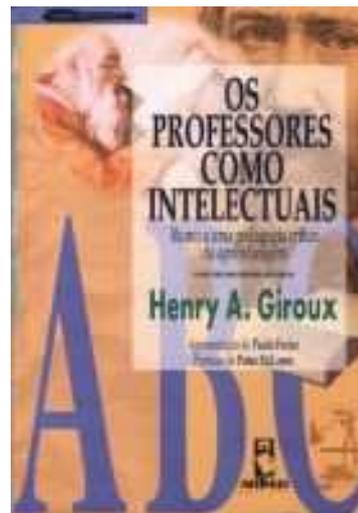


GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:**
rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.

Professores como intelectuais transformadores*

HENRY A. GIROUX



Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível

cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.¹ A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo da reforma intelectual.

O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização. De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstram ao público o

* Publicado sob autorização da Editora [ARTMED](#). É proibida a reprodução sem permissão expressa da editora. O presente texto corresponde ao capítulo 9 de **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp. 157-164. Nosso agradecimento à Editora ARTMED por autorizar a publicação.

¹ Para uma análise crítica mais detalhada das reformas, ver Aronowitz e Giroux, *Education Under Siege*; ver também os comentários incisivos sobre a natureza impositiva dos vários relatos em Charles A. Tesconi Jr., "Additive Reforms and the Retreat from Purpose", *Educational Studies* 15 (Primavera 1984): 1-11; Terence E. Deal, "Searching for the Wizard: The Quest for Excellence in Education", *Issues in Education* 2 (Verão 1984): 56-57; Svi Shapiro, "Choosing Our Educational Legacy: Disempowerment or Emancipation", *Issues in Education* 2 (Verão 1984): 11-22.



papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas.

Para que os professores e outros se engajem em tal debate, é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores. Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma pré-condição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos.

Gostaria de dar uma pequena contribuição teórica para que este debate e o desafio que ele suscita examinando dois problemas importantes que precisam ser abordados no interesse de melhorar a qualidade da “atividade docente”, o que inclui todas as tarefas administrativas e atividades extras, bem como a instrução em sala de aula. Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da

burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia, e também a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. No restante deste ensaio, irei desenvolver estes pontos e concluir examinando suas implicações para o fortalecimento de uma visão alternativa da atividade docente.

Desvalorização e Desestabilização do Trabalho Docente

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentalistas que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.²

² Para um comentário excepcional sobre a necessidade de educar os professores para serem intelectuais, ver John Dewey, “The Relation of Theory to Practice”, em John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*, JoAnn Boydston, ed. (Carbondale, III.: Southern Illinois University

Press, 1977), primeiramente publicado em 1904; Ver também Israel Scheffler, “University Scholarship and the Education of teachers”, *Teachers College Record* 70 (1968): 1-12; Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*.



Esse tipo de racionalidade instrumental encontra uma de suas expressões historicamente mais fortes no treinamento de futuros professores. O fato de que os programas de treinamento de professores nos Estados Unidos há muito têm sido dominados por uma orientação e ênfase behaviorista na mestria de áreas disciplinares e métodos de ensino está bem documentado.³ Vale a pena repetir as implicações desta abordagem, salientadas por Zeichner:

Subjacente a esta orientação na formação dos professores encontra-se uma metáfora de “produção”, uma visão do ensino como “ciência aplicada” e uma visão do professor como principalmente um “executor” das leis e princípios de ensino eficaz. Os futuros professores podem ou não avançar no currículo em seu próprio ritmo e podem participar de atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas, mas aquilo que eles têm que dominar tem escopo limitado (por exemplo, um corpo de conhecimentos de conteúdo profissional e habilidades didáticas) e está totalmente determinado com antecipação por outros, com base, muitas vezes, em pesquisas na efetividade do professor. O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação.⁴

Os problemas desta abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus

estudantes.⁵ [5] Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino.

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias de educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento. Por exemplo, os seminários obrigatórios de prática no campo consistem na partilha de técnicas utilizadas pelos estudantes para administrar e controlar a disciplina em sala de aula, organizar as atividades do dia e aprender a trabalhar dentro de cronogramas específicos. Examinando um programa destes, Jesse Goodman levanta algumas questões importantes acerca dos silêncios prejudiciais que o mesmo incorpora. Ele escreve:

Não havia questionamento de sentimentos, suposições ou definições nesta discussão. Por exemplo, a “necessidade” de recompensas e punições para “fazer crianças aprenderem” era dada como garantida; as implicações

³ Ver, por exemplo, Herbert Kliebard, “The Question of Teacher Education”, em D. McCarty, ed., *New Perspectives on Teacher Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1973).

⁴ Kenneth M. Zeichner, “Alternative Paradigm on Teacher Education”, *Journal of Teacher Education* 34 (maio-junho 1983: 4).

⁵ Dewey, “Relation of Theory to Practice”.



éticas e educacionais não eram abordadas. Não se via preocupação em estimular ou alimentar o desejo intrínseco da criança por aprender. As definições de bons alunos como “alunos quietos”, atividades no caderno de exercícios como “leitura”, tempo envolvido com a tarefa como “aprendizagem”, e finalizar o material dentro do horário como “objetivo de ensino” – todas passavam sem questionamento. Os sentimentos de pressão e possível culpa quanto a não satisfazer os cronogramas também não eram explorados. A real preocupação nesta discussão era a de que todos “compartilhassem”.⁶

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado de pacotes curriculares “à prova de professor”.⁷ A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem ficam reduzidas ao

problema da administração, isto é, “como alocar recursos (professores, estudantes e materiais) para produzir o número máximo possível de estudantes... diplomados dentro do tempo designado”.⁸ A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos.

O que fica claro nesta abordagem é que a mesma organiza a vida escolar em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação. O efeito não se reduz somente à incapacitação dos professores para afastá-los do processo de deliberação e reflexão, mas também para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula. Não é preciso dizer que os princípios subjacentes às pedagogias de gerenciamento estão em desacordo com a premissa de que os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em quais ensinam. Mas especificamente, o estreitamento das opções curriculares ao formato de retorno aos fundamentos e a introdução de pedagogias inflexíveis de tempo na tarefa operam a partir da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas em sala de aula e modos de avaliação. A noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas

⁶ Jesse Goodman, “Reflection on Teacher Education: A Case Study and Theoretical Analysis”, *Interchange* 15 (1984): 15.

⁷ Apple, *Education and Power*.

⁸ Patrick Shannon, “Mastery Learning in Reading and Control of Teachers”, *Language Arts* 61 (set. 1984): 88.



linguísticas, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica de e contabilidade da teoria pedagógica administrativa.

Professores como Intelectuais Transformadores

No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser

vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”.⁹

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentos subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão do trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital pra o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

⁹ Scheffler, “University Scholarship”, p. 11.



Eu argumentei que, encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante.

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimentos. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. Esta disputa é mais visível, por exemplo, nas demandas de grupos religiosos de direita que atualmente tentam instituir a reza nas escolas, eliminar certos livros das bibliotecas escolares e incluir certas formas de

ensinamentos religiosos no currículo de ciências. É claro que demandas de outro tipo são feitas por feministas, ecologistas, minorias, e outros grupos de interesse que acreditam que as escolas deveriam ensinar estudos femininos, cursos sobre meio ambiente, ou história dos negros. Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros.

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

Essencial para a categoria de intelectual é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte de um projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso o conhecimento e o poder estão inextrincavelmente ligados à preposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar o seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as



precondições necessárias para lutar-se por ela.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa que desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e

grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.