

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS NA COMPREENSÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA CRÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Carlos Alberto de Carvalho Andrade¹

RESUMO: Realçamos neste artigo que a pedagogia requer espaços/tempos críticos para poder atuar na perspectiva que lhe é inerente, qual seja: de formação; de humanização e de emancipação. Realçar a inerência desta racionalidade pedagógica crítica aos processos de reflexividade; dialogicidade e politicidade, bem como discutir a incompatibilidade desta racionalidade em espaços/tempos neoliberais. Pesquisa qualitativa produzida a partir de um estudo bibliográfico da temática em questão, defendendo que existem propostas educacionais que são conduzidas por vertentes democráticas e emancipadoras com elementos básicos que compõem a educação crítica que sustenta a reflexão de que esta compõe o campo político e não neutro e faz conexões entre as práticas educativas e culturais na luta por uma sociedade de classe que anule a desigualdade, ampliando práticas libertadoras, garantindo transformações sociais e práticas pessoais progressistas.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica, Professor Pesquisador, Democracia, Educação, Diálogo

I – Introdução

Queremos neste artigo defender que existem propostas educacionais que se orientam por princípios democráticos e emancipadores, articulados com os interesses populares, os quais podem subsidiar projetos para a construção de uma educação que pode se combinar com as ações pedagógicas orientados para a democratização do saber sistematizado, usado como instrumento de compreensão da realidade histórica e para o enfrentamento organizado das demandas existentes na sociedade.

Pensando no professor, o agente atuante, entusiasta por excelência, crítico reflexivo e pesquisador de sua própria prática, que sai de uma relação pedagógica linear para uma relação pedagógica dialógica, um referencial do chão da escola, surge nossa pergunta de pesquisa: quais seriam as contribuições de autores da pedagogia crítica para com as condições limites de práxis docente na disseminação de uma concepção contra hegemônica de maneira a evidenciar mecanismos para um relacionamento entre instabilidade e a urgência que se apresenta à educação e a escola?

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

Para tentar responder a esta questão, se faz necessário buscar alguns elementos que compõem as bases do pensamento de uma educação crítica, as quais poderão sustentar as reflexões no sentido de integrar aspectos que relacionam a educação e as ideias pedagógicas. Portanto, apresentaremos uma análise bibliográfica da literatura que corroboram com a ideia de que estamos diante de um campo político e não-neutro, cujo principal desígnio é a emancipação humana.

Entendemos que nos campos da educação e da escola, a instituição escolar ganha centralidade em virtude da sua responsabilidade histórica pela apropriação e socialização do saber construído pela humanidade. Políticas são formuladas, tendências são descritas e críticas são dirigidas às formas de organização, sua execução e suas respostas. Portanto, se parece existir um consenso é quanto à importância social da escola, entendida como um espaço de materialização do direito à educação e, conseqüentemente, de efetivação das políticas educacionais.

Embora com a importância da escola e a disputa, na sociedade, por um projeto educativo que lhe dê sentido e significado, nem sempre ela responde aos requerimentos da população escolar, seja de forma quantitativa ou qualitativa, até por conta de suas condições para a garantia da oferta, bem como os déficits e os resultados que as estatísticas educacionais apontam e as práticas que ela desenvolve ou aquelas que poderia desenvolver com o propósito de ampliar e consolidar direitos sociais e justiça curricular. O discurso da educação de qualidade e a luta por sua garantia nem sempre vêm acompanhados das condições fundamentais para que se dê materialidade a políticas educativas, por razões de natureza ética, pedagógica ou material. Ou seja, discurso, política e prática pedagógica nem sempre expressam coerência, distanciando-se, muitas vezes, das intenções proclamadas.

A pedagogia crítica busca fazer conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, de maneira tal que se possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras, com o propósito de garantir transformações sociais e pessoais progressistas, Teitelbaum (2011). Tal atitude corresponde a uma postura voltada à ruptura com as discursos confortadores, os quais abarcam como pressuposto que os modos em que a nossa sociedade e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social. Ainda mais, uma compreensão mais

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

desenvolvida da pedagogia crítica está alicerçada cada vez mais na percepção relevante das muitas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades.

Esta pesquisa, ao descrever a pedagogia crítica, propõe contribuir para que haja uma educação voltada à libertação do sujeito das amarras dominantes da sociedade que está em evidencia, e ao alcance de seus direitos enquanto cidadãos, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e conseqüentemente democrática. Desta forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro. Assim, o educador propõe questionamentos alternativos e coloca em intimidação o mérito do modelo tecnicista.

II - Aporte Teórico

1. Professor Pesquisador

Na definição de Lima (2007), o professor é o profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, a partir de concepções que orientam esse profissional da educação e o pesquisador, como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou contestar teorias anteriores.

No que se refere ao papel do pesquisador ou do professor-pesquisador ele afirma que “desde sua formação deve estar relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido”, Lima (2007).

Essa afirmação nos remete a ideia de que a pesquisa deve ser parte integrante do processo de formação acadêmica dos professores e conseqüentemente será reflexo no seu processo de ensino. Ela é um componente necessário tanto para o aperfeiçoamento e inovação das aulas quanto para o próprio aprendizado continuado docente.

Afirma Garcia (2009), que o professor pesquisador seria aquele professor que busca questões relativas à sua prática com o objetivo de aperfeiçoá-las. Portanto, são apresentadas diferenças

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

entre a “pesquisa do professor” e a “pesquisa acadêmica ou científica”. No que diz respeito à finalidade ela aponta que:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (Garcia 2009, p. 177).

Há uma necessidade de o professor se preocupar em alcançar da melhor maneira possível, seus objetivos buscando uma reflexão junto aos alunos, a partir dos desafios que permeiam o professor no cotidiano. Neste sentido os objetivos da pesquisa devem ser claros e possuir uma relevância acadêmica e social. A pesquisa é sempre uma investigação para conhecimento da realidade, entendimento sobre a mesma e quando necessário à busca de sua transformação. Demo (2011) define que:

Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. (Demo 2011, p. 22).

É papel do professor assumir o compromisso de transferir o conhecimento acadêmico e aperfeiçoá-lo através da pesquisa tendo em vista que é uma das melhores estratégias para o aprendizado do alunado. Miranda (2006) considera que o professor pesquisador relaciona a prática que se torna um meio fundamentado e destinado aos conhecimentos, desde que esses conhecimentos passem a ser orientados e apropriados pela ação e reflexão do professor, que são elementos fundamentais visando à melhoria da formação da prática docente.

Assumir o seu papel social como educador e pesquisador nos dias atuais, é desafiador, pois a educação vem sofrendo uma grande transformação nos processos de ensino aprendizagem, que acaba por refletir nas práticas pedagógicas. Esse novo contexto imposto pela sociedade, promoveu inúmeras mudanças nas formas de relacionamentos humanos, “algumas das condições que é preciso reunir para que os professores possam enfrentar os desafios educativos

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

deste momento do século, sob outro ponto de vista: As políticas educativas atuais; A sociedade da comunicação; As ciências da educação” (afirma Ivanir Fazenda 2009, p 39).

Pedagogia Crítica

A pedagogia crítica, embora se configure 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, propositadamente, 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 rever suas ações, embasado nos princípios críticos desta concepção.

Na concepção de Ribeiro (2016), a pedagogia traz consigo propósitos, e por isso, jamais é neutra. A pedagogia, quando crítica, tem um alvo, decide um lado, compromete-se com alguém. A pedagogia crítica não se conforma. Não coloca em evidência que as desigualdades sociais sejam naturalizadas, ao contrário, entende-as como construções históricas, e como tal, possíveis 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.

Para Freire, pedagogia crítica, pauta-se na capacitação dos estudantes e docentes a desenvolverem uma compreensão crítica consistente de sua relação com o mundo. De acordo com Au (2011) essa pedagogia ao desenvolver a conscientização do sujeito, orienta na capacitação de professores e alunos a se tornarem pessoas cada vez mais conscientes de seu contexto e de sua condição enquanto ser humano. Freire descartou as ideias emancipadoras em suas versões de filosofia seculares religiosas encontradas no pensamento burguês e integrou de maneira crítica em seu trabalho o legado do pensamento radical, unindo a linguagem crítica com a linguagem da possibilidade.

A crítica de Dewey à educação tradicional repercute de forma profunda na obra de Freire, especialmente na crítica que este faz à educação bancária como “*extensão dos saberes, comunicados*” e neste sentido é silenciadora e domesticadora contrapondo-se à educação Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

progressista (cf. Freire, 1980, 1989, 1998, 2000). Assim, para Freire, a educação tradicional serve à adaptação do aluno à ordem existente, e uma consciência domesticada, alienada, tem sido um grande empecilho ao desenvolvimento da vida democrática.

Para Dewey, a discussão deve tratar de problemas vitais para os alunos e não colocados artificialmente pelo professor. Neste caso, a ação do professor de levantar os problemas subjacentes, ou seja, os problemas conceituais para pensar a situação, define o foco da discussão. Diz sobre a maneira de o professor encaminhar a discussão:

[...] a discussão deveria ser encaminhada de maneira que concentrasse o pensamento em uns poucos pontos essenciais, ao redor dos quais se organizassem outras considerações. Assim conduzida, a discussão induzirá o estudante a evocar e reexaminar o que aprendeu em suas experiências pessoais anteriores e o que aprendeu de outros (isto é, levá-lo-á a *refletir*) a fim de descobrir o que se relaciona, positiva ou negativamente, com o assunto do momento. Embora não se deva permitir que a discussão degenerem em *bate-boca*, uma discussão ardorosa mostrará as diferenças intelectuais, os pontos de vista e interpretações opostas, o que contribuirá para definir a verdadeira natureza do problema (Dewey, 1979a, p. 261, grifo do autor).

Freire (1998, p. 78-79) defende o diálogo como "[...] encontro amoroso dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*" (grifo do autor) assim, modificando e transformando e criando a significação do humano. Ele contesta práticas de conversação que descaracterizam o diálogo: "[...] não é também discussão grosseira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua" (Freire, 1998, p. 79, grifo do autor). É forte a crítica de Freire à educação

Para Michael Apple, o conhecimento educacional é conhecido como um estudo em ideologia, já que se trata de compreender como o currículo pode contribuir para criar e recriar a hegemonia ideológica dos grupos e classes dominantes. Tal preocupação encontra-se em sua tese de doutorado (Apple, 1970), que estuda o que há de mais importante na ação escolar: o estudo deixa em evidência a influência das críticas à escola americana e busca entender como a decisão do que é relevante nas escolas relaciona-se a questões de distribuição de poder. Um outro foco central dos trabalhos iniciais é a denúncia das limitações da concepção positivista da ciência adotada por muitos educadores.

Apple aponta os problemas oriundos do culto do positivismo e propõe que se busque o apoio da fenomenologia, da nova sociologia da educação, do marxismo e da escola de Frankfurt para

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

superá-los e que se substituam as pesquisas educacionais "científicas" por pesquisas etnográficas que busquem entender a realidade da sala de aula e do currículo, Apple (1974, 1975-a, 1975-b, 1982-a). Apple expressa ainda o desejo de que um interesse em emancipação venha, na teoria e na prática educacionais, a tomar o lugar do interesse em controle: ele espera, em síntese, que o processo de escolarização possa vir a ser "menos pessoal, racial e economicamente opressivo" (1975-b, p. 128).

O cerne dialético da pedagogia crítica, portanto, permite ao educador ver a educação, a escola, não simplesmente como um simples local de informação, mas também como um "terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação" (MCLAREN, 1997, p. 200). Esse entendimento dialético ver 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.

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

Moreira (2003) adverte ainda que os cursos repensem o papel da educação enquanto um espaço de lutas, disputas e conflitos, o que nos remete a Apple (2006) e sua abordagem acerca do currículo identificando quão complexas são as relações de poder econômico e político que permeiam as elaborações do currículo, bem como o modo como tais intersecções conduzem a uma desigualdade na seleção de conhecimentos escolares, promovendo a exclusão de alguns, em detrimento da prioridade daqueles oriundos das classes dominantes.

Giroux (1997), apresenta o professor como um intelectual transformador, nos chama atenção, o termo "intelectual", diante da desvalorização do papel do professor enquanto sujeito construtor do conhecimento, em perspectivas excessivamente pós modernas, como nos aponta Duarte (2003) e Moraes (2001). A categoria "intelectual", em primeiro lugar, permite que se ressignifique o trabalho docente, oferecendo a base teórica necessária para considerá-lo como intelectual e não apenas um técnico-mecânico. Além do mais, a categoria é útil, segundo

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

Moreira (2003), na medida em que procura definir as condições necessárias para que o professor funcione como intelectual. A categoria deixa explícito ao professor para lutar pela concretização dessas condições, e ajuda a iluminar o papel que o professor, por meio de sua prática, desenvolva na produção e na legitimação de determinados interesses. Uma importante influência para esta categorização, proposta por Giroux (1997), são os estudos de Gramsci (1982), através da obra "Os intelectuais e a organização da cultura".

Para Giroux (1997), Gramsci dá uma nova definição a categoria de intelectual alegando que homens e mulheres são de certo modo, intelectuais. Ou seja, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e também ao participar de uma concepção de mundo específica.

Analisando o que diz Gramsci (1982), vale aqui destacar que embora de fato todas as pessoas sejam intelectuais, pois para ele não existe "não-intelectuais" (p. 6), é verdade também que "nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 1982, p. 6). Isto é, para o autor existem graus distintos de atividade específica intelectual, contudo, os oprimidos precisam desenvolver seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982), transformadores (GIROUX, 1997) de modo que possam aprender com tais grupos e ao mesmo tempo "ajudar a fomentar modos de educação própria e luta contra as várias formas de opressão. Neste caso, os intelectuais são orgânicos no sentido de que não são membros externos que trazem a teoria para as massas" (GIROUX, 1997, p. 79). Pelo contrário, eles são teóricos organicamente híbridos com a cultura e atividades práticas dos oprimidos. "[...] os intelectuais fundem-se com os oprimidos a fim de fazer e refazer as condições necessárias para um projeto social radical" (GIROUX, 1997, p. 80).

Ao defender que estes devem desenvolver-se e desempenharem suas funções em esferas públicas que estão para além da instituição escolar, Giroux (1997) expressa concordar com Gramsci: "Ainda mais importante, tal projeto amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci de toda a sociedade como uma grande escola" (GIROUX, 1997, p. 187). Para Giroux (1997), este professor 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

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

oprimidos. Portanto, dirige-se para um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades de emancipação em espaços mais específicos. Percebe-se claramente, portanto, que a tarefa não é nada fácil, além de profundamente complexa, porém, necessária. Formar professor dentro desta perspectiva, torna-se não opção, e sim, necessidade numa proposta crítico-transformadora.

Recomenda, que é necessário desenvolver programas de formação nos quais os futuros professores possam ser "educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia" (p. 197). Neste sentido, a pedagogia é entendida como campo de luta. O caráter contraditório do discurso pedagógico "que atualmente define a natureza da atividade docente, a vida escolar cotidiana e a finalidade da escolarização pode ser submetido a um questionamento mais radical" (p. 197).

A pedagogia crítica, do ponto de vista da didática, a concebe não como ferramenta instrumental e sim na percepção segundo 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 á questão da cultura. Nessa acepção, questionar e problematizar os conhecimentos escolares é crucial a uma Pedagogia que se pressupõe crítica.

Ensina Apple (2006), é fundamental perguntar: de quem são os conhecimentos tidos como construídos pelas humanidade? Estão a serviço de quem? Legitimados por quem? A pedagogia crítica desconfia de universalismos, pois como observa Paraíso (2004), todo universal tem origem no 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 gerando assim no silenciamento de outros.

Desse modo, a pedagogia crítica, amparada em Freire (1992, 1996), não dicotomiza os saberes comuns com os saberes tidos como científicos, e sim, compreende-os como distintos entre si e

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

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 esses dois olhares, que sob disputa, revelam duas visões de mundo distintos. Por que não debater os dois termos na educação básica? E por que não trazer essa discussão no âmbito da formação de professores? Moreira (2003) fornece 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 pesquisa não somente técnicos, práticos, mas também críticos.

Práticas institucionalizadas na escola baseadas no fato de que “não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 179). Foi assim que a “pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se, em seguida, leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança” (FOUCAULT, 1996, p. 122 apud VEIGA-NETO, p. 51). E essa realidade, como já dito, abrange também o fazer do professor, que também é transformado em repetidor do processo, uma vez que pesa sobre ele toda uma parafernália burocrática que o prende ao sistema. A ele é dado o poder de punir por meio de provas e exames, o que o insere na ordem hierárquica disciplinadora cujo poder é focado no controle dos subalternos dependentes: os alunos. Do mesmo modo, o professor se encontra submetido aos “superiores” da escala hierárquica sendo, pois, também controlado e “como tal, expressa ‘o símbolo vivo’ da dominação e ‘instrumento da submissão’ cuja função é, principalmente, ‘impor a obediência’” (SILVA, 1999, p. 9).

A escola, na prática, desde sua criação, é uma instituição que se insere nos processos de segregação social para a manutenção do status quo reinante. E se considerarmos como Marx (apud ORLANDI, 2012, p. 141) que “a alienação desenvolve-se quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais”, percebemos que a escola, enquanto instituição ideológica formadora, é uma instituição alienante do sujeito.

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

Por seguir a lógica capitalista, esse tipo de escola trabalha no esquema produtivo que identifica “aprender com ser ensinado, valer para alguma coisa com ser reconhecido pelos títulos outorgados pelo sistema, ser inteligente com assistir às aulas, submeter-se a exames, o grau de cultura de um país com a porcentagem da população escolarizada” (TRAGTENBERG, 1980, p. 54, apud SILVA, 1999, p. 11). O diploma, nesse caso, não é apenas atestado de um (pseudo)saber, mas (e sobretudo) objeto de consumo, fetiche, recibo de compra e venda de um objeto (conhecimento), signo de status social por seu valor simbólico e, acima de tudo, elemento de poder nas mãos daquele que o possui¹⁵. É, em suma, uma ferramenta para exercer o poder sobre outros, numa sociedade autoritária, hierarquizada e competitiva.

Bourdieu (1998) observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela transmite seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, na perspectiva bourdieusiana, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Bourdieu (1998) compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades anteriores. O argumento do autor é o de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para a sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação.

Considerações Finais

A concepção atual de currículo exige desse professor, desse artista, que não seja um mero executor de currículos previamente definidos, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Ao professor cabe essa preocupação com a qualidade

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

do ensino e a responsabilidade por contribuir com esse espírito investigativo nas escolas em que estão inseridos. O caráter da prática pedagógica deve ser intencional e planejado, pois ao associar investigação e prática o corpo de conhecimentos sobre o ensino será aumentado e essa importância dada à pesquisa reflete em uma postura crítica por parte dos alunos, cooperando para que eles se sintam parte integrante desse processo.

Certamente, os professores não podem ser encarados como atores únicos desse 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.

Afirmamos hoje, frente a realidade da educação do Brasil, mais que nunca precisamos de uma pedagogia crítica, de forma a que se criem novos sentidos de participação e envolvimento dos docentes com sua prática e dos discentes com seu trabalho pedagógico. A pedagogia crítica, portanto, é um apanhado teórico de concepções críticas que se completam. 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 um 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 diversas vertentes, mas desvela seu posicionamento em favor da transformação social, a favor da superação da condição de dominação.

Referências Bibliográficas

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

APPLE, M. **Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora**. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, p. 80-98, 2002.

AU, W. **Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire**. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo , território e m disputa** . Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia** . Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. Les Héritiers. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática** . Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEMO, Pedro. **A imersão de estudantes em atividades investigativas**. In: <http://processoinvestigativo.blogspot.com.br/>.
- DEWEY, John. **Como Pensamos como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo**: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades Pedagógicas, v. 2, 292 p.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.
- FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995
- FISCHMAN, Gustavo. SALES, Sandra Regina. **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.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 15. ed. 2000a.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 3a. ed. SP: Ed. Olho d'Água, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 15. ed. 2011.

GARCIA, Vera C. G. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende?** In: *Revista Educação*. Vol. 32. nº 2. Porto Alegre, 2009.

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

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, Marcos H. **O professor, o pesquisador e o professor - pesquisador**. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIRANDA, Marília G. de. **O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores**. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5ed. Campinas: Papirus, 2006.

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

QUEIROZ, Cristina S. **A educação como estética da existência: uma crítica anarquista ao construtivismo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Mestrado em História e Filosofia da Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000248385&fd=y>>. Acesso em: 17 de junho 2012.

RIBEIRO, M.P. **Por uma pedagogia crítica**. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 231-247, jul./dez.2016, ISSN: 2447-4223

TEITELBAUM, Kenneth. **Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica**. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Aluno Especial de Doutorado PPGE-UFPB, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Química, professor de Química da Educação Básica III (Ensino Médio SEC-PB)