

**DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE DE  
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

***DEVELOPMENT OF CRITICAL TRAINING IN HIGH SCHOOL TEACHER  
PRACTICE***

***DESARROLLO DE LA FORMACIÓN CRÍTICA EN LA PRÁCTICA DE LOS  
PROFESORES DE SECUNDARIA***

*Deyse Oliveira Gomes*

navarrodeyse@gmail.com

Mestranda em Estudo de Linguagens (UNEB)

Professora da Educação Básica da rede estadual da Bahia.

*Marinalva Lopes Ribeiro*

marinalva\_biodanza@hotmail.com

Doutorado em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá

Professora Plena aposentada (UEFS)

**RESUMO**

Hoje, torna-se necessária a discussão sobre a importância de a escola formar alunos críticos, protagonistas e autônomos, que possam analisar a sua realidade e nela intervir, caso seja necessário. Este artigo, baseado em pesquisa descritiva de delineamento qualitativo, teve como objetivo: compreender como professores do Ensino Médio, em suas práticas educativas, contribuem para desenvolver a criticidade nos seus alunos. A produção de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada que contou com a participação de 3 professoras de História de escolas públicas de uma cidade do interior da Bahia. Os dados produzidos foram analisados com a ajuda da Técnica Análise de Conteúdos do tipo temática. Os resultados indicam que as professoras que participaram da pesquisa defendem práticas de ensino pautadas na resistência ao que é imposto pelo projeto Escola Sem Partido, para que os alunos e professores usufruam de seus direitos fundamentais ao debate, à livre expressão e ao ensino de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criticidade. Ensino Médio. Escola Sem Partido. Prática Docente.

## ABSTRACT

Nowadays, it is necessary to discuss the importance of the school training critical, the protagonist and autonomous students, who can analyze their reality and intervene in it, if necessary. This article, based on descriptive research of qualitative design, had as objective: to understand how high school teachers, in their educational practices, contribute to developing criticality in their students. The production of data was carried out utilizing a semi-structured interview with the participation of 3 history teachers from public schools in a city in a country town of Bahia. The data produced were analyzed with the help of the Thematic Type Content Analysis Technique. The results indicate that the teachers who participated in the research defend teaching practices based on resistance to what is imposed by the School Without Party project so that students and teachers enjoy their fundamental rights to debate, free expression, and quality teaching.

**KEYWORDS:** Criticism. Escola Sem Partido. High School. Teaching Practice.

## RESUMEN

Ultimamente, es necesario discutir la importancia de la formación escolar crítica, protagonista y autónoma de los estudiantes, que pueden analizar su realidad e intervenir en ella, si es necesario. Este artículo, basado en una investigación descriptiva de diseño cualitativo, tenía como objetivo: comprender cómo los profesores de secundaria, en sus prácticas educativas, contribuyen a desarrollar la criticidad en sus estudiantes. La producción de los datos se realizó mediante una entrevista semi estructurada en la que participaron tres profesores de historia de escuelas públicas de una ciudad del interior de Bahía. Los datos producidos fueron analizados con la ayuda de la Técnica de Análisis de Contenido de Tipo Temático. Los resultados indican que los profesores que participaron en la investigación defienden las prácticas docentes basadas en la resistencia a lo que impone el proyecto Escuela sin partido, para que los estudiantes y los profesores disfruten de sus derechos fundamentales al debate, a la libre expresión y a una enseñanza de calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Criticidad. Escola Sem Partido. La secundaria. Práctica de la enseñanza.

## INTRODUÇÃO

A formação crítica é sempre referenciada ao sistema escolar. E esta concepção tem amparo conceitual nas investigações de Paulo Freire (1982; 1987; 1998), que ratifica e exemplifica em suas obras a importância de a escola formar alunos que percebam a sua realidade de forma crítica, para que sejam protagonistas, autônomos nas suas escolhas e que intervenham positivamente na sociedade à qual pertencem, contribuindo para uma efetiva transformação social.

Todavia, vivemos um avanço do conservadorismo no mundo e, particularmente, no Brasil, a partir do qual despontou um movimento que nega a possibilidade do desenvolvimento da criticidade – inclusive abominando os ensinamentos de Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira – a chamada Escola Sem Partido, mediante o Projeto de Lei nº 193, proposto no Senado, em 2016.

Capaverde, Lessa e Lopes (2019) realizam um ensaio analisando a Escola Sem Partido (ESP), cujo argumento mostra que determinadas classes se apropriam do sistema de ensino, a fim de delinear currículos que visam construir o consenso social com uma orientação específica.

Daltoé e Ferreira (2019) mostram que o referido projeto chama de doutrinação ideológica o fazer dos professores em sala de aula. Todavia, as autoras chamam a atenção pelo modo como a ideologia é tratada no Projeto, ferindo-se ao que se entende por neutralidade ideológica e política.

Em contrapartida, Britto (2019) confronta a proposta do ESP com a realidade canadense, onde a liberdade de pensamento, crença, opinião e expressão são garantidos por lei. Considerados “guardiões culturais”, naquela realidade, os professores são estimulados à valorização da dissonância cognitiva e ao engajamento crítico no campo da política educacional, de modo responsável.

Severo, Gonçalves e Estrada (2019) mostram que o pensamento conservador vem sendo difundido nas mídias sociais, tais quais Facebook e Instagram. Apontam

que a proposta do ESP não é apartidária, mas, ao contrário, defende valores conservadores e possui vínculos com grupos reacionários com projeção de poder.

Oliveira, Lanza e Storto (2019), analisando os pressupostos do ESP, concluem que a doutrinação ideológica versus a neutralidade na educação básica brasileira, propostos por ele, fomenta o cerceamento, tanto da prática dos professores quanto dos componentes curriculares, especificamente da disciplina Sociologia.

Rossi e Pátaro (2020), em pesquisa do tipo Estado da Arte, realizada no período de 2016 a 2018, concluíram que o ESP exhibe equívocos conceituais e que, na verdade, apresenta em sua própria estrutura a doutrinação que diz combater.

Diante dessa realidade em pauta, nos questionamos em que medida as práticas educativas dos professores de História do Ensino Médio poderiam contribuir com o desenvolvimento do potencial crítico dos alunos.

Para responder tal questionamento realizamos uma pesquisa, cujo objetivo foi compreender como professores de História do Ensino Médio, em suas práticas educativas, podem contribuir para a formação crítica em seus alunos.

Na atualidade, os cursos de Licenciatura em História, pautados nas “Orientações curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006), buscam formar os alunos no sentido de compreenderem os diversos fatos históricos a partir da crítica e da reflexão da nossa realidade sociocultural, contrapondo-se à ideologia do mais forte e do vencedor. Assim, um dos objetivos do ensino de História é “levar os alunos a considerarem como importante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores” (p. 72), o que justifica a escolha de professoras deste componente curricular para colaborarem neste estudo.

Este trabalho está disposto da seguinte forma: (I) metodologia de pesquisa; (II) panorama sobre a prática; (III) abordagem sobre criticidade; (IV) o papel da escola na formação de sujeitos críticos; (V) a postura epistemológica do professor na escolha das estratégias de ensino; (VI) o Projeto Escola sem Partido e sua relação com a

formação crítica dos educandos e (VII) as considerações finais, levando em conta todo o trajeto percorrido na realização da pesquisa aqui evidenciada.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Esta pesquisa se configura com um estudo de abordagem qualitativa que conforme Guerra (2014), aprofunda-se na compreensão dos fenômenos estudados, ações dos indivíduos, grupo ou organizações em seu ambiente ou contexto. É uma pesquisa de tipo descritivo, que segundo Gil, (2008, p. 28) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas de uma cidade do interior da Bahia. A escola “A” e a escola “B” se localizam no centro da cidade e a escola “C”, em um bairro periférico da cidade. As participantes que colaboraram com esta pesquisa foram três professoras da rede estadual de ensino, que serão aqui identificadas como Jéssica, Luana e Fernanda. Todas são concursadas e lecionam a disciplina História, no Ensino Médio.

Ressaltamos que por questões éticas não serão revelados os nomes verdadeiros das entrevistadas nem os nomes das escolas delas, a fim de respeitar a integridade dos sujeitos entrevistados, que têm o direito de se manter no anonimato.

A coleta e a produção de dados foram realizadas por meio de uma entrevista semiestruturada. A entrevista que aplicamos aos sujeitos foi orientada por um guia que é composto por seis questões abertas sobre o nosso objeto de estudo. Elas foram gravadas, com a autorização dos sujeitos em gravador de voz e, em seguida transcritas. Essa pesquisa teve sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos, com o parecer 2.897.076.

As entrevistas foram aplicadas ora nas escolas que as professoras lecionam, ora em outro endereço em que tais participantes acharam mais conveniente e confortável.

Os dados produzidos foram analisados com a ajuda da Técnica Análise de Conteúdos, que, segundo Minayo (2007), é um termo utilizado para o direcionamento e as análises feitas aos dados de uma pesquisa qualitativa.

Seguindo a orientação da Análise de Conteúdos do tipo Temática, após a leitura minuciosa das respostas das participantes, colocamos o *corpus* em uma tabela, buscando as similaridades das respostas dadas a cada pergunta e buscando destacar os temas que apareciam nas narrativas dos sujeitos. Após essa operação, organizamos os dados produzidos em 3 dimensões, que serão apresentadas nas seções subsequentes: 1. O papel da escola na formação crítica dos alunos; 2. A postura epistemológica do professor na escolha das estratégias de ensino; 3. O Projeto Escola Sem Partido, seu significado e implicações na formação crítica dos alunos.

## **OLHARES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA**

Para Morosini (2006, p. 444) prática educativa é uma “ação orientada e plena de sentido que se desenvolve com objetivos pedagógicos, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social”.

Segundo Franco (2012) prática educativa são procedimentos que concretizam os processos educacionais. Por isso, ela é fundamental para a formação dos cidadãos e é o professor o responsável por contribuir para a formação de um sujeito repetidor de verdades prontas e acabadas ou para a formação de um sujeito que exerça a sua criticidade, desconfiando de pacotes prontos, de informações recebidas, seja por meio da televisão, ou de outras mídias sociais ou de textos escritos em livros e revistas.

Neste sentido, Moura e Rodrigues (2015) apontam que os professores são essenciais no processo de formação dos alunos, pois eles lidam diretamente com tais sujeitos. Destarte, é importante que o professor em sua prática educativa não se limite unicamente a um ensino nos ditames tradicionais, tecnicistas<sup>1</sup>, se portando a partir de uma concepção de currículo como neutro e de uma educação distante da realidade do aluno. Esta visão de currículo que preza pela quantidade de assuntos abordados, mas que não observa se esses conteúdos têm sentido para a aprendizagem dos alunos ou têm tocado a realidade deles, contribui para o enfraquecimento da função social da educação, pois corrobora a manutenção de meros copiadores e decodificadores de informações postas, deixando de lado uma visão que tenha como foco a formação de cidadãos ativos para a sociedade.

Assim sendo:

A Didática tradicional tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregando o aluno de informações que são decoradas sem questionamento. Trata-se de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional [...]. Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para compreensão crítica da realidade. (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

É ainda Libâneo (1994) que aborda sobre o trabalho docente e como ele faz parte de um processo educativo que atua na própria constituição dos sujeitos para uma atuação na prática social. Para o autor, a sociedade deve agir na vida dos indivíduos, para que estes participem dos diversos setores da dinâmica social de maneira ativa e transformadora. Deste modo:

---

<sup>1</sup> Entende-se por tendências pedagógicas tradicionais aquela que coloca o professor na condição de figura central, relegando o aluno a uma condição de receptor passivo dos conteúdos considerados como verdades absolutas. Já as tendências pedagógicas tecnicistas tratam o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados. Mais uma vez é o professor, especialista na aplicação de manuais, quem deposita os conhecimentos/conteúdos. Ambas as teorias são criticadas por insistirem demais na repetição e na memorização. (SAVIANI, 2013).

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

A prática educativa estabelecida no trabalho docente expressará crucialmente como os sujeitos em um ambiente de educação formal perceberão as construções sociais que os cercam. O professor que, em suas práticas, percebe os estudantes como agentes ativos em qualquer ambiente, seja escolar ou não, que visualiza as suas práticas como essenciais para o processo de autonomia e protagonismo, tornará todo o processo educacional significativo para os indivíduos ali presentes e ratificará a função social com a qual a escola se compromete, figurando-se como um espaço formador de seres que pensam a sociedade e agem sobre ela de modo a mudá-la e repensá-la, num processo dialógico de ação, reflexão e ação, como aborda Freire (1987).

Mais uma vez é Libâneo que salienta:

O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social. (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Dialogando sobre o papel da Pedagogia e a necessidade de uma prática educativa eficiente, a teorização de Libâneo (1994) parte do pressuposto de que ela prescinde de um direcionamento, sempre buscando a formação humana dos indivíduos, uma escolha que questione tanto qual é o tipo de ser humano se deseja formar através da ação educativa, quanto qual é o tipo de sociedade se aspira com tais práticas. Destarte:



A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos..., mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 77)

Outrossim, seria necessário traçar quais as finalidades e meios desta prática educativa para, então, estabelecer uma ação transformadora através dos indivíduos, pois esses, longe de se configurarem como audiência cativa, tábulas rasas ou sujeitos puramente passivos na lógica do ensino-aprendizagem, foram instrumentalizados para pensar e agir sobre as circunstâncias sociais, podendo refletir sobre os problemas que se apresentam em sociedade e ao mesmo tempo agir sobre eles, propondo mudanças e pondo-as em prática.

#### **ABORDAGEM SOBRE CRITICIDADE**

De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis On-line, o termo criticidade “é a característica de crítico, do que se fundamenta ou é estabelecido a partir de um juízo de valor”; é a “habilidade ou capacidade para ser crítico, para julgar, criticar”. Etimologicamente falando, “criticidade é derivado de crítico que vem do grego *kritikos*, capacitado para fazer julgamentos”. (CRITICIDADE, 2018).

Neste sentido, quando se aborda uma educação crítica na escola, evidencia-se que os estudantes sejam capazes de sair do espaço escolar como cidadãos ativos, quer dizer, sejam capazes de questionar, indagar e transformar o seu espaço, caso se faça necessário. Assim necessita-se de que todos esses fatores sejam levados em consideração pelos professores, que terão um papel de facilitadores da aprendizagem, porém não de únicos detentores dos conhecimentos. Estamos falando de uma educação na qual professor e alunos aprendam juntos e unidos, construam o espaço escolar, sempre diversificado e democrático. Com efeito, Oliveira (2014) ratifica:

Hoje, não se pede um professor que seja mero transmissor de informações, ou que aprende no ambiente acadêmico o que vai ser ensinado aos alunos, mas um professor que produza o conhecimento em sintonia com o aluno. Não é suficiente que ele saiba o conteúdo de sua disciplina. Ele precisa não só interagir com outras disciplinas, como também conhecer o aluno. Conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social. (OLIVEIRA, 2014, p. 04.)

Portanto, a educação transformadora é uma via de mão dupla, a qual todos aprendem e constroem conhecimentos juntos, o conhecimento de um não é superior ou inferior ao do outro. Nesta análise, a escola tem um papel crucial no desenvolvimento da criticidade, para que seus estudantes não se tornem meros repetidores, mas agentes sociais do seu meio. Nessa Perspectiva, Braz (2009) afirma que:

[...] a escola, que é a instituição encarregada de formar cidadãos críticos, participativos, que sejam capazes de compreender a ideologia do mercado e que busquem a transformação, necessita discutir as novas relações sociais e de trabalho a fim de resgatar a sua importância social e política enquanto apoio à maioria da população que representa a classe trabalhadora. (BRAZ, 2009, p. 14).

No livro a “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) denuncia uma educação que anestesia as massas populares, evitando que pensem:

A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiá-las as massas populares para que não pensem. Se as massas associam à sua emergência, à sua presença no processo, sobre sua realidade, então sua ameaça se concretiza na revolução. Chame-se a este pensar certo de “consciência revolucionária” ou de “consciência de classe”, é indispensável à revolução, que não se faz sem ele. As elites dominadoras sabem tão bem disto que, em certos níveis seus, até instintivamente, usam todos os meios, mesmo a violência física, para proibir que as massas pensem. (FREIRE, 1987, p. 200-201).

O que Freire (1987) afirma sobre o pensar das massas mostra como as elites temem a insurgência das classes subalternizadas, que, através de uma educação de viés libertador, pode alcançar autonomia e emancipação. Ter estudantes críticos,

cidadãos conscientes, indivíduos autônomos, é causar a insurreição, a revolução e a mudança das estruturas sociais. Está aí o grande medo das classes dominantes demonstrado na literatura freiriana.

Desta sorte, Freire (1982) evidencia que até o ato de ler, que para muitos professores se encerra na decodificação das letras, sílabas e palavras escritas, “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Continua o autor, evidenciando a interconexão existente entre a linguagem e a realidade: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (FREIRE, 1982, p. 11-12)

Nessa mesma veia de raciocínio, Freire (1982) mostra-se contrário à memorização mecânica e aos aspectos quantitativos do currículo escolar, que obriga os professores a cobrarem uma quantidade de leituras, sem o adentramento na compreensão dos textos, evidenciando que “os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda”. (FREIRE, 1982, p. 18).

Apesar da importância atribuída à leitura crítica da realidade, exposta anteriormente, Cunha (1997) explicita que a educação tem obtido mais um viés de internalização do saber do que de um trabalho para conscientização do sujeito. Com isso, o indivíduo que aprende de maneira mecânica, com acúmulos de conteúdos, irá “absorver o social sem a reflexão crítica” (CUNHA, 1997, p. 31).

Todavia, vale a pena destacar que, para desenvolver uma prática que contribua para a formação crítica dos educandos, o professor precisa ter uma formação sólida para que possa, ele também, contrastar práticas libertadoras, emancipadoras com práticas tradicionais, voltadas para a detenção do conteúdo, na qual o que importa é que o aluno repita tal e qual o professor ditou ou como está escrito no livro didático.

Logo, um professor que busca seu desenvolvimento profissional poderá refletir sobre suas práticas, percebendo quais as melhores estratégias de ensino-

aprendizagem para a formação de sujeitos ativos na sociedade. Nesse sentido, Freire (1998, p. 43) aponta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. À vista disso, torna-se fundamental que a educação brasileira propicie a formação da criticidade nos alunos, de modo que estes sejam preparados não só para as necessidades do mercado de trabalho, mas também para atuarem como cidadãos que possam contribuir para transformar a sua realidade e o contexto social em sua volta.

E é neste cenário de disputa que o ESP, em direta contraposição às concepções sobre educação aqui expostas, acena como projetor de uma ideal de educação com o viés estritamente tradicional, o mais técnico possível, alegando que o ensino crítico é um ensino de engodos.

Miguel Nagib, presidente da Associação Escola Sem Partido, em uma entrevista realizada em 2014 pela repórter Ingrid Fagundez, relata que há um suposto mito sobre a visão crítica ensinada pelos professores. Para ele, ser crítico é estar inclinado aos ideais de esquerda e com isso, a escola não ensina conteúdos, mas, ao contrário, leva os alunos, que são “cativos” e “manipuláveis”, em suas falas, a aderir a partidos políticos de esquerda.

A partir de uma entrevista concedida ao Movimento Escola Sem Partido, ele expõe que:

[...] “despertar da consciência crítica” consiste sempre na mesma coisa: martelar ideias de esquerda na cabeça dos alunos. Ou seja, os estudantes acabam não tendo acesso a versões, explicações e abordagens alternativas para os fatos e fenômenos estudados, uma vez que o mercado das ideias, no ambiente acadêmico, é praticamente monopolizado pela esquerda. Evidentemente, o problema não seria tão grave se várias perspectivas ideológicas pudessem “concorrer” pela preferência intelectual dos estudantes, num ambiente de livre circulação de ideias. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2013, p. 01).

Entretanto, despertar a consciência crítica parece ser contrário à ideia defendida por Nagib. Quando ele afirma que os estudantes não têm acesso a outras

versões, ele faz alusão, nas entrelinhas, a uma educação tradicional, na qual o estudante não tem direito à fala e a questionamentos. Todavia, a educação tem como princípio o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas para que os alunos sejam formados em um ambiente multi e transdisciplinar, ampliando, assim, seus olhares para o mundo.

Deve-se salientar que o ESP também crê em uma educação neutra, dita sem ideologias, na qual o professor não deve interagir com a realidade experimentada pelos estudantes. Nesta compreensão, cabe ao docente apenas transmitir linearmente os conteúdos programados sem conectá-los ao contexto social, em nome da imparcialidade e da neutralidade. Com efeito, para Souza e Oliveira (2017):

A pretensa imparcialidade exigida do professor tem como objetivo principal a produção e a inserção de sujeitos acríticos, despolitizados e desorganizados no meio social. É o retorno ao arcaico projeto pedagógico do “ler, escrever e contar”. Para os autores da lei, o mundo do trabalho e o projeto de sociedade com a qual eles sonham não necessitam de cidadãos conscientes, questionadores e transformadores de uma realidade injusta que beneficia apenas as elites. (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 128).

Souza e Oliveira (2017) afirmam que seria de grande importância se a escola fosse neutra, trabalhando todas as ideologias, porém o que o ESP prediz é controverso, já que ao defender uma escola sem ideologia, já perpetra uma, pois educar é ato essencialmente político. A maneira como se configura a arrumação das carteiras, as escolhas de certas disciplinas em detrimentos de outras, para os autores, já são um ato ideológico e fazem parte do contexto escolar.

Portanto, o espaço escolar deve ser propício à problematização das narrativas dos autores estudados e da vida social; é seu papel instigar o questionamento das contradições e das verdades impostas; deve propiciar o questionamento das desigualdades existentes na sociedade, a fim de que os alunos possam “posicionar-se de forma analítica e crítica diante do presente e buscar as relações possíveis com o passado.” (BRASIL, 2006, p. 74)

## O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS

Procuramos, nesta seção, ouvir as professoras Jéssica, Luana e Fernanda, colaboradoras da pesquisa, buscando analisar em suas narrativas as experiências e as suas compreensões quanto ao papel da escola na formação crítica dos alunos.

Sobre a formação crítica dos educandos, a professora Luana salienta que “a formação crítica é feita de cidadãos capazes de refletir sobre sua própria realidade [...] e tenha capacidade de intervenção, de transformação dessa realidade”. Para a professora Luana, como evidenciou na entrevista que realizamos, formar o aluno como um sujeito crítico é fazer com que ele reflita sobre sua realidade e aja sobre ela.

Sendo assim, o aluno deve ser capaz de intervir e transformar o seu meio independentemente da situação existente, principalmente nas questões referentes a opressões e injustiças, pois o aluno que desenvolve a capacidade de problematização da vida social, consegue refletir e agir sobre a realidade de maneira ativa.

A ideia de uma formação crítica para a professora dialoga com Paulo Freire quando no livro *Pedagogia do Oprimido*, se contrapõe à educação “bancária”, aquela que deposita e transfere conhecimento, defendendo a educação libertadora, uma educação que é capaz de levar o sujeito ao ato de reflexão de maneira crítica, assumindo, assim, a segunda vertente como pilar das práticas verdadeiramente educativas. Segundo Freire (1987):

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira de educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 1987, p. 39).

Creemos que, por esse motivo, o ESP e o governo eleito no Brasil em 2018 condenam de modo cabal a criticidade dos alunos, pois quando esses aprendem a

comparar ideias, a refletir sobre a realidade, conseguem ter uma compreensão crítica sobre as contradições presentes na sociedade.

Por sua vez, a professora Fernanda salienta que “atuar enquanto cidadão é requerer ações e exigir mudanças. Eu acredito que na verdade a formação crítica seja isso, uma busca por transformações sociais. A gente não entende o aluno exclusivamente como ente que é para o mundo do trabalho, a gente o compreende como um todo”.

A narrativa da professora Fernanda não diverge da professora Luana, apresentada anteriormente, pois ela percebe também o aluno como protagonista do seu meio social e complementa que a educação nunca deve ser pensada somente para fins que levem os alunos ao mercado de trabalho, um viés educacional mais tecnicista. Sabemos que, na atualidade, o que interessa ao mercado é um trabalhador subserviente, que exerce a sua função técnica e não contesta. O que importa é agradar ao cliente e angariar mais lucros para o patrão.

Todavia, além da formação técnica, a educação deve ser pensada, também, para a formação de indivíduos que busquem transformações da realidade, como fala a professora Fernanda, ou seja, sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. A criticidade é formada cotidianamente em diversas etapas e níveis escolares, não tendo necessariamente um começo e um fim, mas sempre ligada ao meio social e às transformações presentes no contexto onde se vive. Para a professora, a formação crítica não é exclusiva do ambiente escolar, mas é perpassada por questões socioeconômicas, político-culturais, religiosas e etc., fazendo-se marcada pela constância e pela perenidade de suas ações e desdobramentos.

Dando continuidade aos relatos sobre a formação crítica, a professora Jéssica afirma que “não existe possibilidade de educação contra hegemônica sem formação crítica”. A docente faz entender que é impossível pensar uma educação que quebre as barreiras hegemônicas, se não for ensinando de maneira a desenvolver a capacidade crítica dos educandos. Ela deixa transparecer em seu discurso que é daí

que provêm o medo das elites, o temor de que os grupos minoritários desenvolvam a criticidade e reafirmem suas identidades.

Desta sorte, a formação crítica do aluno é afirmada como um papel da escola. Nesta perspectiva, a professora Luana corrobora, dizendo que “É necessário que a educação pense essa formação dos sujeitos, porque um sujeito que só escuta, que aceita tudo que é entregue, ele não é preparado para viver nesse mundo que a gente possui. [...] poder viver nesse mundo que nós temos e sendo capaz de exercitar a autonomia, que é um direito básico de qualquer cidadão, poder exercer sua autonomia enquanto sujeito, não ser objeto. A escola tem um papel muito importante nisso”.

A professora Luana evidencia que a escola tem um papel fundamental na formação do aluno, criando pontes ao preparo de um sujeito-cidadão por completo, ao estimulá-lo com práticas emancipatórias, permitindo que o aluno se torne um cidadão que saiba seus deveres e direitos plenamente. Podemos inferir, a partir do discurso da professora, que a escola é um local que deve fugir à lógica que entende o aluno como uma folha de papel em branco – lógica que coloca o professor com a mera função de moldá-lo. Para a professora, a escola tem um papel fundamental na preparação dos alunos para viverem no mundo, ampliando a sua visão sobre ele. Assim, quando a escola trabalha para que seus alunos sejam autônomos e cidadãos, a escola executa o seu papel primordial na formação dos sujeitos.

Thomaz e Oliveira (2009), assim como a professora Luana, comungam uma percepção semelhante:

O papel da escola não é só propiciar o conhecimento intelectual que faz parte de sua grade curricular. Seu papel vai além, cabe-lhe preparar os jovens para o futuro. E, se a pretensão é transformar o futuro para uma sociedade mais justa e igualitária, urge preparar os educandos para tal, para que não seja apenas um cidadão de papel, mas que saibam serem cidadãos de fato e de direito, em todo tempo e lugar. (THOMAZ; OLIVEIRA, 2009, p. 10).

A professora Fernanda colabora com esta discussão, dizendo: “em História a gente tem buscado sempre o viés da criticidade, fazendo-os pensar de uma forma que



não sejam ingênuos, mas que eles consigam perceber as ações do governo, das empresas, dos grupos econômicos na sociedade”.

Para ela, o ensino de História em sua escola é sempre pensado de maneira que se estimule a criticidade dos alunos. Para além de desenvolver os conteúdos programáticos em uma sala de aula, cabe à escola o papel de possibilitar que os estudantes possam perceber quais atores sociais corroboram as realidades existente, das quais também fazemos parte, desde as ações do governo, das empresas, dos grupos econômicos, até a atuação dos movimentos sociais como um todo, inquirindo como a sociedade resiste e como olha para as histórias passadas, percebendo as resistências e lutas que foram travadas para a obtenção das conquistas hoje experimentadas.

Dessa forma, ela acredita que os alunos perceberão e terão um olhar crítico ao analisar as ações governamentais “ontem” e “hoje” e como o povo reage para conseguir êxitos nas suas conquistas. Neste sentido, não interessa aos grupos hegemônicos que estão no poder, uma “escola com partido”, quer dizer, uma escola que propicie aos estudantes a reflexão e a crítica sobre as desigualdades e a exploração.

Assim, defendem uma “escola sem partido”, por se tratar de uma escola que não desenvolve a criticidade, o que nos faz pensar que será preciso abolir grande parte dos conteúdos de História da América, História do Brasil, de Literatura, da Sociologia, da Filosofia, dentre outros conteúdos que falam da história e da luta dos homens e das mulheres em prol da melhoria das condições do trabalho e da vida. Por exemplo, seriam eliminados autores como Vieira, Gregório de Matos, Castro Alves, Machado de Assis, dentre outros, que exploram em suas obras as assimetrias sociais, a exploração do homem, a escravidão, dentre outros temas considerados “perigosos” para os adolescentes.

## **A POSTURA EPISTEMOLÓGICA DO PROFESSOR NA ESCOLHA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Nesta dimensão, apresentamos e discutimos os discursos das professoras no que diz respeito às estratégias de ensino que utilizam, o que revela a postura epistemológica de tais sujeitos.

Professora Luana afirma que “a primeira coisa é executar um planejamento que não foque, que não tem como o objetivo os conteúdos. Um equívoco que acho que acontece nos planejamentos de hoje é você planejar suas aulas pelos conteúdos. E pensar o quanto que eu posso dar de conteúdos para os alunos”.

A docente acredita que, ao ensinar, o mais importante não é a quantidade de conteúdos que serão dadas a esses alunos, mas sim o modo como esses assuntos e temas serão aplicados e quais outros processos de ensino poderão ser usados, pois o que mais importa para ela não é se os alunos se sairão bem em seus exames de pré-vestibular, mas a sua construção como sujeitos autônomos e consciente dessa autonomia. O pensamento da professora vai ao encontro da construção feita por Lelis (2001) a qual compartilha que a conscientização desenvolvida na escola não vem somente da assimilação do aprendizado através dos conteúdos, todavia se desenvolve na experiência social coletiva, na relação entre professor/aluno/conteúdo, um não sendo mais importante que a outra, para que nessa interação se formem estratégias para um ensino mais significativo.

Com isso, a professora Luana mostra estar embasada em uma visão epistemológica mais voltada ao construtivismo, já que ela critica a ideia de perceber o aluno como uma “tábula rasa” e ratifica a importância de percebê-lo como um agente ativo na construção do conhecimento. Compreendemos que tal postura não significa deixar de lado os conteúdos programáticos. Afinal, as camadas desprivilegiadas da população, ou seja, os alunos das escolas públicas necessitam dominar os conteúdos para competirem em pé de igualdade com aqueles estudantes filhos das classes médias, que são provenientes de uma cultura que os favorece de antemão. A professora Fernanda vai na mesma direção, fazendo entender que “ainda estamos

muito apegados a uma aula expositiva, mas a gente busca bastante o diálogo e para isso, eu crio algumas estratégias, então eu trago conceitos na sala no início de algum assunto novo e vou discutindo com eles os conceitos e a partir daí vou desenrolando os assuntos”.

Na visão epistemológica da professora Fernanda, uma aula tradicional voltada para exposição de conteúdos ainda é muito empregada no ambiente escolar, porém ela tenta ao máximo criar meios para que as aulas tenham uma maior participação dos alunos, a fim de que os assuntos abordados possam ter mais significado.

Observemos que a Professora Luana está atenta à pesquisa na sala de aula, que é uma estratégia ativa: é o ensinar pela pesquisa, e a ideia é que os alunos possam escolher temas afins à disciplina e que possam construir esse exercício de pesquisa.

A professora Luana acredita que ensinar através da pesquisa contribui para uma formação da autonomia do estudante, pois assim ele não ficará preso ao que o professor irá passar ou ao que o professor simplesmente quer, passando, assim, a criar caminhos ao exercício do protagonismo de pesquisar o que gosta, o que acha importante e interessante dentro do assunto e o que o toca, trabalhando a escrita, a oralidade, a memória, a interpretação textual, dentre outros.

Nesta construção cabe ao professor apresentar os projetos, as ideias para a disciplina, mas não cabe a ele definir previamente todo o andamento das discussões, pois o papel do professor seria o de guia, não o de impositor. Com isso abre-se espaço ao desenvolvendo da formação crítica do aluno, possibilitando a ele a tomada de decisão, a construção de autonomia e a fomentação da emancipação individual e coletiva.

Vale destacar, ainda, que a professora reconhece os alunos em suas individualidades no momento em que considera que são sujeitos do mundo e que já construíram saberes antes mesmo de entrarem na escola. É o que se chama de conhecimentos prévios. A professora reconhece que existem outras formas de saber

diferentes daqueles saberes da ciência, e que eles também são legítimos e que, portanto, devem ser valorizados pela escola.

Conforme Lopes (2008), o professor que compreende a dimensão dialógica como estratégia necessária em sala de aula terá mais avanços no decorrer do ensino, pois ele tentará romper com uma visão de professor que só transmite conhecimentos, para uma construção mais humanizada e tendo o professor como mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, na tentativa de assumir um papel mais socializado da sua prática educativa.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 91).

Com isso, a professora Fernanda diz: “eu entendo que é uma constante, todas as aulas de História a gente tem que trazer o debate, a oralidade, o diálogo porque sem isso, o aluno não constrói a sua visão sobre cidadania e não constrói o seu ser e não se constrói”.

A professora Fernanda usa como estratégia um ensino voltado à participação dos alunos, para que eles contribuam positivamente na aplicação do que estudam e sejam participativos na construção do conhecimento. Ela usa sempre o seminário como estratégias de troca de experiências para que os alunos percebam os assuntos retratados na disciplina de História, fazendo sempre *links* com o que acontece nos dias atuais, para que eles analisem criticamente o que está acontecendo na atualidade em relação ao que aconteceu no desenrolar da História do homem. Nesse sentido, a docente Jéssica relata que: “tenho como base o estímulo a leitura crítica baseado em Luckesi e Barreto”.

Essas educadoras, a partir de seus relatos, tentam investir em uma prática educativa para uma visão mais reflexiva, na tentativa de se relacionar como seus alunos, os colocando como agentes nesse processo educativo. Conforme Freire

(1975) professor e aluno fazem parte do processo educativo e juntos ampliam suas perspectivas sobre a educação. Então, as professoras entrevistadas acreditam que a participação ativa de seus alunos, no processo de construção do conhecimento, os levará a uma formação mais crítica

### **O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO, SEU SIGNIFICADO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS**

Nesta dimensão inserimos os discursos que apresentam os significados que as professoras atribuem ao ESP e as implicações de tal projeto em suas práticas educativas.

Para a professora Luana: “o ESP é uma reação a uma série de modificações que a gente teve nos últimos anos, muita gente acha que o ESP faz parte dessa onda conservadora, como se não existisse conservadorismo no Brasil antes”.

A reação do conservadorismo à ascensão de minorias, frente à conquista de direitos pelos menos abastados e diante da atuação de movimentos sociais diversos levou à criação do ESP, que, para professora Luana, é um desdobramento do conservadorismo em sua vertente pedagógica. A partir de algumas mudanças sociais quanto aos direitos das populações minoritárias no Brasil, o conservadorismo, que já existia, mas estava “escondido”, aparece com a elaboração de um projeto para tentar garantir os espaços que antes só pertenciam aos mais abastados.

Já a professora Fernanda diz: “tudo que cerceia a liberdade, tudo que é punitivo, tudo que retira do professor, principalmente, a sua oralidade é muito complicado”. A professora Fernanda, ao relatar sobre o projeto ESP, o classifica como construído sobre um viés problemático, pois, para ela tudo o que coíbe a liberdade ou que gera punição, tirando do professor a sua possibilidade de expressão, é cerceador do direito fundamental de livre expressão de pensamento, direito constitucional e imprescindível à manutenção da democracia.

Então, a professora Fernanda acredita que, em um país democrático, esse projeto não pode se fazer presente, já que ele nega a construção e a continuação democrática dos fazeres docentes e do próprio debate em sala de aula, atacando o que há de mais fundamental no processo de ensino-aprendizagem: o respeito à diversidade de ideias entre as diversas percepções da realidade.

Em seu discurso, a professora Jéssica expressa que “o Escola Sem Partido faz parte de um novo consenso que vem se formando no Brasil há alguns anos, um projeto de educação dentro de um projeto maior de sociedade com características claramente fascistas, com limitação de liberdade de pensamento, de expressão, de liberdade de ensinar e de aprender”.

O ESP para a professora Jéssica é uma face do conservadorismo que vem se ramificando nos últimos anos, trazendo consigo a limitação forçada do debate e abordagem de alguns temas no ambiente escolar, a exemplo: gênero, religiosidade, raça, entre outros, que para o ESP devem ser banidos do currículo.

O projeto, para ela, alimenta questões morais, ideais fascistas, uma vez que limita a liberdade de expressão, de pensamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento do senso crítico das novas gerações. Continuando as ponderações, ela afirma que “a gente fica à mercê do estudante interpretar se você está sendo um doutrinador ou não, e o subjetivo é incontrolável. Mas acho que ficaria difícil realizar um trabalho de formação crítica, caso ele seja aprovado, mas eu espero que não seja aprovado”.

Segundo a professora Jéssica, por ser um projeto subjetivo, as práticas docentes devem ser revisadas sempre para que não toque em uma suposta moral dos estudantes, pois o professor fica em situação de tensão, na medida em que cada estudante poderá interpretar o que foi dito de uma forma diferente e ocasionar danos para tal profissional.

Com isso, a professora Luana afirma que trabalhar de maneira crítica em um ambiente deturpador, seria quase que impossível, mas continuaria questionando e

indagando para que os alunos se posicionassem criticamente. Pelo explícito, as respostas trazidas pela professora Luana corroboram aos ideais traçados por Freire (1998). Ela mostra domínio do saber que Freire (1998) chama de criticidade, quando apresenta sinais de atenção e alerta em caso de o ESP ser aprovado. Nas palavras de Freire (1998, p. 35), “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

De acordo com Freire (1998, p. 39), “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Então, construir caminhos para o ensino crítico em tempos que há uma forte pressão sobre as práticas docentes é um desafio que se impõe aos professores, o que implica a dialogicidade e resistência, para evitar retrocessos na formação de cidadãos. Assim, como está explícito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Atualmente, o conjunto de preocupações que norteia o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola leva ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, tais como: atenção ao conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para problemas detectados na comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentira social; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, seja dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (Brasil, 2006, p. 79, grifos nossos).

Diante do exposto, não dá para retroceder, é preciso resistência. A professora Fernanda afirma: “eu continuarei. Na verdade, como sou mulher e negra, sou um ser da resistência [...] Então se o ESP vier, ele venha, agora sabendo que haverá resistências de muitos e muitos professores”. Resistência é uma palavra que define a reação da professora Jéssica. Ela afirma que continuaria ensinando criticamente mesmo com a imposição desse projeto. E que essa resistência não se limitaria a um esforço individual, mas que muitos educadores e educadoras resistiriam ao ESP. Ela afirma que já resiste a todo momento, pois essas práticas que tentam cercear o ensino já existem, tanto pelo o estado, tanto pelo município, porém a classe dos professores

já faz esse papel de resistir e acreditar nas mudanças que a educação pode proporcionar.

Há sempre uma pressão imposta aos professores, pois eles têm um papel fundamental no processo educativo formal. A partir de suas práticas, eles podem proporcionar um ensino libertador, focalizando o aluno enquanto sujeitos protagonistas de suas vidas nos diversos espaços sociais. Abre-se espaço, assim, à possibilidade de mudanças críticas nesses sujeitos e, dentro dos limites estruturais da escola, possibilita-se a construção de outras leituras de mundo.

O professor, para o ESP, é aquele que pratica uma ideologia sobre os alunos, que para eles são seres que não conseguem perceber essas ideologias e por isso, o espaço escolar deve ser neutro, com um sistema de ensino acrítico para que os professores não venham sofrer penalizações.

*O Escola Sem Partido, portanto, concebe o professor como "agenciador ideológico e partidário" e os alunos como "audiência cativa e vítimas passivas de agentes ideológicos". O factode da neutralidade do docente foi criado e também a do aluno/aluna como "vítima" de um processo de ideologização. Sabermos que na verdade este discurso da neutralidade sustenta a conservação do modelo de educação vigente. Uma educação excludente, desigual e acrítica. Além disso, esta suposta neutralidade também serve para limitar e cercear a atuação dos professores, já que qualquer tema que não seja consensual, que possa mexer com convicções familiares, fatalmente fará com que o professor ou professora sofram a acusação de um suposto crime de manipulação ideológica. (OLÉ, p. 01, 2015).*

A professora Jéssica reconhece a dificuldade para os professores trabalharem em tal contexto: "o trabalho educacional com propósitos libertários, sempre foi difícil de ser feito. Executores do programa Escola Sem Partido estão nas escolas (nas direções, coordenações, na regência de sala). Não se intitulam assim, mas o comportamento e alinhamento do trabalho pedagógico é com o ESP. O que tem de novo no ESP é o aspecto penal do qual os autores do Projeto colocaram, com o fito de censurar e criminalizar os profissionais de educação, isso torna mais complicado trabalhar a criticidade".



O ESP, para Fernanda, na prática, já existe nas escolas, porém sem a nomenclatura, mas as ideias presentes nele já são aplicadas por diversas gestões escolares com intuito de inibir professores que trabalham buscando desenvolver a cidadania participativa, a capacidade de questionamento e de criticidade nos educandos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreende-se, então, que as professoras entrevistadas, longe de um viés pragmático e tecnicista, percebem os seus alunos como sujeitos conscientes e críticos e tentam em suas aulas, a partir de suas práticas educativas, criar caminhos para que esses alunos se percebam como cidadãos autônomos em nossa sociedade, seja em suas próprias comunidades, seja em qualquer ambiente que eles estejam inseridos.

Então, através de debates, seminários, aulas expositivas com a participação do aluno, o ensino, na perspectiva das professoras de História que participaram desta pesquisa, é possível vincular suas práticas a um ideal de ensino que passe longe de uma concepção bancária de transferência de conhecimentos, se aproximando mais de uma concepção de ensino que vise a construção de conhecimentos por parte do aluno de maneira ativa, buscando uma formação crítica, autônoma, consciente e emancipatória.

Mesmo em um cenário político, no qual projetos de vertentes mais conservadoras e antipedagógicas estejam em ascensão, no Brasil, como no caso do ESP – que tenta cercear a liberdade de cátedra dos professores, tornando robusta uma perspectiva retrógrada de ensino, uma concepção deturpada e opaca de neutralidade em sala de aula – resplandece nas falas das professoras entrevistadas a abordagem de práticas de ensino pautadas na resistência ao que seria imposto, em uma constante briga para que os educandos e professores usufruam de seus direitos fundamentais ao debate, à livre expressão e ao ensino de qualidade de modo a negar

uma prática docente tradicional, tecnicista, voltada a formar apertadores de botões para o mercado, contradizendo tal lógica, com práticas preocupadas com o aprimoramento de atitudes e valores voltados ao questionamento, à criticidade e, portanto, à consolidação da cidadania.

Por fim, a análise das falas das professoras de História entrevistadas, evidencia as dificuldades que o ESP poderá trazer para a educação e para a atuação dos professores. O estudo corrobora que, numa sociedade complexa como a que vivemos, a escola precisa desempenhar sua função social, a fim de que as pessoas possam viver melhor na sociedade, participando enquanto cidadãos, dos seus problemas, de forma ativa e crítica e transformando as realidades em benefício do bem comum. Assim, cabe à prática docente o empenho na formação de sujeitos autônomos, questionadores e conscientes dos seus direitos e deveres democráticos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v. 3. 2006.

BRAZ, Maria Regina. **Reflexões e alternativas pedagógicas para o enfrentamento da indisciplina em sala de aula.** (Material Didático produzido no segundo período do PDE - Turma 2009).

BRITTO, Tatiana Feitosa. O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido.” **Revista Brasileira de Educação** v. 24 e240019, 2019 Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782019000100216&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782019000100216&script=sci_abstract)

Acesso em 11.jan. 2021.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem Partido” para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.**

Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 204-222, jan./mar. 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601369> Acesso em: 11janeiro, 2021.

CRITICIDADE. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis On-line**, 2018. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/criticidade/>>. Acesso em: 01 de nov. de 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1997.

DALTOE, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiações de sentido no escola sem partido. **Linguagem em (Dis)curso** [online], vol.19, n.1, pp.209-227, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v19n1/1518-7632-ld-19-01-209.pdf>. Acesso em 11 jan. 2021

ENTREVISTA de Miguel Nagib à revista profissão mestre. **Escola Sem Partido**, São Paulo, 01 de jun. de 2013. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre/>>. Acesso em: 03 de mai. de 2018.

Escola sem partido: professor sem liberdade! **OLÉ**, 2015. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/169/posicoes/escola-sem-partido-professor-sem-liberdade/>>. Acesso em: 02 de nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual pesquisa qualitativa**. Grupo ânima educação, 2014.

LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?** Educação & Sociedade (Impresso), Campinas, v. 74, Ano XIII, p. 43-58, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem**. Especialização (Educação) - Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, p. 30. 2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOURA, Farbênia Katia; RODRIGUES, Daniela Fernandes. Diálogo sobre a importância do papel do professor na construção da formação humana do aluno. In: **II CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, 2015, Campina Grande. Anais II CONEDU 2015, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária - GLOSSÁRIO**. 1. ed. Brasília: INEP, 2006. v. 1. 569p.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Rodrigues de; STORTO, Letícia Jovelina; LANZA, Fabio. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. **Revista Katálysis** [online]. 2019, vol.22, n.3, pp.468-478. Epub Nov 14, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p468>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802019000300468&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802019000300468&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso: 11. Jan. 2021.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. Inesul, Londrina, p. 01 - 12, 30 jan. 2014.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães, PÁTARO, Ricardo Fernandes. A “Lei da mordça” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento escola sem partido. **Educação em Revista**, vol. 36, Belo Horizonte, Epub Aug 14, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100249&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100249&script=sci_arttext) Acesso: 11 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, 4. ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2013, 472 p.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; VIEIRA, Suzane da Rocha; ESTRADA, Rodrigo Duque. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram:



e-ISSN: 2177-8183

conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84073, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84073.pdf> Acesso: 11.jan. 2021.

SOUZA, Rafael de Freitas; OLIVEIRA, Tiago Favéro de. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “Sem” Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro LPP/UERJ 2017.

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de Cassia. **A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo**. UEPG, 2009.