

## **AS PERSPECTIVAS DE HENRI GIROUX E PAULO FREIRE PARA A DOCÊNCIA: ALTERNATIVAS À CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS**

### **MÁRDEN DE PÁDUA RIBEIRO**

Especialista. Mestrando em Educação. Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (PUC MINAS).

E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

### **TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI**

Ph.D em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. ( PUC MINAS). E-mail: zanardi@pucminas.br

#### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo refletir a importância de se repensar o papel do professor, nos cursos de formação. Percebe o individualismo excessivo neoliberal como um obstáculo á formação de professores críticos, emancipadores, e comprometidos com a transformação da sociedade. A partir da pedagogia crítica de McLaren (1997) e autores da teoria crítica curricular, buscamos ressaltar como estas perspectivas contribuem para a reflexão de um novo tipo de professor, comprometidos com a lógica dos oprimidos e com a transformação social. Defendemos, com base em Apple (2006), que perceber a educação como um território de disputas, conflitos e exclusões, é crucial no desenvolvimento de professores críticos, que atuarão questionando o discurso hegemônico, e não legitimando sua conservação. Ao propor alternativas à concepção de educação excessivamente individualista, sugerimos outro perfil de professor, embasando-se, sobretudo nas teorias de Henri Giroux e Paulo Freire.

**Palavras chave:** Formação de Professores; Currículo; Pedagogia Crítica.

## **AS PERSPECTIVAS DE HENRI GIROUX E PAULO FREIRE PARA A DOCÊNCIA: ALTERNATIVAS À CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS**

#### **Abstract**

This article aims to reflect the importance of rethinking the role of the teacher training courses. Realize the neoliberal excessive individualism as an obstacle to the formation of critical teachers, liberators, and committed to the transformation of society. Based on the Critical Pedagogy McLaren (1997) and authors of critical theory curriculum, we seek to highlight how these perspectives contribute to the reflection of a new type of teacher, committed to the logic of the oppressed and to social transformation. Advocate, based on Apple (2006), to realize the curriculum field as a territory of disputes, conflicts and exclusions, is crucial in the development of critical teachers, who will work questioning the hegemonic discourse, and not legitimizing their conservation. In proposing alternatives to the overly individualistic conception of education, suggest another teacher profile, basing himself mainly on the theories of Henri Giroux and Paulo Freire.

**Keywords:** Teacher Training; Curriculum; Critical Pedagogy.

#### **Introdução**

O presente artigo tem por objetivo refletir a importância de se repensar o papel do professor, nos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior brasileiras. Questiona-se o individualismo neoliberal como um obstáculo á formação de professores que priorize a transformação da sociedade, pautada em valores como: o

respeito às diferenças, a crítica às desigualdades sociais, valorização dos saberes historicamente silenciados do universo escolar e a busca por justiça social. Tal estudo utiliza-se do ponto de vista metodológico, de uma revisão bibliográfica, ocasionando em uma estudo teórico a respeito da temática abordada.

Apóia-se, sobretudo em teóricos da pedagogia crítica, para propor uma alternativa á formação de professores dentro dos valores anteriormente citados. Portanto, o foco do presente trabalho, é direcionar o olhar para os cursos de formação de professores, especificamente os futuros profissionais que de lá sairão, embora nem todos para o exercício da docência.

Um olhar crítico acerca da formação de futuros professores jamais poderá ser neutro, e sim, preocupado em repensar os cursos fazendo com que de lá saiam profissionais que ao invés de reproduzirem o discurso dominante, legitimador das desigualdades, procure produzir professores que optem pela transformação social, pela crítica sistemática ao discurso hegemônico, de modo a questionar porque alguns conhecimentos são legitimados em detrimentos de outros, porque algumas vozes são silenciadas enquanto outras sempre foram ouvidas, dentro do espaço educacional.

A idéia equivocada e perigosa de conhecimento como um produto neutro, segundo Apple (2006) tem permitido uma falaciosa e letal despolitização da cultura que as escolas distribuem. Torna-se fundamental o questionamento das formas de conhecimento difundido. Em outras palavras, perguntar: de quem é esta cultura? A que grupo social pertence este conhecimento? E de acordo com o interesse de quem é que se transmite determinado conhecimento? Consideramos estes questionamentos, diretamente vinculados à concepção curricular crítica, como fundamentais na pauta da formação dos profissionais que pretendem seguir o campo educacional. Não se pode pensar a formação de professores sem a contínua reflexão acerca destas perguntas.

A formação de professores é uma questão fundamental na tentativa de encontrar soluções para os problemas existentes no processo educacional do Brasil. Por isso, propor uma discussão sobre essa temática, como aponta Carneiro (2006) é uma forma de contribuir para a reflexão sobre que tipo de profissionais da educação deseja-se contribuir para formar.

Formação aqui deve ser compreendida como algo bem maior do que aspectos técnicos e metodológicos da prática docente (embora também importantes), e sim no

âmbito da formação enquanto reflexão-ação que visa interferir na educação, sobretudo, a partir de uma concepção crítico-transformadora, que só se dá através de um processo, e na práxis, não repentinamente.

A formação do educador, a partir de uma perspectiva freireana, é abordada em sua obra, segundo Saul e Silva (2009, p.16) de maneira "adjetivada". Trata-se de uma formação permanente, mas que difere da ideia de formação continuada no sentido de reciclagem e de treinamento. Formação permanente, portanto, "implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de ser mais" (SAUL; SILVA, 2009, p. 16).

Moreira (2003) e Gatti (2010) nos conduzem a perceber, como nos últimos anos o debate acerca da formação de professores tem se acirrado, colocando muitas vezes de lados distintos, concepções de educação e de sociedade, que irão determinar que tipo de professor um curso de formação de professores almeja formar.

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

No caso particular da formação de professores cabe indagar: que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2003, p. 15).

Gatti (2010) em artigo que descreve dados de pesquisas recentes destinadas a mapear os cursos de licenciatura no Brasil faz importantes conclusões que vão de encontro com o que temos mencionado aqui. No que diz respeito à formação de professores, afirma ser necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação, indicando uma tendência grande à fragmentação, isolamento e negação do diálogo.

Gatti (2010) também defende que a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, ao passo que Moreira (2003) complementa que é necessário enfrentar o desafio de articular o conhecimento cultural dos alunos, ao conhecimento escolar. Desde Dewey, e no Brasil, através de Paulo Freire, essa questão do elo entre o conhecimento acadêmico e a vivência dos alunos é desafiadora aos profissionais da educação. Contudo, as pesquisas mencionadas por Gatti (2010) apontam ainda uma imensa dificuldade dos futuros docentes internalizarem essa necessidade de articulação.

Tomando por base a defesa de uma formação de professores que adote um posicionamento crítico em relação a educação, concebendo-a como um território nunca neutro em que distintas concepções de sociedade duelam entre si, torna-se necessário situar de que pedagogia crítica de fato estamos nos referindo, defendendo-a como eixo teórico central na formação de professores, para os futuros profissionais da educação.

### **A pedagogia crítica e suas premissas básicas**

Para mencionar a concepção pedagógica que defendemos aqui como "crítica", é fundamental inseri-la em um pano de fundo conceitual que sustenta a abordagem mencionada. Trata-se da Pedagogia Crítica, cuja referência teórica nos amparamos 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 crítico 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 exercem influência sobre a Pedagogia Crítica, que aqui retratamos na ótica de McLaren (1997). Acerca, da multiplicidade de significados do termo, Fischman e Sales (2010, p.6) nos dizem que:

Referimo-nos às *pedagogias críticas* como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, 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 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, 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 concepção.

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 Fischman e Sales (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: 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, Fischman e Sales (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.

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" (MCLAREN, 1997, 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) salienta o fato do termo "teoria crítica" estar vinculado a abordagem analítica dos teóricos de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc.) que conforme já mencionado, foi de vital importância aos estudos críticos, nos quais se insere a pedagogia crítica tal qual proposta por McLaren (1997). No entanto, Apple (2006, p. 251) 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 relacionadas à Escola de Frankfurt. Segundo (APPLE, 2006, p. 251) "[...] inclui também trabalhos dos estudos culturais críticos, da análise feminista pós-estrutural, da teoria crítica racial e outras abordagens críticas".

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.

Apple, Au e Gandin (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, no que tange a suas formas complexas de combinações, se manifestam e são postas em questão na educação. 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; GANDIN, 2011, p.14).

O modo demasiado amplo que a pedagogia crítica vem sido 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 sirva" (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p.14). Esta definição mais robusta envolve 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, 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. A fim 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; GANDIN, 2011, p. 16).

Ao engajar-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 amparado em um modelo conceitual e político que enfatize os espaços nos quais ações de resistência (contra-hegemônicas) possam se realizar.

Assim, compreende-se 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 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, 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 camadas dominantes.

### **A formação de professores no contexto de individualismo neoliberal: há saídas?**

No entanto, um obstáculo se faz presente: a influência direta do neoliberalismo na educação brasileira, especificamente nos cursos de formação de professores. A perspectiva neoliberal, ao enfatizar o indivíduo, compromete a perspectiva coletiva, social e crítica da formação docente, na medida em que implanta nos estudantes uma preocupação excessiva com o seu lugar de destaque no mercado, com sua ascensão econômica, despolitizando-o e dando pouco espaço a um olhar crítico-transformador que se preocupe, sobretudo com aqueles, que dificilmente poderão ingressar no curso superior, devido às condições educacionais desiguais em que foram submetidos.

Apple (2002, p. 5), ao analisar o neoliberalismo como um obstáculo difícil de ser superado na educação, concluir que tal vertente cria determinadas identidades, e "[...] políticas e práticas que encarnam o empreendedor na base do individualismo possessivo que concebe para o cidadão ideal". Esta identidade ideal neoliberal caminha em direção oposta no que tange a construção de um perfil de docente, que se preocupe com uma



sociedade mais coletivista, sem deixar de abarcar as diferenças culturais, e que tenha como valores o respeito à pluralidade, e a crítica sistemática às desigualdades, buscando superá-las, e jamais entendê-las como algo natural.

Pensar os cursos de formação de professores na atualidade, demanda obrigatoriamente inseri-los em um contexto político-econômico, que tem no modelo neoliberal, sua base de sustentação. "Trata-se hoje de pensar o currículo e de pensar o professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo" (MOREIRA, 2003, p. 18). Diversos autores associam a educação, na perspectiva neoliberal, cada vez mais como uma mercadoria, neste sentido, evidentemente o ensino superior não foge a regra (tanto público quanto privado). Segundo Gentili (2001, p. 244), o neoliberalismo precisa despolitizar a educação, tornando-a pretensamente neutra, "dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas".

O autor afirma também algumas estratégias que possibilitam o avanço do neoliberalismo no setor educacional: a qualidade como propriedade, em que uma minoria, é consumidora da educação, enquanto a maioria é excluída. Outra estratégia diz respeito à educação para emprego (ou desemprego?). Segundo Gentili (2001, p. 250) a educação para o emprego, postulado tipicamente neoliberal, quando exercida ao conjunto das maiorias excluídas, "não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade".

Se a educação na concepção neoliberal possui um caráter mercadológico, ela passa a ser, portanto, mais um produto pelo qual as pessoas têm que se sacrificar para obter, visando uma boa "formação", que possibilitaria uma maior probabilidade de conseguir o famoso e tão sonhado "bom emprego". Assim, a responsabilidade recai sobre o indivíduo, que precisa construir o seu "sucesso" profissional, mergulhado neste contexto mercadológico, fortemente competitivo, que exige muita "competência", de modo que naturaliza-se a culpabilização individual daquele sujeito que, inserido no ensino superior, sonha com a ascensão social<sup>1</sup>.

Nesse contexto neoliberal, tanto Moreira (2003), como Carneiro (2006) e também Arce (2001), propõem que para que se preserve a esperança, possível, sobretudo, pela ação de indivíduos e grupos que ainda acreditam em construir uma ordem social que não se

---

<sup>1</sup>Chizzotti (2014) traça de forma bastante esclarecedora, tomando por base as instituições privadas, o cenário de intensa competitividade entre as mesmas, ávidas em conquistar seus "clientes", o que tem acarretado em mudanças, inclusive, na própria concepção de universidade.

paute pela "busca do interesse egoísta ou pela paixão individual pelo lucro." (MOREIRA, 2003, p. 16). Assim, a saída também se encontra nos indivíduos, mas não voltados apenas a si mesmos, e sim, ao coletivo, e concebendo a educação como ferramenta em potencial para a superação de uma lógica excessivamente individual, mercadológica, constantemente associada ao consumo, como símbolo da felicidade humana, ainda que ilusória.

Se a formação de professores é um campo em disputa, o neoliberalismo, que também não é neutro, enxerga a educação como setor estratégico para sua difusão e cristalização. Como podemos perceber, nas palavras de um importante teórico do neoliberalismo:

A educação, por sua vez, tem dois aspectos vitais: chamar a atenção das pessoas para a existência deste sistema, e converter as pessoas ao sistema libertário. Se nosso movimento consistisse apenas de slogans [...] seria inconstante e efêmero. Os libertários, portanto, devem refletir profundamente, se envolver no meio acadêmico, publicar artigos, periódicos e livros teóricos e sistemáticos, e participar de conferências e seminários. A educação verdadeira não pode ter sequência sem a teoria e o ativismo, sem uma ideologia e pessoas que levem adiante esta ideologia. (ROTHBARD, 2013, p.346)

Como esta universidade, especificamente os cursos de formação de professores, recebe então seus estudantes? Sob quais discursos e valores? Defendendo qual modelo de sociedade e de educação? Que perfil de professores ela deseja contribuir para formar?

A respeito dos estudantes, futuros profissionais da educação, que se inserem nestas licenciaturas, Carneiro (2006) traz um cenário desapontador, alertando que estes pertencem a uma minoria dentre aqueles que, durante anos enfrentaram barreiras políticas, econômicas e sociais, tentando com muitos sacrifícios, concluir o ensino fundamental, e quando chegam à faculdade, têm a expectativa de ter uma profissão que possa lhes garantir condições de vida mais dignas.

Porém, chegam também com perspectivas de se tornarem chefes, gerentes, profissionais liberais, ou seja, chegam na perspectiva de Freire (2013), com a mentalidade do "opressor" dentro de si, despreocupados e desvinculados da reflexão de como a profissão que pretendem, poderá não só contribuir para mudar sua condição pessoal mas ao mesmo tempo mudar também o quadro de uma sociedade profundamente desigual e excludente, da qual ele se insere.

O jovem em condição de cursar uma faculdade, nem sempre é levado a preocupar-se com a função social de sua profissão e dos conhecimentos por ele adquiridos durante o curso, apesar de na cerimônia de colação de grau, todos lerem emocionados um juramento que sempre se inicia pela promessa em dispor sua profissão em benefício da sociedade (CARNEIRO, 2006, p. 4).

Apple (2002) nos fornece algumas pistas para compreendermos porque muitos dos futuros professores chegam às universidades com a enraizada visão de mundo individualista. Para que os grupos dominantes possam exercer a sua liderança, é necessário que um grande número de pessoas acredite que as representações da realidade fornecidas pelas pessoas com mais poder (econômico, político e cultural) fazem mais sentido do que as demais alternativas.

Os grupos dominantes exercem a sua liderança relacionando essas representações com os elementos de bom senso das pessoas e modificando o sentido profundo de conceitos fundamentais e das respectivas estruturas de sentimentos que fornecem as referências para as nossas esperanças, receios e sonhos na sociedade (APPLE, 2002, p. 6).

Como superar o individualismo exacerbado, base de sustentação da sociedade de consumo, no contexto dos cursos de formação de professores? Como inserir nos futuros profissionais da educação, uma lógica contrária à hegemonia dos valores neoliberais? Como conscientizar os futuros docentes da importância da educação como possibilidade de modificação da realidade?

São desafios árduos, mas que, concordando com Moreira (2003) temos de enfrentá-los de forma não neutra, posicionando-nos claramente em defesa de outro tipo de sociedade, e também, outro tipo de formação do professorado, consciente de seu dever político, ciente de que a hegemonia não se dá naturalmente, ela é fruto de uma luta árdua, ela é construída, e como tal, pode ser desconstruída, e permite resistências. Afinal, "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2013, p. 44).

Em alguns cursos superiores de licenciatura, em especial no ensino privado, como nos aponta Carneiro (2006), o aluno tende ser visto como cliente, para quem todo o material é preparado, mastigado, e este deve, após todo o esforço da instituição, demonstrar que aprendeu, seja repetindo as atividades práticas tais como foram ensinadas, seja reproduzindo o conteúdo teórico nas provas de memorização.

Ao mesmo tempo, o professor não é visto pelos alunos e pela instituição como um intelectual, muito menos como um intelectual transformador como nos sugere Giroux (1997), mas como mero transmissor de conteúdos. É nesse momento que o professor apaga o que ainda lhe resta de consciência crítica sobre seu papel e sua profissão e passa a estabelecer com seu aluno uma relação bancária, e nada dialógica, como ensina Freire (2013).

Essa realidade perpassada por teorias espremidas em disciplinas de tempo curto e pela debilitada formação do professor universitário "encobre nossa visão, impossibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica" (CARNEIRO, 2006, p. 6) e não nos permite perceber e compreender os conceitos de hegemonia, dominação e controle sociais. Um curso de formação de professores que não alcance esta amplitude de compreensão, terá dificuldade em contribuir na formação de futuros docentes comprometidos com a transformação social, e arrisca limitar-se a formá-los sob o viés da reprodução-manutenção da sociedade tal qual se encontra.

Um curso de formação de professores, nos moldes do que estamos propondo, necessita de que certas categorias sejam inseridas como norteadoras do currículo de formação docente. Podemos destacar, concordando com Moreira (2003), algumas como: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, discriminação. O objetivo é que ao organizar os currículos em torno dessas categorias, os futuros profissionais da educação entenderiam melhor como indivíduos e grupos são oprimidos e também silenciados, tornando-se assim marginalizados do espaço educacional, ocupado apenas pelo discurso hegemônico, que produz um falso consenso sobre a sociedade.

Vieira (2005), em artigo que analisa transformações nas formações de professores, no contexto de uma cidade de Portugal, aborda que, modificar estes cursos, dentro das abordagens defendidas anteriormente, significa defender uma educação emancipatória. Nitidamente influenciada por Paulo Freire, a autora explica o que entende por uma concepção de formação docente no viés da emancipação:

Assim, quando falamos de emancipação não nos referimos apenas aos alunos, mas também aos professores, o que confere ao conceito uma dimensão relacional. Não se trata de uma emancipação desresponsabilizadora ou assente na liberdade individual(ista), mas sim de uma emancipação que estreita a relação de obrigações de cada um consigo próprio e com os outros, e ainda com o estado das coisas. Esta parece-nos ser uma condição fundamental ao exercício da autonomia e da

criticidade, que coloca em evidência a questão da qualidade e do valor da educação e se distancia do discurso vazio da excelência que domina hoje o meio acadêmico (VIEIRA, 2005, p. 7).

Procurando apontar saídas possíveis para politizar a formação de professores, defendemos que a própria concepção de docência é por si só política e precisa ser encarada como impossível de ser concebida como neutra. O professor meramente transmissor, calcado em uma racionalidade técnica e instrumental, carrega um viés pretensamente neutro, que no fim das contas, atua também politicamente na manutenção do *status quo*. Politizar essa formação de professores, não é revesti-la de uma abordagem panfletária, partidária, autoritária, detentora do saber, como se fossem os professores os guardiões da criticidade, agindo como sectários nos termos de Freire (2013).

Ao contrário, defendemos sim a centralidade da figura do professor, como um elemento central para estimular em seus alunos, uma visão de mundo comprometida com os valores defendidos no presente texto. Tanto os professores que formam os futuros profissionais da educação nas licenciaturas, como estes estudantes que passados três, quatro anos, poderão iniciar a docência (alguns já cursam as licenciaturas atuando como docentes), são responsáveis em suas práticas, por escolhas que certamente se relacionarão com suas concepções de educação, de sociedade, de mundo.

É crucial que na formação de professores, esses estudantes tenham a oportunidade de receber alternativas teóricas que encarem o professor a partir de uma dimensão política e pedagógica, amparada em valores dialógicos e de total respeito á diversidade de ideias e de cultura. Nesse sentido, ofertamos como alternativa a uma concepção individualista, pragmatista e descomprometida com a transformação social, o "encontro" de Henri Giroux e Paulo Freire, enquanto teóricos que defendem uma docência a partir dos valores já mencionados.

### **A alternativa: o professor intelectual transformador de Henry Giroux, "encontra" o educador libertador de Paulo Freire**

Giroux (1997), ao abordar o professor como um intelectual transformador, nos chama atenção, o termo “intelectual”, diante da desvalorização do papel do professor enquanto sujeito produtor 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 Moreira (2003), na medida em que procura definir as condições necessárias para que o professor funcione como intelectual. A categoria sugere ainda ao professor lutar pela concretização dessas condições, e ajuda a iluminar o papel que o professor, por meio de sua prática, desempenha 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". Giroux (1997) além de citar em sua obra explicitamente a influência de Gramsci, dedica um capítulo a analisar suas concepções. Para Giroux (1997), Gramsci redefine a categoria de intelectual argumentando que todos os homens e mulheres são de certa forma, 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), cabe ressaltar 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).

O intelectual para Gramsci (1982) é mais do que um sujeito conhecedor das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e práticas sociais, pois cumprem uma função de caráter político. Gramsci (1982) faz uma distinção entre intelectuais orgânicos conservadores e intelectuais orgânicos que resistem ao domínio. Os intelectuais orgânicos

conservadores propiciam às classes dominantes modos de liderança intelectual. São comprometidos com a manutenção e conservação da sociedade, tais intelectuais identificam-se com as relações de poder dominantes e as legitimam, tornando-se, conscientemente ou não, propagadores de suas ideologias e concepções valores. Entretanto, os intelectuais orgânicos que contestam a opressão, para Gramsci (1982) também tentam oferecer liderança intelectual e moral à classe trabalhadora.

Ao defender que estes devem desenvolver-se e desempenharem suas funções em esferas públicas que estão para além da instituição escolar, Giroux (1997) demonstra 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 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 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. Por isso, encontra como principal desafio a formação do professor. 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).

O autor defende ainda que as instituições de formação de professores "precisam ser reconcebidas como esferas públicas. Tais instituições, na forma como atualmente existem, são prejudicialmente desprovidas de consciência social" (p. 197). Sugere 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). Mais especificamente, o que Giroux (1997) quer enfatizar é a questão de como os educadores que se pretendem críticos, nos cursos de formação de professores, podem criar uma linguagem que permita aos futuros professores tomarem com seriedade o papel que a escolarização desempenha no imbricamento entre conhecimento e poder.

Uma formação crítica deve estimular o impulso crítico dos estudantes e desvelar a o mundo vivido dialogicamente 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, como alternativa ao individualismo acentuado neoliberal. É justamente na noção de alternativa a um modo de ensino pretensamente neutro 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 organizar maneiras pedagógicas que contribuem para estimular os alunos ao questionamento, problematizando o conhecimento e utilizando-se de um diálogo crítico e propositivo, proporcionando aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Para tal, os professores precisam engajar-se no debate e na investigação, a fim de abrir espaços para adquirir posturas críticas em relação às suas próprias práticas e à prática de outros.

Giroux (1997) preocupa-se com o fato de que algumas vertentes tradicionais marxistas, não dão atenção devida à cultura, impedindo "[...] uma compreensão clara de como o significado é produzido, mediado, legitimado, e questionado dentro das escolas e outras instituições educacionais" (GIROUX, 1997, p. 42). Embora a esfera econômica e as relações sociais de produção ainda sejam consideradas por ele como importantes alvos de análise crítica, elas, todavia, não podem mais suplantar os conceitos de cultura e poder para explicar os aparatos históricos de dominação e luta. Ao mesmo tempo, Giroux (1997) defende que subestimar a existência de uma luta contra-hegemônica no campo da cultura escolar faz os críticos educacionais "parecerem conselheiros do desespero" (p. 49). Isto vai contra o que o autor acredita que deveria ser uma das finalidades de uma análise crítica da escolarização. Nesse sentido da cultura como elemento que se insere também na lógica de disputas e conflitos, é que Giroux (1997) utiliza-se do termo "política cultural" como categoria fundamental para os intelectuais transformadores, salientando que para ele, são



também os alunos intelectuais transformadores, e não somente os docentes, aproximando-se aqui do pensamento de Gramsci (1982).

Desejo argumentar que, para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores.

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).

Perceber estudantes e professores como intelectuais transformadores demanda a compreensão em como as formas materiais e vividas de cultura estão sujeitas à organização política, isto é, como são produzidas e reguladas. O autor defende uma pedagogia de política cultural que se desenvolva em torno de uma linguagem criticamente afirmativa e propositiva que permita aos educadores enquanto intelectuais transformadores compreenderem como se produzem as subjetividades dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam, mas que muitas vezes são apenas parcialmente compreendidas. "Uma pedagogia assim torna problemático o modo como professores e estudantes sustentam, resistem ou acomodam aquelas linguagens, ideologias, processos sociais e mitos que os posicionam dentro das relações de poder e dependência existentes" (GIROUX, 1997, p.138).

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 tornar o conhecimento escolar relevante para a vidas de seus alunos, de forma que os mesmos tenham voz, ou seja, 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 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 crucial 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 a respeito desta 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).

Ainda sob nítida influência freireana, Giroux (1997) declara que os professores além de tornar a experiência relevante para os alunos, precisam torná-la também problemática e crítica, através do questionamento da mesma em busca de suas suposições ocultas. O direcionamento crítico é necessário para ajudar os estudantes a reconhecerem as implicações políticas e morais de suas próprias experiências. Assim, os professores precisam desenvolver uma abordagem pedagógica na qual as experiências e o conhecimento, sejam emancipadores, "[...] possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral" (GIROUX, 1997, p. 35).

É natural que Giroux (1997) possua uma abordagem freireana, através de seu conceito de intelectual transformador - que concebe a Educação como uma fonte também de resistência - pois para o autor, é Paulo Freire um dos pioneiros desta concepção de educação. Giroux (1997) explica a originalidade do pensamento freireano, bem como suas contribuições para a Pedagogia Crítica, do seguinte modo:

Dentro desta conjuntura teórica, Freire introduz uma nova dimensão na teoria e prática educacional radical. Eu digo nova porque ele liga o

processo de luta às particularidades das vidas das pessoas e ao mesmo tempo argumenta em prol de uma fé no poder dos oprimidos para lutarem no interesse de sua própria libertação. Esta é uma noção de educação que não provém apenas da análise crítica e do pessimismo orweliano; é um discurso que cria um novo ponto de partida ao tentar fazer com que a esperança seja realizável e o desespero não convincente.

A educação na visão de Freire torna-se tanto ideal quanto referencial de mudança a serviço de uma nova espécie de sociedade. Enquanto ideal, a educação refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, enquanto ao mesmo tempo liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação. Conseqüentemente, como expressão de uma teoria social radical, a política cultural de Freire é mais ampla e mais fundamental do que qualquer discurso político específico, como, por exemplo, a teoria marxista clássica, ponto que muitas vezes confunde seus críticos. Na verdade, ela representa um discurso teórico cujos interesses subjacentes se formam em torno de uma luta contra todas as formas de dominação subjetiva e objetiva, assim como uma luta em prol de formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, a auto-emancipação (GIROUX, 1997, p. 146).

O pedagogo crítico necessita conceber-se como intelectual transformador que vê na Educação uma possibilidade de interferência na realidade, modificando-a, tendo como o 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 Giroux e Freire se dá a partir dessas premissas. Assim sendo, ser intelectual transformador na perspectiva de Giroux (1997) vai ao encontro do que é um educador libertador/emancipador nas acepções freireanas.

Trata-se de construir junto 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. Neste sentido, Paulo Freire, nos dá a exata dimensão do tipo de professor libertador que vai ao encontro com a abordagem adotada por Giroux:

[...] o chamado 'padrão' é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, suas implicações políticas. [...] terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: "Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o 'bom inglês'" Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e o outro professor

reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês [...] o professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

O professor libertador de Paulo Freire, não nega os conhecimentos padronizados, tão pouco nega que este padrão é construído, e assim, ao problematizá-lo, exerce sua ação docente de modo crítico. A criticidade é uma dimensão freireana indispensável à discussão do currículo e à formação de professores, pois pressupõe inserção efetiva na realidade, possibilitando apreender contradições e conflitos, buscando sempre um olhar emancipador, indagando o que e para que é realizada determinada tarefa. Para Freire (2013), educar é um ato político, possui intencionalidade, ou seja, educação nunca é uma ação neutra.

Obviamente, conforme vimos em sua exemplificação, não há educação sem conteúdo, porém concebê-lo de um modo mecânico pode ser um grande equívoco no processo de ensino-aprendizagem, de modo que em sua formação, o educador precisa estar ciente de que ao transmitir um conteúdo de modo mecânico, está perdendo uma oportunidade de dialogá-lo com seus educandos. Em Freire (1996) a dialogicidade se realiza numa posição horizontal, na relação educador e educando, e ao ser alcançada, provoca a ressignificação da realidade.

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).

O educador libertador, em sua prática docente deve instigar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Contudo, questionamos: como cobrar tais valores dos futuros profissionais da educação, se não lhes é oportunizado estas concepções? Ou, como cobrar se não lhes é dado estes exemplos na prática? Em outras palavras, os professores dos cursos de formação, que pretendem defender estes valores, precisam fazê-lo sob dois aspectos: teoria e prática.

Teoria no que diz respeito a possibilitar aos estudantes da graduação embasamento conceitual para respaldar seus olhares e fazeres docentes, e prática no que tange a própria postura do professor universitário que formará esses estudantes. De nada adianta discursar as concepções de Paulo Freire, Henry Giroux, Michal Apple, dentre

outros, se ao fazê-lo, monopoliza a fala e o saber, se contradiz em suas ações, e nega a experiência prática dos estudantes que ali estão. Sabe-se que a maioria dos estudantes que visam ser professores, conciliam o curso com experiências de estágio, portanto, possuem um rico cotidiano a ser dialogado continuamente em sala de aula com o docente.

Quando Freire (1996, p. 14) caracteriza o educador crítico como "[...] criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente", é profundamente necessário que o docente dos cursos de formação seja por si só um exemplo destas categorias, para que possa servir de estímulo aos estudantes, futuros professores.

O educador libertador de Freire (2013), ao educar fundamentado no diálogo, não o faz para o educando, e sim com o educando, possibilitando assim que ambos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. Por isso mesmo, Freire (1996) diz que ensinar demanda inevitavelmente o respeito pelo saber de quem se está ensinando.

### **Considerações finais**

Não foi objetivo aqui, imperar o pessimismo a respeito da formação de professores nos cursos de licenciatura, e sim, indicar alternativas viáveis que demandam uma nova forma de pensar esta formação. Para isso, buscamos apontar principalmente as teorias de Paulo Freire e Henry Giroux como alicerces para um novo perfil de professor, comprometido com uma sociedade mais justa, coletiva, que não aceita como natural as desigualdades, opressões e injustiças.

De pleno acordo com as ressalvas de Carneiro (2006), mesmo diante de condições adversas às transformações, não podemos deixar de perceber que, nos últimos anos houve uma evolução na discussão teórica de caráter mais crítico no que diz respeito à contribuição para refletir o papel do professor nos cursos de formação. Diversos pesquisadores têm realizado estudos em constante diálogo com novos saberes, buscando não mais verdades absolutas e sim alternativas de mudanças dentro de nossas instituições educacionais.

Os futuros profissionais da educação, em suas práticas, certamente farão muitas escolhas, e estas podem ter um caráter crítico, ainda que sutil. Pode cada palavra, guardar em si um impulso de insubmissão e de questionamento. O homem, tal qual a sociedade não

é um processo acabado, como afirma Freire (1996). Por isso, a educação pode sempre ofertar sua contribuição, seja na naturalização das injustiças, seja no inconformismo.

É profundamente importante que os futuros profissionais da educação se livrem do individualismo excessivo, típico do neoliberalismo que permeia o contexto educacional em nossa sociedade. Substituíam o excesso de "eu" pela ênfase no "nós", preocupando-se não somente com a própria ascensão profissional, mas também na construção de uma sociedade mais justa, menos excludente, cientes de que a educação, mais do que um projeto individual, é uma construção em conjunto, um pacto coletivo, que diz respeito a que tipo de sociedade desejamos construir.

Por fim, as palavras de Paulo Freire parecem escritas nos dias atuais, e resumem com brilhantismo a importância do professor ciente de sua ação no mundo, sempre em conjunto, e sempre em luta.

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exerce-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandona-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, avilta-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 40)

## Referencias

APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. 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, 2011. p. 100 -114.

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.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, ano XXII, n. 74, p.1-19, 2001.

CARNEIRO, A. L. Teoria crítica do currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-11, 2006.

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.

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

FISCHMAN, G. E. 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 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.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

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

ROTHBARD, M. **Por uma nova liberdade**: o manifesto libertário. Tradução Filipe Rangel Celeti. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

SAUL, A. M. SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

VIEIRA, F. Transformar a Pedagogia na Universidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p.10-27, 2005.

**Recebido em:** 19.09.2014

**Aceito em:** 05.08.2015