

A INTENCIONALIDADE DOCENTE E O COMPROMISSO ÉTICO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA COMO POSSÍVEL ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Marina Cristina Vazan
Renata Paula Val Vazan

■ RESUMO

Este ensaio discute a educação como espaço social de transformação, problematizando a tensão entre reprodução de desigualdades e emancipação humana no interior da escola. Parte-se da compreensão de que a prática educativa não é neutra: toda ação pedagógica é atravessada por intencionalidades e concepções de sujeito e sociedade. A partir de uma reflexão fundamentada na experiência profissional das autoras da área da Educação e nos estudos críticos sobre prática pedagógica e gestão educacional, argumenta-se que a transformação social não ocorre de modo automático, mas depende do compromisso ético e político dos profissionais da educação. Observa-se, na prática escolar, que professores socialmente

comprometidos, aqueles que assumem postura crítica e se implicam com o desenvolvimento integral dos estudantes, produzem impactos qualitativamente distintos no cotidiano escolar. Esses docentes constroem ambientes de pertencimento e mediações pedagógicas intencionais, ampliando horizontes formativos especialmente para crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade social. Ao reconhecer a educação como prática social situada, defende-se que a gestão educacional e o fazer pedagógico devem criar condições para que a escola se constitua como espaço de acolhimento, pensamento crítico e construção de possibilidades reais de mobilidade e participação social.

Este ensaio discute a educação como espaço social de transformação, problematizando a tensão entre reprodução de desigualdades e emancipação humana no interior da escola. Parte-se da compreensão de que a prática educativa não é neutra: toda ação pedagógica é atravessada por intencionalidades e concepções de sujeito e sociedade. A partir de uma reflexão fundamentada na experiência profissional das autoras da área da

Educação e nos estudos críticos sobre prática pedagógica e gestão educacional, argumenta-se que a transformação social não ocorre de modo automático, mas depende do compromisso ético e político dos profissionais da educação. Observa-se, na prática escolar, que professores socialmente

PALAVRAS-CHAVE Educação; Transformação Social; Emancipação; Prática Pedagógica; Ética Docente.

■ INTRODUÇÃO

Discutir a educação como espaço de transformação social exige reconhecer que a escola não é neutra e que exerce impactos sobre as desigualdades presentes na sociedade. A prática educativa é atravessada por escolhas e concepções de mundo que orientam não apenas os conteúdos ensinados, mas também as relações estabelecidas entre professores, alunos e gestores. Dessa forma, compreender a função da escola implica refletir sobre o papel ético e político de seus profissionais e sobre a intencionalidade presente em cada ação pedagógica.

Este ensaio propõe analisar a educação a partir da perspectiva da intencionalidade docente e do compromisso ético, destacando

como essas dimensões podem impactar a construção de um ambiente escolar capaz de promover equidade, pertencimento e cidadania. A partir da revisão teórica e das experiências na educação básica, discutiremos como professores e gestores podem atuar como agentes de transformação, tensionando desigualdades históricas e ampliando horizontes formativos para crianças e adolescentes, especialmente aqueles em contextos de vulnerabilidade social. A reflexão que se segue enfoca, portanto, a inseparável relação entre ética, intencionalidade e prática pedagógica, mostrando que transformar a escola em um espaço de emancipação exige ação consciente, compromisso político e construção coletiva.

EDUCAÇÃO, NEUTRALIDADE E DESIGUALDADES - A INTENCIONALIDADE E A ÉTICA NA DOCÊNCIA

Discorrer sobre educação como espaço de transformação exige, antes de tudo, revisitar a concepção que sustentamos acerca da própria função da escola na sociedade contemporânea. A prática dos profissionais da Educação, professores, gestores e demais educadores, não se organiza apenas a partir de técnicas ou metodologias, mas, sobretudo, da visão que possuem sobre o que a escola é e sobre o que ela pode vir a ser. A forma como concebemos a educação orienta nossas escolhas pedagógicas, nossas expectativas em relação aos estudantes e o modo como interpretamos as desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Como afirma Freire (1996), não há docência sem discência, nem neutralidade na prática educativa, pois ensinar é um ato ético e político que exige posicionamento diante das injustiças sociais. Nesse sentido, a intencionalidade docente torna-se elemento estruturante da prática transformadora. A suposta neutralidade da educação, como argumenta Freire (1987), constitui-se como uma forma de manutenção da ordem vigente, uma vez que toda prática pedagógica implica uma tomada de posição frente às desigualdades sociais.

Se a escola é compreendida unicamente como espaço de socialização e transmissão de conteúdos, sua atuação tende a assumir caráter adaptativo e conservador, voltado à manutenção de normas e à reprodução de estruturas sociais já estabelecidas.

Por outro lado, quando concebida como espaço de formação crítica e construção de cidadania, abre-se a possibilidade de uma prática transformadora, comprometida com a equidade e com a justiça social. A diferença entre essas perspectivas não é meramente teórica: ela se materializa nas decisões cotidianas, nas expectativas lançadas sobre os alunos e nas oportunidades efetivamente oferecidas. A escola, longe de ser neutra, pode funcionar como mecanismo de reprodução simbólica das desigualdades (BOURDIEU, 1998), o que reforça a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a equidade. Apple (2006) destaca que a escola é atravessada por relações de poder e disputas ideológicas que afetam tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas.

Como argumenta Leite (2022), cada concepção de educação explica parte do fenômeno escolar e está vinculada a determinadas visões de homem, sociedade e mundo.

No contexto brasileiro, políticas educacionais inspiradas na teoria do capital humano coexistiram com práticas que, muitas vezes, reforçam desigualdades históricas. Bourdieu e Passeron (1975) demonstram que a escola tende a legitimar desigualdades ao valorizar determinados capitais culturais em detrimento de outros, convertendo privilégios sociais em mérito escolar. Tal perspectiva evidencia que a transformação não é automática, exigindo intencionalidade crítica por parte dos educadores. Ao mesmo tempo, a escola também se constituiu como espaço de resistência e crítica, revelando que o campo educacional é atravessado por disputas ideológicas. Reconhecer essa pluralidade é condição para que os profissionais da educação possam refletir sobre seu próprio papel: reforçar uma adaptação acrítica às estruturas sociais ou atuar na direção da conscientização e da emancipação. Conforme discute Perrenoud (2002), o exercício da docência exige a mobilização de competências profissionais que articulam conhecimentos pedagógicos, reflexão sobre a prática e capacidade de compreender as situações concretas de aprendizagem.

Toda política educacional expressa uma determinada concepção de sujeito e de sociedade. Do mesmo modo, toda prática pedagógica carrega intencionalidades, ainda que

não explicitadas. Assim, compreender a função da escola é compreender também o sentido ético e político do trabalho docente e da gestão educacional.

No cotidiano escolar, essa discussão assume contornos concretos. Ao longo de anos de atuação na educação básica, observa-se como a postura do professor modifica substancialmente o ambiente e as oportunidades oferecidas aos estudantes. São evidentes as diferenças entre uma prática centrada exclusivamente no cumprimento de conteúdos e outra sustentada por compromisso social e crença na potência dos alunos, inclusive – e principalmente – daqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade.

Professores que assumem posicionamento crítico e intencional não apenas ensinam conteúdos; constroem vínculos, ampliam horizontes e produzem sentidos para a aprendizagem, impactando trajetórias que, muitas vezes, já chegam marcadas por limitações sociais.

Partimos da convicção de que a educação é sempre intencional e de que sua potência transformadora depende do compromisso ético e político dos profissionais que a constroem cotidianamente. Em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, especialmente ao que diz respeito às crianças e adolescentes em situação de

vulnerabilidade, a escola pode tornar-se um dos poucos espaços institucionais capazes de oferecer reconhecimento, pertencimento e oportunidades reais de mobilidade social.

Assumir essa possibilidade envolve reconhecer que a transformação não é automática: ela é resultado de concepções, escolhas e posicionamentos conscientes no interior do fazer pedagógico e da gestão educacional. Para a escola ser um espaço de transformação, é necessário um trabalho coletivo, fundamentado em valores de justiça, inclusão, solidariedade e participação. Conforme destaca Nóvoa (1992), a formação docente não se reduz à aquisição de técnicas, mas envolve a construção de uma identidade profissional reflexiva.

Ao refletirmos, percebemos como as concepções que orientam o trabalho pedagógico produzem efeitos na vida dos estudantes. A postura do professor, suas expectativas e a forma como enxerga seus alunos afetam o clima da sala de aula e impactam as trajetórias escolares. Ao atuarmos em contextos marcados por vulnerabilidade social, percebemos que muitos estudantes chegam à escola já atravessados por discursos que os colocam em posição de desvantagem, crianças que, por vezes, não se reconhecem como capazes e que internalizam limites impostos por sua condição social. Nesses momentos, tornou-se evidente

para nós que a escola pode tanto confirmar essas expectativas quanto tensioná-las, e optamos por desenvolver uma prática educativa que gerasse a mudança desse cenário. No entanto, encontramos muitas situações adversas. Acreditávamos que atuar na gestão escolar possibilitaria alcançar um número maior de pessoas engajadas com a educação em seu sentido mais amplo. Contudo, ao longo de nosso percurso, temos encontrado diversos entraves para colocar em prática aquilo em que acreditamos, sobretudo no que se refere às posturas de alguns professores diante da realidade dos alunos com os quais trabalhamos.

Percebemos que, embora haja na literatura e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a valorização das relações interpessoais, da importância do aprender a ser e a conviver, nos cursos de formação ainda não há uma abordagem que seja realmente significativa da real importância da afetividade e das relações interpessoais para a aprendizagem das crianças. Muitos professores ainda atuam parecendo acreditar que sua função é transmitir conteúdos, remetendo a uma educação bancária, conforme criticada por Paulo Freire, e demonstram, em suas falas e atitudes, que ainda prevalece a concepção de que, para o aluno aprender, não é preciso conhecer sua realidade e aquilo que ele traz de vivência, como se fosse uma “tábula rasa”.

Ao contrário disso, quando verbalizamos sobre a realidade das crianças, há, por vezes, uma interpretação equivocada de que utilizamos essa realidade como justificativa para convencer de que um comportamento visto como inadequado pela professora tem razão de ser. Essa visão de comportamento inadequado, a nosso ver, nem sempre condiz com a realidade, pois o movimento, a espontaneidade e as falas das crianças muitas vezes ainda são vistos como problema, o que nos leva a pensar que as fases do desenvolvimento infantil não são conhecidas por muitos professores, que tendem a tratá-las como “adultos em miniatura”. Muitas crianças que frequentam a escola na qual atuamos apresentam carências no sentido amplo da palavra, pois, além da escassez material, convivem com falta de cuidados básicos, carinho e atenção. O papel da escola deveria ser também o de acolhimento, provendo um lugar de escuta para que não haja a reprodução de situações de negligência que já vivenciam em casa.

Diante disso, compreendemos que não basta a atuação individual: é necessário construir uma cultura escolar que sustente práticas inclusivas e equitativas. Isso significa organizar formações continuadas, promover espaços de reflexão coletiva e garantir que o projeto pedagógico esteja alinhado a uma concepção de educação comprometida com a transformação social. Contudo, vai muito além disso, pois percebemos de forma evidente que

é preciso investir também no desenvolvimento humano, para que cada docente aprenda a “olhar para si”, conhecer-se e reconhecer suas próprias concepções, valores e formas de se relacionar com os alunos. Muitos professores, frutos de uma formação marcada por práticas educacionais tradicionais, não foram incentivados ao longo de sua trajetória a reconhecer e expressar suas próprias emoções. Por essa razão, frequentemente carecem de repertório emocional e vocabular para nomear aquilo que sentem. Torna-se necessário, portanto, investir no desenvolvimento humano dos educadores, promovendo neles aquilo que também desejamos desenvolver nas crianças: a escuta atenta, a sensibilidade e a capacidade de refletir sobre si e sobre o outro.

Faz-se necessária também uma participação mais efetiva do poder público, no que diz respeito não apenas a proporcionar formação continuada aos profissionais que atuam diretamente com as crianças, “no chão da escola”, mas também no cuidado direcionado a esses profissionais, por meio de programas que visem desenvolver um olhar mais humanizado e oferecer ferramentas para que a gestão possa, ao sentir-se segura e amparada, desenvolver um clima organizacional que ofereça os subsídios necessários para a realização de um trabalho eficaz sem sobrecarregar a equipe, ou seja, um trabalho harmonioso.

A escola não resolve todos os problemas sociais, mas não só pode como deve ser o lugar onde o estudante encontra reconhecimento, pertencimento e a possibilidade concreta de imaginar um futuro diferente.

No quadro da atual realidade educacional brasileira, assumimos, de forma organizada, o desafio histórico de contribuir para a (re)construção do sistema educacional como espaço de formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. Tal inserção não pode se dar de forma isolada, mas em parceria com outros educadores comprometidos com a escola democrática, destacando-se as figuras

do professor e do gestor escolar. De acordo com Paulo Freire, a ética do professor não é apenas um conjunto de regras morais, mas um elemento inseparável da prática educativa, essencial para a formação crítica e a libertação do educando. A ética docente implica posicionar-se contra todas as formas de discriminação e opressão, promovendo uma educação voltada para a cidadania e para a liberdade. Ensinar exige ética porque não basta formar sujeitos tecnicamente competentes; é necessário favorecer a conscientização crítica e a “leitura de mundo”, capacitando o aluno a compreender e transformar a própria realidade.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a discussão sobre a intencionalidade docente na construção da educação como espaço de transformação implica reafirmar que não existe prática educativa neutra. Cada escolha pedagógica, cada decisão de gestão e cada postura assumida diante dos estudantes expressa uma concepção de sujeito, de sociedade e de futuro. Ao longo deste ensaio, defendemos que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto tensioná-las, e que a direção que ela assume depende, em grande medida, do compromisso ético e político de seus profissionais. A experiência vivenciada no cotidiano escolar evidencia que a diferença entre uma prática meramente transmissiva e uma prática

comprometida com a formação integral não reside apenas no domínio de conteúdos, mas na intencionalidade que orienta o trabalho docente.

Nesse sentido, compreendemos que ensinar exige ética, coerência e posicionamento. A neutralidade, longe de ser uma postura técnica, constitui-se como escolha política que, muitas vezes, favorece a manutenção das desigualdades. Assumir a intencionalidade transformadora da educação significa reconhecer-se como agente histórico, capaz de intervir na realidade e de criar condições para que os estudantes também se percebam como sujeitos de direitos. Torna-se

imprescindível a construção de uma cultura institucional que sustente práticas inclusivas, equitativas e humanizadoras.

A gestão escolar, nesse contexto, ocupa lugar estratégico ao organizar tempos, espaços e prioridades que expressem, de modo coerente, uma concepção democrática de educação. Investir na formação continuada, no desenvolvimento humano dos docentes e na construção de ambientes seguros e acolhedores é condição para que a intencionalidade transformadora se materialize no

cotidiano.

Concluimos, portanto, que a educação transforma quando assume conscientemente sua dimensão ética e política, quando professores e gestores se comprometem com a formação crítica e quando a escola se organiza como espaço de acolhimento, escuta e produção de sentidos. Transformar não é um ato espontâneo nem imediato; é um processo construído entre estruturas dadas e escolhas intencionais. É nesse movimento que a escola pode se afirmar como espaço de emancipação.

■ REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

LEITE, S. A. da S. **A psicologia e a construção da escola democrática**. Psicologia Escolar e

Educacional, v. 26, p. 1-14, 2022.

<https://doi.org/10.1590/2175-35392022267189>

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.