

Por uma pedagogia crítica

By a critical pedagogy

*Márcden de Pádua **

RESUMO

O artigo trata-se da defesa de uma concepção crítica de Pedagogia amparado, sobretudo, em McLaren (1997). Convida-se o leitor a uma reflexão acerca da Pedagogia crítica como uma alternativa possível ao campo da formação de professores. Ressalta-se a politização da educação como necessária a uma postura de luta constante pela transformação social. Entendendo a formação de professores como um campo em disputa, a Pedagogia crítica torna-se uma saída viável para o educador que se compromete com justiça social, em busca de menos desigualdade. Compromete-se, assim, com a lógica dos oprimidos, a favor do fim da condição de dominação, amparando-se em Freire (2013). O trabalho trata-se de uma reflexão teórica.

Palavras-chave: Pedagogia. Crítica. Transformação. Educação.

ABSTRACT

The article comes to the defense of a critical design supported Pedagogy, especially in McLaren (1997). Invites the reader to reflect on the critical pedagogy as a possible alternative to the field of teacher training. It emphasizes the politicization of education as necessary to an attitude of constant struggle for social change. Understanding teacher training as a field in dispute, critical pedagogy becomes a viable way out of the educator who is committed to social justice, seeking less inequality. Undertakes, therefore, to the logic of the oppressed, in favor of the end of the domination condition, supporting in Freire (2013). The work it is a theoretical reflection.

Keywords: Pedagogy. Criticism. Transformation. Education.

Introdução

A Pedagogia crítica é tema central deste artigo, que calcado em uma pesquisa bibliográfica, (GIL, 2002) resgata os pressupostos teórico-pedagógicos dessa concepção crítica educacional. Concebe-se assim a Pedagogia crítica no contexto da formação de professores, portanto, sob a luz do ensino superior. É objetivo deste trabalho, além de trazer uma discussão conceitual acerca desta concepção, oferecer alternativas ao futuro profissional da educação, que se pressupõe comprometido com a transformação da sociedade.

Quando se debate a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar, que se trata de um campo em disputa. Entende-se campo na acepção de Bourdieu (1983) que o concebe como um espaço social de relações entre agentes que compartilham interesses em comum, mas disputam por

* Doutorando e mestre em Educação pela PUC-MG. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte. Integrante do Grupo de Pesquisa: Currículo Crítico-Emancipatório: Políticas e Práticas (PUC-MG). E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

interesses específicos e também não dispõem dos mesmos recursos. Em outras palavras, é um espaço de disputa entre dominantes e dominados, entre aqueles agentes que possuem um maior acúmulo de poder para intervir no campo, definindo o que é considerado legítimo e o que não é, quais são as regras e os limites subversivos. Estes agentes, segundo Bourdieu (1983) também empregam estratégias para conservar suas posições de privilégio, de modo que rotulam como subversão qualquer resistência que vise ameaçar tais posições. Assim sendo, o campo é um estado de relação de força e tensão constantes.

Em outras palavras, disputam no campo da formação de professores, projetos distintos de educação, que por sua vez, correspondem a concepções diferentes de sociedade e de mundo. Assim, o campo da formação de professores, além de conflituoso, heterogêneo e disputado, se constitui como intencional, ou seja, jamais neutro, afinal, como lembra Freire (2013): educação é sempre um ato político.

A escolarização no Brasil foi durante séculos privilégio das elites, ainda mais as universidades, que sempre se consolidaram como *locus* das classes dominantes, desde o século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil colonial. O século XIX ao caminhar para o XX, assistiu a um lento processo de democratização do acesso às universidades, e no caso da formação de professores, um aumento de sua "feminização", como salienta Tanuri (2000).

No entanto, nas últimas décadas, tem-se percebido, sobretudo através das pesquisas de Gatti (2010) e Gatti e Barreto (2009), um significativo aumento da procura pelos cursos de Pedagogia, em consonância com investimento governamental em mais acesso ao ensino superior.

A democratização do ensino, em todos os seus níveis, vem sendo discutida em várias instâncias da sociedade brasileira como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes, especialmente os de baixa renda. Em relação ao ensino superior ganhou bastante expressão a defesa pela democratização desse nível através da criação de oportunidades para que os jovens das camadas populares possam acessar e concluir o ensino superior. Como observou Ristoff (2013, p. 45) “[...] se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar”.

O trabalho de Zago (2013) realiza um levantamento de dados acerca do crescimento de matrículas no ensino superior brasileiro. O número de matrículas de 2003 a 2012 cresceu 81%. Eram 3.887.022 matrículas em 2003, ampliadas para 7.037.688 de acordo com dados do último censo da Educação Superior. São 31.866 cursos de graduação no país, oferecidos por 2.416 instituições — 304 públicas e 2.112 privadas. A autora retira esses dados diretamente do INEP. Como mostram os dados, a expansão ocorreu, sobretudo no setor privado, o que segundo Zago (2013), colabora para manter desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior.

Ainda assim, não se pode negar a expansão quantitativa no ensino superior e a ampliação de ingresso de um público que tradicionalmente ficava excluído deste segmento. Conforme dados fornecidos por Ristoff (2013), houve um aumento de 11% de estudantes oriundos de famílias de baixa renda (até três salários mínimos) no período 2004 – 2009. O autor salienta que a expansão precisa estar associada a uma política de permanência dos estudantes no sistema de ensino, em outras palavras, não basta apenas garantir o acesso, é crucial garantir sua permanência, afinal, democratizar o ensino superior é mais do que garantir o acesso, embora este também seja um passo de fundamental importância no sentido de garantir aos excluídos históricos do ensino superior, oportunidades de ingressá-lo, mesmo diante de tamanhos desafios.

Desse modo, a formação de professores no país ainda sofre os reflexos da expansão recente e rápida, que ocorreu também no âmbito da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino fundamental e médio, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem. Crescimento recente se comparada à escolarização em outros países, e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados demográficos educacionais no Brasil. Esse crescimento do sistema escolar, na perspectiva de Gatti (2010, p. 14) foi um mérito oriundo de grande esforço social, político e de administração, "porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde". Um dos aspectos a se considerar nessa direção é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais.

Vários fatores influenciam na composição dos desafios à formação de professores, desaguando em um quadro de alta complexidade. Para Gatti (2010) dois lados saltam aos olhos nesse sentido: de um tem-se a expansão da oferta da educação básica e os esforços de inclusão social, cobrindo segmentos sociais até recentemente pouco contemplados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores capacitados, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro lado,

[...] as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão (GATTI, 2010, p. 15).

De qualquer ponto de vista que se perceba o cenário, tanto na perspectiva dos que defendem ideais de educação para a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, e pautada nos valores de solidariedade e respeito à diversidade, quanto na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para que este tenha habilidades e competências que o possibilitem o enquadramento nas

transformações em curso de um mundo competitivo, ainda assim a formação de professores sobressai como um ponto de crucial importância.

Certamente, os professores não podem ser encarados como atores únicos deste processo, nem compreendidos isolados de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais. Entretanto, é inegável que a profissão docente, bem como sua formação, ocupa um lugar estratégico se pensarmos na perspectiva do desenvolvimento nacional.

Retomando a questão da disputa, se por um lado é consensual a importância estratégica da necessidade de se consolidar uma formação de professores de qualidade, por outro lado, não é consensual a seguinte questão: formar professores, para que? Se tomarmos superficialmente tal questão, a resposta é simples: formar professores para garantir um ensino de qualidade.

No entanto, o ensino de qualidade precisa vir carregado de outras problematizações: qualidade para que? Para quem? Na concepção de quem? Qualidade, segundo Freire e Shor (1986) é um conceito eminentemente político, de modo que responder o que significa uma escola, ou uma formação de qualidade, revela direta ou indiretamente o cenário em disputa que se constitui a educação. Em outras palavras, qualidade para uns, não é o mesmo para outros, da mesma forma que educar para alguns tem objetivos distintos em relação a outros.

A formação de professores, nesse viés, sempre se compromete com algum projeto societário. Projetos de conservação ou transformação social, e seja para um ou para o outro, a formação é ponto chave na construção desse processo, e é elemento em constante disputa. Via formação de professor, se disputa projetos distintos de sociedade. Afinal, para que queremos formar nossos professores? Para que sociedade? Para defenderem quais concepções de educação? Tais problematizações precisam estar no centro das atenções das licenciaturas, e para isso, é fundamental, como diz Apple (2002), desmascarar a pretensa neutralidade na educação. Assumir que todo projeto educacional é intencional, é um primeiro passo para politizar a formação de professores.

Dito isto, é intenção do presente artigo assumir um lado nessa disputa: o viés da Pedagogia crítica, amparada, sobretudo em McLaren (1997), Giroux (1997), Freire (1992; 1993; 1996; 2013) e Apple (2002; 2006). Assumir um lado não significa fechar-se a todos os outros, muito menos defender uma verdade absoluta, ou pretender iluminar as pessoas com a "verdadeira teoria". Assumir um lado é tão somente visar contribuir para a disputa, para a discussão e o embate de ideias, no campo da formação de professores. Pois, acredita-se aqui, que a Pedagogia crítica é uma alternativa interessante e oferece saídas razoáveis em direção a uma concepção de educação que se pretende crítica, transformadora, comprometida com a lógica dos oprimidos, a favor da transformação social, sob a crença na capacidade do sujeito de "ser mais" (FREIRE, 2013).

Iniciando a discussão

A Pedagogia possui intencionalidades, sendo assim, jamais é neutra. A Pedagogia, quando crítica, direciona um alvo, escolhe um lado, compromete-se com alguém. A Pedagogia crítica não se conforma. Não naturaliza as desigualdades sociais, ao contrário, compreende-as como construções históricas, e como tal, passíveis de serem desconstruídas. A Pedagogia crítica dá voz e protagonismo aos silenciados, excluídos e marginalizados, compromete-se com eles, e dialoga junto deles, e não para eles.

A Pedagogia crítica aproxima-se da concepção formativa de avaliação, em detrimento de uma noção punitiva, calcada apenas nos resultados quantitativos. Avaliar nessa lógica, é um processo que acredita no sujeito, e luta com ele por sua superação própria, e não, traça planos mirabolantes para destruí-lo em avaliações isoladas, carregadas de terrorismo e ilusória pretensão de checagem de aprendizado.

A Pedagogia crítica, do ponto de vista da didática, compreende a mesma não como ferramenta instrumental, e sim, na percepção defendida por Candau (2005), como uma didática fundamental, apoiada na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, articulando as dimensões técnica, humana e política; no esforço pela explicitação dos pressupostos – o contexto em que foram gerados, a visão de homem, de sociedade, de educação e de conhecimento – e na unidade entre teoria e prática.

Na dimensão do currículo, a Pedagogia crítica enxerga como um território em disputa (ARROYO, 2011), cujo conhecimento escolar é sua matéria prima, articulado à questão da cultura. Nessa acepção, questionar e problematizar os conhecimentos escolares é crucial a uma Pedagogia que se pressupõe crítica. Como ensinara Apple (2006), é fundamental perguntar: de quem são os conhecimentos tidos como construídos pela humanidade? Estão a serviço de quem? Legitimados por quem?

A Pedagogia crítica desconfia de universalismos, pois como observa Paraíso (2004), todo universal é fruto do particular de alguém, que hegemonicamente, legitimou sua particularidade, dando-a contornos de universalidade. Em outras palavras, o conhecimento universal, é antes de tudo, universalizado por determinados grupos, ocasionando assim o silenciamento de outros. Desse modo, a Pedagogia crítica, amparada em Freire (1992; 1996) não dicotomiza os saberes comuns, dos saberes tidos como científicos, e sim, compreende-os como distintos entre si, e não hierarquizados. Em outras palavras, um determinado professor, ao lecionar o conteúdo relativo ao "descobrimento" do Brasil para seus alunos, não deve substituir o termo "descobrimento" por "invasão", mas pode, e necessita problematizar estes dois olhares, que sob disputa, revelam duas visões de mundo distintas. Porque não debater os dois termos, na educação básica? E porque não trazer essa discussão no âmbito da formação de professores?

Moreira (2003) dá sugestões iniciais de como se deveria modificar, primeiramente, os próprios cursos de formação de professores, visando torná-los mais integrados do ponto de vista da teoria e prática, mais articulados em relação ao ensino e à pesquisa, não somente técnicos, práticos, mas também críticos.

Ademais, compreende-se também que um programa de formação permanente de professores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores possuem. É fundamental ressaltar, de acordo com Freire (1996) que não se trata, neste sentido, de mera descrição da experiência docente dos educadores, mas, sobretudo, da reflexão crítica sobre esta experiência. Em outras palavras, é permitir que, "voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica" (FREIRE, 1996, p. 44).

Moreira (2003) salienta ainda que os cursos repensem o papel da educação enquanto um campo de lutas, disputas e conflitos. É fundamental, portanto, que a pedagogia crítica ofereça saídas à formação do pedagogo, de modo que possibilite ao campo da formação de professores perceber que atrás das cortinas de sua prática docente, há uma teia complexa e conflituosa de concepções em disputa, e uma responsabilidade na defesa de projetos de educação, de mundo.

Um curso de formação de professores que não alcance esta amplitude de compreensão, dificilmente conseguirá contribuir para formar futuros docentes comprometidos com a transformação social, e sim, limitar-se-á formá-los sob o viés da reprodução-manutenção da sociedade tal qual se encontra, muitas vezes galgados em paradigmas excessivamente técnicos, ou que enfatizam a prática pela prática, o fazer pelo fazer, sem se perguntar: que sociedade queremos construir?

Moreira (2003, p. 14) levanta questões cruciais para repensarmos os cursos de formação de professores na perspectiva crítica curricular: "que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir?" Seriam identidades comprometidas com padrões dominantes ou identidades plurais que deem voz aos silenciados? Seriam identidades satisfeitas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

Um curso de formação de professores, sob uma perspectiva crítica, para Moreira (2003), pressupõe algumas categorias conceituais que podem e devem ser trabalhadas: conhecimento, poder, ideologia, linguagem, cultura, discriminação e exclusão, dentre outras. Ao se organizar em torno dessas categorias, os estudantes entenderiam melhor como indivíduos e grupos são oprimidos e também silenciados, tornando-se assim marginalizados do espaço educacional. Ademais, perceberiam, interligando as categorias, certa noção de totalidade, necessária para a compreensão social, educacional, bem como o modo pelo qual essas categorias podem operar em favor do status quo, ou para resistir a ele.

Formação de professores na perspectiva da pedagogia crítica

Defender a Pedagogia em uma perspectiva crítica não é novidade. Reiterar que formar futuros pedagogos pressupõe uma formação crítica e reflexiva, como diz Zeichner (2011) se tornou quase um lugar comum. Mas ressaltar a crítica na formação do pedagogo não é uma questão assim tão simples. Sobretudo, quando se decide aprofundar na questão da crítica, inserindo alguns questionamentos: crítica de que? Crítica por quê? Crítica para que?

Estas perguntas direcionam a uma reflexão para a intencionalidade da crítica, e nos obriga a perceber a Pedagogia como um campo de disputas, cuja neutralidade é uma ilusão. De outro modo, defender a Pedagogia em uma vertente crítica, é assumir seu caráter propositivo. Não é, jamais, realizar uma "lavagem cerebral" crítica, enxertando nos futuros profissionais da educação, uma concepção de educação que alguns decidiram. Ao contrário, defender a Pedagogia nessas premissas, é buscar desvelar justamente as concepções várias que permeiam o campo da educação, todas elas com suas escolhas, seus valores, seus objetivos de mundo e suas expectativas de realidade.

A Pedagogia crítica visa problematizar e não enquadrar, busca perguntar "por que", "para que" e "para quem" ao invés de "como fazer, como ser". Busca questionar as realidades pretensamente naturalizadas e não afirmar a verdade, visa perceber o currículo, a formação de professores de um modo geral, como um campo conflituoso de disputas, e não um campo neutro, cujo conhecimento isento de valores será transmitido como algo intocável e sagrado.

Contudo, defender uma formação de pedagogos no viés crítico, é não conformar-se com as injustiças, desigualdades e discriminações. É entendê-las como uma construção histórica, em que grupos sobrepujaram-se sobre outros, silenciando-os, discriminando-os, excluindo-os, inferiorizando-os e marginalizando-os socialmente, economicamente e culturalmente. Esta realidade, do ponto de vista crítico aqui defendido, não é discursiva, é concreta. Mas não é pronta e acabada, é passível de ser resistida, contestada, interferida e transformada. E nesse sentido, a Educação, bem como a Pedagogia, são possibilidades reais de resistência, são ferramentas importantes de contribuição para a transformação. Entendemos, portanto, a Pedagogia crítica a partir dessas premissas, e assim, pretende-se adiante debruçar conceitualmente a respeito desta categoria conceitual.

Para mencionar a concepção curricular que defendemos aqui como "crítica", é fundamental inseri-la em um pano de fundo conceitual que sustenta a concepção mencionada. Trata-se da Pedagogia Crítica, cuja referência teórica nos amparamos, sobretudo em McLaren (1997). O termo "Pedagogia Crítica" é bastante amplo e diversificado, não há uma corrente única que defenda tal concepção, e sim uma multiplicidade de teóricos que se dizem críticos em relação não só à educação, mas à sociedade capitalista de uma maneira geral.

Muito se utiliza "Teoria Crítica" ao invés de "Pedagogia Crítica", porém, aqui, escolhemos a segunda opção por entender que a primeira costuma ter estreita relação com os teóricos da Escola de Frankfurt, embora estes exerçam influência sobre a Pedagogia Crítica, que aqui retratamos na ótica de McLaren (1997). Acerca, da multiplicidade de significados do termo, Sales e Fischman (2010, p. 6) explicam:

Referimo-nos às pedagogias críticas como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular e os aplicam à análise das instituições educativas.

A Pedagogia Crítica, embora configure-se como uma categoria de pensamento, fruto de uma união de diversas perspectivas educacionais, geralmente também se vincula a propostas relacionadas à como deve ser a educação, em uma espécie de bússola que aponta para objetivos que poderiam ser alcançados, buscando sempre a transformação social. Nesse sentido, mais metodológico, a Pedagogia Crítica se aproxima ainda mais à Pedagogia, no intuito de, propositivamente, buscar um "como fazer pedagógico", ainda que, a todo momento, McLaren (1997) explicita que não se trata de fornecer receitas prontas ao docente, e sim, estimulá-lo a repensar ações, amparado nos princípios críticos desta Pedagogia.

Segundo McLaren (1997), este tipo de pedagogia apresenta oposição à análise positivista pretensamente neutra e despolitizada da educação, usada por críticos liberais e conservadores. Diz ainda que os teóricos amparados por tal perspectiva têm produzido trabalhos variados, baseados tanto na relação entre educação, política e poder, como também análises acerca de representações de textos e construções da subjetividade de estudantes.

Assim como Sales e Fischman (2010), McLaren (1997) também salienta a influência de Paulo Freire e dos teóricos de Frankfurt sobre a Pedagogia Crítica, no entanto, acrescenta um importante teórico crítico do currículo: trata-se de Henry Giroux. A pedagogia crítica, para McLaren (1997) vem fornecendo uma teoria radical enquanto conquista avanços na teoria social e desenvolve novas categorias de investigação e novas metodologias.

[...] a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. O movimento constitui-se somente em uma pequena minoria dentro da comunidade acadêmica e do ensino público como um todo, mas representa uma presença crescente e desafiadora em ambas as arenas (MCLAREN, 1997, p. 192).

Em relação ao objetivo de contribuir para a democratização das sociedades, Sales e Fischman (2010) nos dizem que um dos argumentos centrais dos praticantes da pedagogia crítica é que os resultados concretos da escolaridade não podem ser dissociados das interações linguísticas, culturais, sociais e pedagógicas

específicas das pessoas que formam e são formadas pelas dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais. Esta perspectiva nos leva a entender as práticas educacionais em contextos mais amplos, e é necessário que a formação de pedagogos compreenda esta dimensão do todo, do processo educativo. A concepção crítica curricular também se insere nessa lógica, como veremos mais adiante, e contribui de forma efetiva para um perfil de docente crítico, ciente da multiplicidade de dimensões que envolvem o cenário educacional.

Ao perceber todas essas dimensões, e articulá-las sob o objetivo de transformação social, a Pedagogia Crítica, segundo McLaren (1997) está inevitavelmente comprometida com quem sofre a opressão, com quem dificilmente possui voz, sendo assim, está inexoravelmente marcada pela crítica sistemática às desigualdades sociais, cuja preocupação deve ser de primeira ordem, para futuros profissionais da educação.

Para McLaren (1997), a Pedagogia Crítica tem a premissa de que homens e mulheres habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder, o educador crítico, dialeticamente, concebe sujeito e sociedade como indissociáveis "de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao outro" (p. 199). O pensamento dialético, para o autor, envolve procurar contradições, é uma forma de pensamento que exige reflexão entre elementos como "parte e todo, conhecimento e ação, processo e produto, sujeito e objeto, ser e vir a ser, retórica e realidade" (p. 200).

A essência dialética da Pedagogia Crítica, portanto, permite ao educador ver a educação, a escola, não simplesmente como uma arena de doutrinação, ou um mero local de instrução, mas também como um "terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação" (MCLAREN, 1997, p. 200). Tal compreensão dialética enxerga a educação como fonte de dominação, mas também de resistência, recusando o determinismo que estrutura rigidamente a educação como um instrumento de legitimação das desigualdades.

Apple (2006, p. 251) salienta o fato do termo "teoria crítica" estar vinculado a abordagem analítica dos teóricos de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc.) e sugere a identificação desta concepção crítica como "estudos educacionais críticos" que, para o autor, inserem-se em uma categoria mais ampla, incluindo obras marxistas, neomarxistas e também obras relacionadas a já citada Escola de Frankfurt.

No entanto, consideramos que tanto a pedagogia crítica (MCLAREN, 1997) como os estudos educacionais críticos (APPLE, 2006) convergem para a mesma direção: a transformação social, e a educação como um instrumento pedagógico-político que não pode servir à manutenção e naturalização das desigualdades e injustiças sociais, e sim para sua superação. Pacheco (2011) acrescenta afirmando ter a concepção crítica uma visão de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses e se voltar, em termos de valores éticos, para um compromisso de transformação social. "Inscrita numa tradição marxista, a teoria crítica é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um

compromisso político com o que pensamos e fazemos, a neutralidade existe somente nas explicações técnicas” (PACHECO, 2011, p. 50).

A análise crítica aqui pretendida baseia-se no pressuposto de que "a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe" (SANTOS, 1999, p. 197). No entanto, é crucial a pergunta que Santos (1999) nos apresenta como ponto de partida para uma concepção crítica: de que lado estamos? Esta indagação se relaciona com as inquietações de Apple (2006) quando indaga a respeito do conhecimento que historicamente é inserido nos currículos escolares (conhecimento de quem?), e com os questionamentos de Moreira (2003) ao enfatizar as identidades que se constroem nas disputas curriculares: comprometidas com o que e com quem?

Apple e Au (2011) ressaltam que a pedagogia crítica (estudos educacionais críticos), de um modo geral aborda o modo como as relações de poder e desigualdade social, cultural, econômica, envolvem formas complexas de combinações e se manifestam na educação dentro de uma realidade concreta, não meramente discursiva. Porém, os autores fazem uma ressalva importante ao uso genérico do termo "pedagogia crítica", que tem sido usado de amplas maneiras, "para descrever coisas múltiplas" (APPLE, AU, 2011, p. 14). É fundamental aqui envolver o termo "crítica" em meio a um projeto societário transformador, ainda que não seja um único projeto, uma receita-modelo de paradigma a ser seguido, mas que tenha como premissa básica o inconformismo rumo à mudanças sociais, estruturais.

O modo demasiado amplo que a pedagogia crítica vem sendo utilizada, acaba por banalizar um pouco seu refinamento teórico, pois este termo tem sido designado para ilustrar desde "salas de aula cooperativas com algum conteúdo político a uma definição mais robusta, que envolve uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é ou para que serve" (APPLE, AU, 2011, p. 14). Esta definição mais "robusta", tem como fundamento teórico, transformações dos pressupostos "epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou 'oficial' e a quem detém tal conhecimento" (p. 14). E também está ancorada em mudanças profundas no que tange ao compromisso de cada um com o social, o que implica uma "atitude que se volte "a transformação social" (p. 15), e à ruptura com a ilusão de que os modos como se organizam atualmente a sociedade, nos levará ao alcance da justiça social. Para tal, uma compreensão mais refinada da pedagogia crítica ancora-se no entendimento das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossa sociedade.

Na própria raiz dessas preocupações está um princípio simples. Afim de entender a educação e agir sobre ela nas suas complicadas conexões com a sociedade como um todo, devemos nos envolver no processo de reposicionamento, isto é, devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, AU, 2011, p. 16).

Ao se engajarem numa perspectiva crítica aqui defendida, os autores aqui utilizados defendem que as análises críticas devem apontar para as contradições e também para espaços possíveis de ação. É necessário, portanto, examinar as realidades atuais amparado em um modelo conceitual e político que enfatize os espaços nos quais ações de resistência (contra-hegemônicas) possam se realizar.

Por fim: o pedagogo crítico

Giroux (1997) defende o professor como um intelectual transformador. Para ele este docente parte sempre da reflexão de como pode fundamentar suas atividades em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos. Sendo assim, aponta para um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades de emancipação em espaços mais específicos. Percebe-se claramente, portanto, que a tarefa é complexa, porém, necessária. Formar professor dentro desta perspectiva, torna-se necessidade a partir de uma proposta crítico-transformadora. Por isso, a formação de professor é um cenário importante. Para Giroux,

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (GIROUX, 1997, p. 52).

Uma formação crítica deve convidar à criticidade, e não depositá-la, é importante que os estudantes desvelem o mundo vivido para enfrentá-lo e transformá-lo. O professor intelectual transformador nessa perspectiva, portanto, deve estar comprometido com o ensino emancipatório, promovendo valores democráticos, coletivos, de igualdade e justiça social, tendo o diálogo como princípio fundamental. É na alternativa a uma educação pretensamente neutra que Giroux (1997) defenderá sua pedagogia da possibilidade, alegando que o mundo não é naturalmente dado, não está posto em si mesmo, ele é construído, e como tal, também pode ser desmantelado.

Os intelectuais transformadores precisam pensar ações pedagógicas que contribuem para estimular o questionamento, problematizando o conhecimento e utilizando-se de um diálogo crítico e propositivo, proporcionando aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem, sem sonegar o importante papel do docente.

A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual

transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas (GIROUX, 1997, p. 137).

Pensar a docência sob esse prisma, se distancia do professor reflexivo abordado pelo primeiro polo de docentes, na medida em que a reflexão ali, é entendida sob um viés pragmático, de reflexão instrumental sobre sua prática. Ainda que tal elemento seja importante para a docência, acreditamos que pensá-la somente de modo instrumental, no sentido de "melhorar o meu fazer", seja um desperdício do potencial político e crítico que existe na reflexão.

Giroux (1997) ao argumentar que os estudantes deveriam aprender a compreender as possibilidades transformadoras de suas experiências, ressalta que para fomentar esta possibilidade, os futuros profissionais da educação devem ter como premissa o dever de afirmar a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico "fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes" (GIROUX, 1997, p. 56). Esta questão de dialogar o conhecimento historicamente construído com a realidade dos alunos, para o autor não é uma simples estratégia didática e metodológica, visando uma assimilação mais eficaz, e sim, uma condição fundamental para que o aluno perceba em sua realidade, uma possibilidade de interferência, a partir de um conhecimento que lhe é transmitido dialogicamente. A aproximação com Paulo Freire é visível, tanto que o próprio Giroux (1997) cita-o sobre esta questão:

Os estudantes devem experimentar os estudos sociais como um aprendizado no ambiente da ação social, ou, como declarou Freire, deve-se ensinar aos estudantes a prática de refletir sobre a prática. Uma maneira de fazer isso é ver e avaliar cada experiência de aprendizagem, sempre que possível, com respeito a suas conexões com a totalidade sócio-econômica mais ampla. Além disso, é importante que os estudantes não apenas pensem sobre o conteúdo e a prática da comunicação crítica, mas também reconheçam a importância de traduzir o resultado destas experiências em ações concretas. Por exemplo, é tolice em nossa opinião envolver os estudantes em tópicos de desigualdade política e social em sala de aula e no mundo político mais amplo e ignorar a realidade e efeitos perniciosos da desigualdade econômica e salarial. Mesmo que se faça uma ligação com a realidade mais ampla, o fracasso em abordar e implementar a prática não irá trazer aos estudantes o aprendizado implicado no apelo de Freire (GIROUX, 1997, p. 69).

Defendemos a formação do pedagogo, a partir destas premissas esmiuçadas por Giroux (1997) amparando-se no eco da teoria freireana. Acreditamos que a crítica que aqui teorizamos, não é aquela de caráter determinista que coloca a educação como algo fadado à reprodução da sociedade tal qual ela se encontra. O pedagogo crítico enxerga na educação uma possibilidade de interferência na realidade, modificando-a, tendo como horizonte um mundo menos desigual, mais

justo, pautado nos valores do respeito à diferença, e do diálogo como categoria essencial da prática pedagógica. O encontro de Henri Giroux e Paulo Freire se dá a partir dessas premissas, amparadas por uma concepção de pedagogia crítica.

Faz sentido nos tempos atuais, insistir em Freire? A nosso ver, certamente sim.

Para alguns, o nome Paulo Freire talvez tenha virado marca, uma espécie de grife para garantir credibilidade ou legitimidade, desde nome de escolas a citações de trabalhos acadêmicos. O fato de ter sido declarado Patrono da Educação Brasileira (Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012), por um lado, é um justo reconhecimento; por outro lado, insere o nome em disputas de pouco conteúdo político-pedagógico. Não obstante, para a grande maioria que se ocupa com seu pensamento e sua obra, Freire simboliza a possibilidade de se pensar o que ele chamava 'inéditos viáveis' (STRECK, 2014, p. 86).

Essa busca de "inéditos viáveis" de que nos fala Streck (2014), é um conceito freireano que se insere num contexto em que não há nada definitivo e acabado na sociedade. Desse modo, há sempre uma inquietude dos sonhos possíveis que se nutre da própria inconclusão humana. O inédito viável freireano é um devir, ou seja, é a busca pela utopia em seu processo de realização, e que ao ser alcançada, faz imediatamente brotar novos inéditos viáveis. Para Freire (2013) os inéditos viáveis pressupõem coletividade e não podem se limitar a fins em si mesmos.

Streck (2014) enfatiza que tal conceito pode ocorrer no cotidiano da sala de aula, na gestão de escolas ou de sistemas de ensino, em movimentos sociais para além da escola, na formação de professores, ou em qualquer espaço educativo que se aceite a ideia de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel a contribuir para projetar e construir este outro futuro possível. A educação não tem o poder imediato da transformação, "mas paradoxalmente, para Freire, é na sua fraqueza que reside sua força, assim como a fraqueza dos oprimidos contém o germen da transformação" (STRECK, 2014, p. 87).

Indicar essas transformações aos futuros professores, convidá-los a deslocar o olhar na ótica dos oprimidos, fazê-los refletir acerca da importância de valores ligados à transformação social, não significa uma defesa de apenas um modelo de educação: o modelo dos oprimidos em contraponto aos opressores. Não se trata de substituir uma educação, calcada na hegemonia dos valores dominantes, por outra, marcada pela hegemonia dos dominados.

É justamente neste aspecto que o professor na perspectiva de Freire se opõe ao professor reflexivo de Schon (2000), pois, por mais que, em ambos, as experiências da prática sejam cruciais, (e são pontos de partida do processo de ensino e aprendizagem), é necessário, como pontos de partida, que não parem por aí, ou seja, que migrem para o ponto de chegada (conhecimento científico), que para Freire (1992; 1993; 2005), não se dá por acaso, por circunstância ou por imprevisto, e sim através de um esforço de superação de uma compreensão ingênua, e sob bases dialógicas.

Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum (FREIRE, 1992, p. 69).

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 36).

Para lutar por este projeto é importante uma perspectiva de articulação teoria-prática sob bases crítico-dialógicas do docente da disciplina de currículo, e da Pedagogia de um modo geral. A teoria é importante para possibilitar aos estudantes da graduação embasamento teórico para respaldar seus olhares e fazeres docentes, e a prática é crucial no que tange a própria postura coerente do professor universitário. De nada adianta discursar as concepções de Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, se ao lecionar, monopoliza a fala e o saber, contradiz a proposta crítica e emancipatória, e produz uma educação bancária, nos dizeres de Freire (2013).

O diálogo para Freire (2013) impulsiona um pensar crítico, que problematiza a relação humana no mundo. O diálogo diz o mundo, através da palavra do sujeito e de seu olhar, que é sempre comprometido com uma práxis social, voltada para a humanização. Essa práxis social, revestida, imbrica-se em uma ação-reflexão, dialeticamente constituídas. "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (FREIRE, 2013, p. 32).

Práxis pra Freire (2013) diz respeito à estreita relação que há entre um modo de interpretar determinada realidade e a consequente prática que resulta dessa compreensão, gerando sempre uma ação que interfere na realidade, transformando-a. Opõe-se portanto, à domesticação alienante, ao induzir uma ação precedida pela conscientização, de seu estar no mundo, de seu apropriar-se do mundo. O sujeito, ao dizer sua palavra, age para transformar sua realidade. Práxis é, em síntese, palavra-ação calcada no diálogo transformador.

Na teoria freireana, encontramos um pensamento inquieto em torno do homem, de suas relações com o mundo e com o outro. Tornar-se homem, para Freire (2013), é referir-se aos homens e mulheres em situação concreta da realidade, em outras palavras, é compreender condição humana como construída historicamente. Nesse sentido, Freire (2013) defende como vocação destes homens e mulheres, suas buscas constantes pelo ser mais, ou seja, compreende o ser humano como uma espécie de devir, de vir-a-ser, jamais descolado de sua realidade, e jamais ancorado em uma completude. Os seres humanos, portanto, são seres de busca, tomando como norte o processo de humanização. Perceber a existência humana na perspectiva de ser mais, é reconhecer o sujeito sempre em movimento, inconcluso, incompleto e historicamente inacabado.

Desse modo, a partir de Freire (2006), percebe-se que é na relação que o ser humano vive com o mundo, na inter-relação entre subjetividade e objetividade, que seu pensamento se constitui. Homens e mulheres, como seres de relações, desafiados pela natureza, a transformam pelo trabalho, "... e que o resultado desta transformação, que não se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história" (FREIRE, 2006, p. 65).

Esse mundo cultural se constitui histórico e acaba por mediar o encontro dialógico entre sujeitos. Nesse sentido, como nos aponta Freire (1986), o mundo tornado objeto de conhecimento, não se faz finalidade de pensamento, mas mediador de comunicação. O mundo se torna objeto de reflexão humana por meio da capacidade do homem de objetivá-lo em sua consciência.

Nesse processo, o mundo é (re)construído pela práxis do ser humano, ancorada em suas necessidades e intenções. O mundo cultural e histórico é uma realidade em constante processo de transformação. É por esse motivo que Freire contextualiza sua ideia de ser humano, que não se instaura sobre o mundo, mas com o mundo, transformando-o e transformando-se, dialeticamente, sendo que o mundo, ressignificado, se volta problematizado para este homem. Homens e mulheres não estão sobre ou dentro do mundo, mas com ele, pois ao transformá-lo, o mundo se volta problematizado para o homem, transformando-o.

A teoria da ação dialógica supõe uma conscientização da realidade para combater o naturalismo que desconhece a historicidade do ser humano como fazedor de sua própria história. Implica a convicção de que a educação também pode ser espaço de resistência, e não de legitimação das injustiças e desigualdades que cotidianamente nos cercam. Relações dialógicas, conforme aponta Freire (2006), fundamentam-se no fato de que os sujeitos são atores de sua própria história, e não vítimas de um determinismo fatalista que os condiciona na existência.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2006, p. 115).

Percebe-se claramente o viés da humanização na dialogicidade freireana, cujos sujeitos interagem sem condições hierárquicas de saberes, e sem a dimensão autoritária do dialogar "para". O diálogo freireano é condição básica para uma educação comprometida com a humanização dos sujeitos, que mediatizados pelo mundo, passam a pronunciá-lo, modificá-lo. O ser humano, pelo diálogo, realiza-se não como objeto, e sim como um ser consciente de seu papel político na realidade. O diálogo freireano não pode ser confundido com uma negociação e conflito de interesses. O diálogo em Freire não é uma relação consensual e harmônica entre oprimidos e opressores, ele deve servir aos oprimidos, para que superem essa condição de opressão. Por isso, além de relacional e humanizador, o diálogo também é político e transformador.

A Pedagogia crítica, portanto, é um apanhado teórico de concepções críticas que se inter-relacionam. Dialógica, transformadora, emancipadora e crítica, tal concepção é ciente de que a mudança requer intervenção na realidade, e como tal, pressupõe luta e disputa. Muito se confunde uma teoria propositiva, com certo autoritarismo, como se a Pedagogia crítica tivesse como intenção impor um modelo, ditar uma norma, de como deve ser uma formação de professores. Ao contrário, tal vertente é aberta ao diálogo com demais vertentes, mas desvela seu posicionamento em favor da transformação social, a favor da superação da condição de dominação. Assim, a Pedagogia crítica defende inéditos viáveis, e visa construir, dialogicamente, projetos de futuro.

Referências

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

_____. AU, Wayne. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael. AU, Wayne, GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica*. Análise Internacional. Porto Alegre: Artmed, p. 100-114, 2011.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FISCHMAN, G.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 43, p. 3-18, 2010.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

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

_____. *Extensão ou comunicação?* 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-25, 2010.

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

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), p. 49-71, 2001.

PARAÍSO, M. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez.2013.

SANTOS, B. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, p. 197-215, 1999.

STRECK, D. Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. *Pro-Posições*. v. 25, n. 3 (75), p. 83-101, 2014.

TANURI, L. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/agosto, 2000.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *28ª Reunião anual da ANPED*, 2005.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2011.

Recebido em: 21/01/2016

Aprovado em: 22/07/2016