trabalham coexistem diferentes micro espaços de socialização e formação política, dentro dos quais é possível visualizar como se desenvolve o exercício político dos sujeitos pertencentes a esse universo simbólico. Nesse sentido, embora os professores entrevistados tenham consciência de que a escola se apresenta como uma instituição rígida e burocrática, com uma estrutura organizacional marcadamente hierarquizada, conseguem identificar nela espaços onde é possível realizar uma formação cidadã adequada e outros em que , em decorrência desse contexto institucional, os espaços para práticas democráticas, que apontam para uma participação política real, são bastante limitados.

O incitamento memorável imposto encontra-se no desenvolvimento de uma consciência plenamente diversa das convicções disseminadas pelo fundamento do sistema capitalista, pois, por mais qualidade que aparentemente possua, permanecerá localizada nas dimensões do capital, sem alguma direção para seguir. Desse modo, demanda-se uma mudança profícua na organização estrutural do sistema, e não somente transformações em um grupo social remoto. As entrevistas conduzidas com os participantes são baseadas em uma formação política que questiona todas as oportunidades de romper com a falsa consciência. Isso não significa que não haja ações urgentes para combater o regime predominante, mas enfatiza a importância de uma prática autônoma de contraconsciência, que é essencial para expor o poder ideológico apoiado pelo meio de produção capitalista.

A forma como os professores da SEDUC entrevistados faz despontar a importância de entender a realidade e o mundo circundante, aproveitá-lo para o pleno desenvolvimento da dignidade e justiça humanas, bem como da necessária importância de transformação do mundo por meio da conduta epistemológica do sujeito. Ao compreender o sentido cognitivo da consciência enquanto dialógico não se pode desconsiderar que ela não é algo somente especulativo, mas se encontra intimamente relacionado à práxis social. Afirma-se que a formação política do professor só será libertadora e dialógica se houver um comprometimento contínuo

com esses dois aspectos essenciais da vida humana, que estão em constante evolução.

Por fim, ao ponderar sobre os limites e perspectivas da contribuição dos conhecimentos dos processos cognitivos da consciência no âmbito da formação política dos professores da SEDUC-Parintins, esta pesquisa mostrou que, enquanto ferramenta de constante desenvolvimento dessa formação política, a consciência dos professores tem incumbências primordiais no processo de construção de uma sociedade mais autônoma, como ímpeto revelador que se contraponha a um comportamento humano puramente servil, o qual torna natural as relações entre os sujeitos na sociedade capitalista.

O que se necessita levantar enquanto questão indispensável para se alcançar à genuína consciência do professor em sua completude existencial é a radical transformação da sua percepção política, uma vez que permanecendo circunscritos às diminutas limitações do sistema escolar, genericamente, os docentes são conduzidos a um panorama que não assimila um cenário benevolente para todos os sujeitos sociais.

De forma distinta à formação política sob o prisma do capital, pode-se perceber que a consciência leva em consideração o desenvolvimento histórico e suas demandas ulteriores, mas sem desconsiderar a finalidade superior, em longo prazo, e essencialmente relacionado ao contexto histórico apropriado. Isso não expressa que a procura pela igualdade política venha a se perder em um futuro próximo. Um dos fatores mais importantes para a realização da formação política é a habilidade dos professores comprometidos, através de um processo de conscientização, de reconhecerem as oportunidades para uma mudança significativa no mundo real. A educação desempenha um papel crucial no desafio histórico de superar a barbárie humana, através do contínuo desenvolvimento da consciência emancipatória, que está intimamente ligada ao mundo real da sociedade.

Embora seja permanentemente uma reflexão que quer conduzir a transformações tangíveis, a formação política do professor pode ser considerada uma postura, uma aspiração, uma utopia necessária. O professor com compromisso político é tanto um 'teórico' quanto um 'ator reflexivo' no campo educacional, pois, por meio do ser político, vai se reinventando enquanto docente, uma busca de ferramentas de entendimento e ação, com o objetivo de superar os antagonismos do processo pedagógico. Sob esse prisma, a relação entre política e educação,

consecutivamente, vai se tornando uma abordagem militante com uma finalidade democrática, a favor de uma construção social mútua, partindo de situações reais e da relação dialógica entre os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ANDRADE, Almir Ferreira de et al. Coma e outros estados de consciência. **Rev. Med. (São Paulo)**, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/download/59185/62203/76094>. Acessado em: 22 de junho de 2022.
- AUGUSTO, André Guimarães. A dessubjetivação do trabalho: o homem como objeto da tecnologia. **R. Econ. contemp.**, v.13, n.2, p. 309-328, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/vjTzpnTBYPH8cfH9g3sX57K/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20neologismo,contida%20no%20conceito%20de%20objetiva%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em: 22 de abril de 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad.: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BOBBIO, Norberto. **Os Intelectuais e o Poder**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira, São Paulo, Editora Unesp, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Da educação fundamental ao fundamento da educação**. 1980.
- CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, V, Braga (PT), 2004. **Actas**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Braga, 2004.
- COSENZA, Ramon M. **Fundamentos da Neuroanatomia**. 4ª ed. Porto Alegre: Guanabara Koogan, 2012.
- COSENZA, Ramon M. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMÁSIO, António. **E o Cérebro criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António. **O Livro da Consciência**, Lisboa, Temas e Debates. 2010.

DAMÁSIO, António. **O Mistério de Consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DAMÁSIO, António. **Sentir & Saber**: as origens da consciência. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra. Prefácio à Pedagogia do Oprimido. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FIUZA, Ronald Moura. **A Consciência**: uma viagem pelo cérebro. 1ª ed. Dilivros, 2011.

FOUCAULT, Michael. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8891>. Acessado em: 07 de abril de 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8CxC8jFXgbq6fYtm/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 07 de abril de 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 31, Especial, p. 726-742, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183/955>. Acessado em: 07 de abril de 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 2010.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15ª ed. Editora Vozes, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

GHEDIN, Evandro. **A Filosofia e o Filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **O professor O professor reflexivo no Brasil reflexivo no Brasil**: reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro; MACIEL, Carlos César Macêdo. A formação política do professor: um olhar sobre a história. **Educação e Filosofia**, v.35, n.75, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/53523/33084>. Acessado em: 25 de abril de 2022.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio, SILVA, Tadeu. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933). Introdução ao Estudo da Filosofia. In: **Cadernos do cárcere**. Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007. In: Caderno 11.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007. In: Caderno 12.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007. In: Caderno 13.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira S/A, 1979.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 10<sup>a</sup> ed. Editora Vozes, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNIOR, Osvaldo Frota Pessoa. Concepções materialistas sobre a sede imediata da consciência. **Filosofia e História da Biologia**, v.15, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/fhb/article/view/fhb-v15-n1-06>. Acessado em: 22 de junho de 2022.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINOMURA, J. *et al.* Activation by attention of the human reticular formation and thalamic intralaminar nuclei. **Science**, v.271, pp. 512-5,1996. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8560267/>. Acessado em: 25 de maio de 2022.

LUDWIG, Antônio Carlos. **Conservadorismo e progressismo na formação docente**. 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Revista Pro-posições**. Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, set/dez. 2011.

MARTINS, Maria Anita Viviani. **O professor como agente político**. São Paulo, Loyola, 1987.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do Direito de Hegel – Introdução. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Col. Os Pensadores. Trad. Giannotti, J. A. São Paulo: Abril, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Rubens Aderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

McALONAN, Kerry; CAVANAUGH, James; WURTZ, Robert. Guarding the gateway to cortex with attention in visual thalamus. **Nature**, v. 456, p. 391-394, 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18849967/>. Acessado em: 25 de maio de 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. Educação: o desenvolvimento contínuo da consciência socialista. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 12. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro; MACIEL, Carlos César Macêdo. Gestão escolar democrática: proposições legais no contexto neoliberal brasileiro. **Revista Teias**, v.22, n.67, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/51346/39943>. Acessado em: 27 de abril de 2022.

NORONHA, Evelyn Lauria. A Filosofia da Educação e a Formação do Intelectual Orgânico em Gramsci. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Temas em Filosofia da Educação**. Manaus: Editora Valer, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Emanuela Ferreira de. **A formação inicial docente na perspectiva do professor pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade**. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

PIES, Neri Gervasio. **Capital cultural e educação em Bourdieu**. 2011. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**: volume 1: a consciência ingênua. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020a.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**: volume 2: a consciência crítica. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020b.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROGER, Penrose. **Sombras da mente**: uma busca pela ciência perdida da consciência. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Édipo e o anjo**: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais orgânicos em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 376, set./dez. de 2006.

SILVA, Thaiany Guedes da. **O processo cognitivo das emoções**: perspectivas à formação contínua dos professores do bloco pedagógico da SEMED/Manaus. 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2019.

SILVEIRA, Renê Trentin. Escola e classe social de uma perspectiva gramsciana: a sala de aula, o intelectual e os simples. **ETD -Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.17, n.3, setembro/dezembro de 2015.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: Neoliberalismo, Ética e Escola Pública. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Injuí, 2005.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## ANEXOS

## ANEXO 1: TERMO DE ANUÊNCIA DA SEDUC-Parintins



Poder Executivo Ministério da Educação  
 Universidade Federal do Amazonas - UFAM  
 Faculdade de Educação – FACED  
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE



Ofício: Nº 01/2020

Manaus, 17/09/2020

De: Carlos César Macêdo Maciel  
 Doutorando em Educação do PPGE/UFAM  
 Para: Prof.<sup>a</sup> Keyla Nogueira  
 Coordenadora Regional da SEDUC/Parintins

## SOLICITAÇÃO DE TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Carlos César Macêdo Maciel**, pesquisador responsável pelo estudo intitulado “Democracia e Formação Política Docente em tempos de pandemia do Novo Coronavírus: implicações à formação contínua dos professores da SEDUC-Parintins”, sob a orientação do Prof. Dr. Evandro Ghedin, venho solicitar a Vossa Senhoria ANUÊNCIA para executar a minha pesquisa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

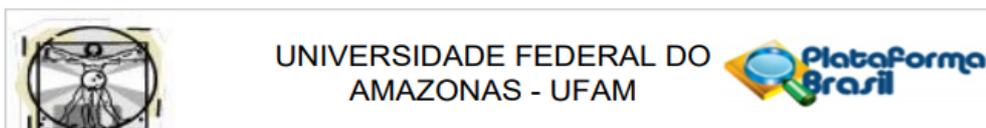
Manaus, 17 de setembro de 2020

Atenciosamente,

**Carlos César Macêdo Maciel**  
 Doutorando em Educação – PPGE/UFAM

Deferido  
  
 Keyla Regina Nogueira  
 Coordenadora Regional do Ensino  
 Potara GSE 129 - 010419  
 SEDUC  
 em: 23/09/2020

## ANEXO 2: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DEMOCRACIA E FORMAÇÃO POLÍTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSORES DA SEDUC-PARINTINS

**Pesquisador:** CARLOS CESAR MACEDO MACIEL

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 36886020.3.0000.5020

**Instituição Proponente:** FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.345.142

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto com recomendações, pois o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados.

É o parecer

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja aprovado com recomendações.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1537790.pdf	06/10/2020 17:30:15		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.docx	06/10/2020 17:29:46	CARLOS CESAR MACEDO MACIEL	Aceito
Outros	Questionario_Semiestruturado.docx	06/10/2020 17:18:12	CARLOS CESAR MACEDO MACIEL	Aceito
Outros	Entrevista_Semiestrutura.docx	06/10/2020 17:15:42	CARLOS CESAR MACEDO MACIEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	23/09/2020 23:14:05	CARLOS CESAR MACEDO MACIEL	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIA.pdf	23/09/2020 17:36:49	CARLOS CESAR MACEDO MACIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_LIVRE_ESCLARECIDO.doc	18/08/2020 17:21:54	CARLOS CESAR MACEDO MACIEL	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 18 de Outubro de 2020

Assinado por:  
Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))

### ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Natureza da pesquisa:** O(A) Sr. (a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “DEMOCRACIA E FORMAÇÃO POLÍTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DA SEDUC/PARINTINS”, conduzida pelo pesquisador: **Carlos César Macêdo Maciel**, e orientada pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Evandro Ghedin.

**Objetivo:** Nesta pesquisa pretendemos identificar os elementos presentes na prática pedagógica do professor em formação contínua que apontam uma ação política compromissada com o meio social diante da pandemia provocada pelo novo coronavírus e das constantes ameaças aos alicerces do Estado Democrático de Direito.

**Justificativa:** Mesmo havendo um profundo e contínuo interesse sobre assuntos políticos no âmbito escolar, a relação entre política e as teorias da educação permanece sendo desvalorizada. Naturalmente existe uma considerável tradição intelectual de pensar sobre educação e política de forma conjunta, iniciando com Platão e continuando à luz das reflexões de pensadores como Rousseau e Dewey, até chegar à contemporaneidade. Esta tradição possui uma ampla diversidade, porém uma particularidade que aparece com frequência em muitas obras de grande relevância escritas até os dias de hoje é que a educação é pensada como parte de projetos políticos em grande escala, amiúde utópico, de compreensão mais satisfatória das comunidades sociais.

**Procedimentos:** para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: análise bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada gravada em áudio pelo aplicativo WhatsApp, questionário semiestruturado.

**Riscos:** os riscos envolvidos na pesquisa consistem no surgimento de algum incômodo no sentido de responder as questões das entrevistas, caso isto ocorra, trataremos, com prioridade, de desfazer qualquer mal estar proveniente das indagações realizadas pela pesquisa, através do diálogo e altruísmo em relação ao sentimento do outro. No caso de constrangimento decorrente dos registros de gravação de voz, cessaremos imediatamente, deixando a critério dos (as) professores (as) a decisão de quando se procederá novamente com a coleta de dados. **Em caso de haver algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa**, a pesquisadora assume, formalmente, a responsabilidade pela indenização e cobertura material para reparação a qualquer tipo de dano causado nas diferentes fases do estudo, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS No 466 de 2012 (item IV.3.h , IV.4.c e V.7). Em caso de eventuais gastos que os (as) professores (as) e seu(s) acompanhante(s) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de ocasionais despesas.

**Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação política do professor nestes tempos de pandemia do novo coronavírus, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a classe de

professores do município de Parintins, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**Pagamento:** para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

**Confidencialidade:** o (a) sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manaus-AM, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Contatos:**

Pesquisador: Carlos César Macêdo Maciel. (92) 99390-6484, e-mail: carlosmacielufam@gmail.com. Endereço em Manaus: Rua Delfim de Souza, nº 82, Petrópolis. Endereço em Parintins: Beco Tomás Meireles, nº 111, Centro. Orientador: Evandro Ghedin, (92) 992691082, e-mail: eghedin@bol.com.br.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa – UFAM. Localizado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496 E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com

## ANEXO 4: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

**Observações:** 1) O anonimato do participante será ética e devidamente resguardado, podendo o mesmo utilizar um pseudônimo caso julgar pertinente; 2) O participante poderá responder as questões na forma digital, sem a necessidade de impressão; 3) Após o término das respostas, o participante deverá encaminhar o presente documento para o e-mail: carlosmacielufam@gmail.com; 3) O Pesquisador responsável assume o compromisso de resguardar este documento, não o repassando a terceiros.

Nome:

Tempo de Magistério:

Tempo de magistério nesta escola:

Regime de trabalho:

Disciplina de atuação:

Ano de conclusão da graduação:

Possui alguma outra formação na área do magistério?

( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

1) Como você percebe a educação?

( ) Um processo de transmissão de conteúdos e de manutenção do ensino e aprendizagem.

( ) Uma comunicação entre seres em diferentes graus de maturação num contexto histórico determinado.

( ) Um veículo de informação e formação.

( ) Uma atividade semelhante ao sacerdócio.

( ) Outras: \_\_\_\_\_

2) Como você considera a questão política:

( ) muito importante

( ) pouco importante

( ) não tem importância

3) Como você considera a formação política do professor?

- muito importante
- pouco importante
- não tem importância

4) Sobre as notícias disseminadas nas redes sociais e demais veículos de comunicação, você:

- busca sempre realizar uma análise crítica, pois sabe que muitas vezes pode ser fake news;
- lê/ouve as notícias, mas não presta muita atenção, pois considera mera repetição;
- seleciona, analisa e remete aquilo que poderá ser trabalhado em sala de aula.

5) É filiado ao sindicato da categoria?

- sim  não

6) Você participa de alguma atividade comunitária?

- sim  não Qual? \_\_\_\_\_

7) Você participa de alguma atividade que envolva interesses para a coletividade?

- sim  não Qual? \_\_\_\_\_

8) Você é a favor do projeto Escola Sem Partido (ESP)?

- sim  não

9) Já sofreu alguma perseguição política no âmbito institucional escolar?

- sim  não

10) Como você considera a atuação do Ministério da Educação (MEC) frente à valorização da profissão docente?

- Excelente
- Bom
- Regular
- Péssimo
- Não sei responder

11) A quem você atribui a responsabilidade política na sociedade?

( ) Aos representantes políticos: vereadores, prefeitos, deputados, etc.

( ) Ao Estado

( ) À organização institucional

( ) A nós

( ) Outros: \_\_\_\_\_

12) Que aspectos você considera que são mais frequentes na formação do professor:

( ) Administrativo, técnico e burocrático.

( ) Administrativo, técnico e pedagógico.

( ) Técnico, político e pedagógico.

( ) Administrativo, político e técnico.

( ) Outros: \_\_\_\_\_

13) Como você vê o papel da escola em relação à formação política de seus discentes?

( ) Deve ser neutro, escola e política não se misturam.

( ) Comprometido com a superação das contradições sociais.

( ) Reprodutor do modelo de sociedade capitalista.

( ) De difusora da ideologia dominante.

( ) Outros: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM OS PROFESSORES DA SEDUC-PARINTINS**

### **I Parte: Caracterização do Professores**

**Sexo:**

**Idade:**

**Local de nascimento:**

**Tempo de Magistério:**

**Tempo de magistério nesta escola:**

**Regime de trabalho:**

**Disciplina de atuação:**

**Curso Superior:**

**Ano de conclusão da graduação:**

**Possui alguma outra formação na área do magistério?**

( ) sim ( ) não, Se 'Sim' Qual?

- 1) Como você se percebe enquanto Professor (a) da Educação Básica?
- 2) Para você, como a Consciência pode ser entendida?
- 3) Considerando o Professor um Agente Político, como ele pode despertar a consciência no estudante?
- 4) De que forma você caracteriza a relação entre os termos "Política", "Consciência", "Escola Pública"?
- 5) Se um dos objetivos da Formação Política do Professor é tornar este profissional da educação capacitado para transformar a realidade social e pedagógica onde vive, de que forma a Consciência poderá contribuir nesse processo de formação?
- 6) Você acredita ser fundamental a dimensão política na formação do professor? A sua realidade favorece essa dimensão?
- 7) O que precisa ser feito no âmbito da Educação?