



Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad

ISSN: 2603-9443

ISSN: 2387-0907

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

España

Braga Santos, Francinete; Albino Marins, Júlio Cesar; Rocha Aranha, Marize Barros

A atuação dos professores como intelectuais transformadores:

A sociedade do conhecimento e a quebra de paradigmas

Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, vol. 3, núm. 3, 2017, Julho-, pp. 82-95

Universidad de Jaén

España

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660903006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UJEA
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A atuação dos professores como intelectuais transformadores: A sociedade do conhecimento e a quebra de paradigmas.

(The action of teachers as transforming intellectuals: the society of knowledge and the breaking of paradigms)

Francinete Braga Santos

Professora na educação básica/SEDUC-MA e no Ensino Superior/UEMA-MA, Brasil

Júlio Cesar Albino Marins

Professor na educação básica/ECE "Escola Caminho das Estrêlas"/Ministerio Defesa

Marize Barros Rocha Aranha

Professora Dra PGEEB, CCH, UFMA

Páginas 82-95

Fecha recepción: 01-04-2017

Fecha aceptación: 01-06-2017

Resumo.

Este estudo objetiva discutir a atuação de professores no contexto da sociedade do conhecimento, articulando as noções de professores como intelectuais transformadores e a quebra de paradigmas. Desdobra-se em duas partes, na primeira buscamos identificar paradigmas que influenciam o fazer pedagógico dos professores e na segunda caracterizaremos o papel do professor como intelectual, a partir da noção de paradigma da Sociedade do Conhecimento, bem como, de articulador do discurso democrático tanto como referencial à análise crítica como quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Autores fundamentam e articulam a temáticas voltada ao professor, à emancipação docente e à sociedade do conhecimento; além de pressupostos críticos à postura do professor como transmissor de informações, característica do paradigma da Sociedade Industrial, entendendo-se que a partir do momento que o professor começa a se questionar sobre o sentido do próprio trabalho, coloca-se a caminho para atuar como um profissional reflexivo.

Palavras-chave: paradigma; professor intelectual; emancipação; escola- sociedade

Abstract.

This study addresses the action of teachers in the context of the society of knowledge, articulating the notions of teachers as transforming intellectuals and the break of paradigms. It unfolds into two parts: in the first, we aim at identifying paradigms that influence the pedagogical action of the teachers and, in the second, we characterize the role of the teacher as an intellectual, from the notion of the Society of Knowledge's paradigm, as wells as an articulator of the democratic discourse both as a reference to critical analysis and an ideal grounded on the dialectic notion of the school-society relation. Authors produce fundamental content

concerning the teacher, their emancipation and the society of knowledge; besides critical assumptions to the teacher's posture as transmitter of information, characteristic of the Industrial Society paradigm, understanding that, from the moment the teacher begins questioning the meaning of their own work, we are on the way to having the teacher act as a reflexive professional.

Key words: paradigm; intellectual teacher; emancipation; school-society

1.-Introdução.

Os pressupostos teóricos de Giroux (1997) e Kuhn (2005) servem como contraponto à discussão norteadora do presente artigo. A análise dos pressupostos da Pedagogia do Concreto de Giroux inserida na concepção de mudança de paradigma de Kuhn articula a categoria de intelectual, em que o pensar e o reestruturar a natureza do trabalho docente, torna-se o compreender esta atuação, enquanto intelectuais transformadores.

E neste sentido, se configuramos a metodologia como sendo uma Pesquisa Bibliográfica articulada em torno de alguns pressupostos teóricos despertados a partir da "Formação, saberes e identidade profissional da docência" como componente curricular do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão em Educação Básica (PPGEEB/UFMA).

Assim apresentamos uma breve análise do estudo sobre os paradigmas da Sociedade Industrial e da Sociedade do Conhecimento, com vistas à redefinição de termos quanto ao papel do professor frente a estes paradigmas, bem como para inseri-los em espaços educativos da escola e em outras agências educativas.

E para tanto iniciamos com a análise dos princípios para que haja uma pedagogia crítica da aprendizagem, abrangendo outros conceitos e ou pressupostos da teorização da obra de Giroux (1997). A saber: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica.

A mudança de paradigma a partir dos pressupostos da pedagogia do concreto de Giroux concebe o professor a partir da categoria de intelectual, sendo que nesta acepção do termo, intelectual está dissociado do uso tradicional ou das noções elitistas ou excêntricas. O termo refere-se ao pensar e ao reestruturar a natureza do trabalho docente, estando em sintonia com a compreensão da atuação dos professores, enquanto intelectuais transformadores.

a). A atuação dos professores enquanto intelectuais transformadores:

A partir deste ponto confrontaremos as articulações de Giroux com alguns autores que abordam sobre a formação docente e profissional. Aquele interessa-se pelas questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura ao invés de se voltar para estudo das técnicas de planejamento curricular.

Em contraponto com o caráter administrativo, acrítico, determinista, corporativo e, sobretudo, o futuro da profissão docente (grifo nosso) que, a partir de Imbernón (2011), o professor ainda não produz seu próprio conhecimento profissional, mas apenas reproduz cultura e conhecimentos externos.

Até que uma quantidade de pesquisas concernentes ao ensino crítico-reflexivo é crescente nas últimas décadas, gerando assim uma tomada de consciência na área da educação e ensino, produzindo conhecimento pedagógico ligado à prática no próprio contexto profissional. Tais pesquisas, segundo Imbernón (2011), “estudos sobre formação inicial e, sobretudo, formação permanente, centradas em processos de pesquisa e a prática”, são oriundas das práticas docentes que escapam paulatinamente dos saberes dos “especialistas” que passam longe do chão da escola.

Como veremos outros autores procuram investigar o trabalho dos professores a fim de conhecer seus problemas e em “laboratórios” buscar soluções. Assim, os professores já foram chamados de “assessores praticantes pesquisadores” ou “assessores acompanhantes” (Meirieu apud Yanni, E. (2001), “práticos-reflexivos” (Schön, 1992). Essas foram algumas tentativas de produzir conhecimentos pedagógicos aliados ao trabalho de docentes críticos de suas práticas em contexto profissional. Retomando giroux, afirmamos que:

Argumentar contra a visão tradicional do ensino e aprendizagem escolar como um processo neutro ou transparente afastado da conjuntura do poder, história e contexto social, Giroux conseguiu fornecer as bases geradoras de uma teoria social crítica da aprendizagem escolar que lança um desafio singular a educadores, políticos, teóricos sociais e estudantes. (Peter Maclaren, 1997, p. xi).

Por conseguinte Gadotti (2003) afirma que o aspecto mais marcante do trabalho de Giroux é o tratamento dialético dos dualismos entre a ação humana e estrutura, conteúdo, experiência, dominação e resistência. Ele ainda afirma que a escola é analisada como um local de dominação e reprodução, mas que ao mesmo tempo permite as classes oprimidas um espaço de resistência.

Os pressupostos anteriores encaminham para a compreensão da atuação dos professores, enquanto intelectuais transformadores, estes traduzidos na obra de Giroux [e outros autores] oferecendo aos educadores linguagem crítica, cuja compreensão também favorece a noção de ensino como política cultural. Assim caracterizado como empreendimento pedagógico das relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e da experiência, traduzida na pedagogia da emancipação.

Aqui introduzimos Thomas Kuhn na articulação do que a partir dele denominou-se ‘quebra de paradigma’. Este norte-americano, físico e filósofo da ciência, desenvolveu sua teoria acerca da história da ciência, entendendo-a como uma sucessão de paradigmas que se confrontam entre si. “O esquema analítico elaborado

por Kuhn (2005) identificou duas formas pelas quais a ciência progride: por evolução e por revolução. A evolução da ciência ocorre através da sucessão de períodos de "ciência normal", interrompidos por "revoluções científicas".

"Assim ele empreende uma tentativa de demonstrar a trajetória de um paradigma científico, levando em consideração sua historicidade, sobretudo, nos momentos de ruptura." A tais idéias, Kuhn deu o nome de paradigmas "Considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência." (Kuhn, 2005, p: 13).

Posteriormente, no posfácio da sua obra ele afirmou que "um paradigma é aquilo que os membros da comunidade partilham e, inversamente, os membros de uma comunidade científica consiste em homens (*sic*) que partilham de um paradigma" (Kuhn, 2005, p. 221).

Tais concepções de paradigma caracterizam bem o desenvolvimento científico e tecnológico que aumentou a produção e fez crescer a crítica ao modelo convencional de organização social. Contudo, o papel da escola frente à transição das ciências para uma ciência pós-moderna poderá ser a de compreender a inegável presença da tecnologia em nossa sociedade, sendo que deverá ir além do objetivo de capacitar trabalhadores especialistas para o preenchimento de vagas no mercado de trabalho, incluindo a preparação de pessoas para o mundo tecnológico, mas infelizmente esta preparação não se dá de maneira reflexiva.

Na primeira concepção do termo, caracteriza-se o que Kuhn denomina de ciência normal- realizações científicas universalmente reconhecidas. Na segunda concepção, a de revolução científica, também chamada de crise de paradigmas aponta que acontecem mudanças conceituais, de visão de mundo e a insatisfação como os modelos vigentes. As mudanças podem ser provadas por questões internas ou externas.

Marcondes (1994) contribui com este debate sobre 'quebra de paradigmas', para explicar que as mudanças, por questões internas, são resultantes do esgotamento teórico e metodológico de determinado fenômeno e, por externas, são representadas pelas alterações socioculturais, ocorridas em dado período, que não mais aceitam os modelos teóricos disponíveis.

Moreira (*ibidem*, p: 26) afirma também que a categoria de paradigma de Kuhn (*ibidem*) consiste em um resultado científico fundamental relacionado a uma teoria e a uma metodologia básicas, bem como em aplicações dessa teoria e, ainda, em determinados valores e práticas sociais. Então havendo resultados para esta ação, eles sempre estarão por serem completados, isto é, a teoria sendo aceita por um grupo de cientistas passará a ser desenvolvida, sendo explorada e afastando-se de outras formas de atividades científicas não similares.

Esta categoria de paradigma foi proposta, de acordo com Moreira (2015) fundamentalmente para uma análise de uma ciência considerada madura pelos cientistas. Além disso, Kuhn (2005) alertou para a inconveniência de aplicá-la para uma ciência emergente, bem como a outros campos do conhecimento, como as artes e as ciências sociais. Entretanto, a noção de 'ciência madura' também avança de paradigma em paradigma, caracterizados pelo que Kuhn chama de exclusividade. Ou seja, cada paradigma novo substitui e torna ultrapassado o paradigma antecedente.

E por isso, "não há, em uma ciência madura ocorrência simultânea de paradigmas em competição, nem recursos a modelos clássicos divergentes." (Moreira, *idem*, p. 26) que questiona se a evolução curricular, por exemplo, pode ser comparada ao desenvolvimento científico. E com relação ao estudo do campo de currículo norte-americano pergunta se o mesmo tem se desenvolvido de paradigma em paradigma ou se tem havido ocorrência de paradigmas com utilização simultânea e/ou integração de modelos.

Moreira nos ajuda, afirmando que a aplicação do termo paradigma no campo do currículo deve considerar tais questionamentos para evitar reducionismos. Aqui a noção de paradigma que importa é o reconhecimento de que algo mudou e continuará mudando sempre que o instituído não der conta de responder a todos os questionamentos colocados.

A noção de paradigmas, enquanto ideias, concepções e modelos de investigação, ajudará a diferenciar as concepções e práticas que forjaram os diferentes papéis dos professores frente às revoluções da ciência que impulsionam mudanças no campo educacional, por exemplo.

b). O papel dos professores e o paradigma da Sociedade do Conhecimento.

Assim, a necessidade de corresponder às complexas exigências decorrentes desta revolução, que se impõe a cada momento irá refletir necessariamente no pensamento e nas práticas de educação. Tratar-se precisamente do papel dos professores frente ao novo paradigma da Sociedade do Conhecimento - também chamada de Sociedade da Informação.

O referido papel será o de articulador do discurso democrático tanto como referencial à análise crítica como quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Neste sentido, o novo papel contrapõe a postura do professor como sendo a de transmissor de informações, característica do paradigma da Sociedade Industrial.

2.-Os paradigmas da sociedade industrial e da sociedade do conhecimento ou da informação: Pressupostos básicos.

Até o momento o texto foi desenvolvido na intenção de apresentar os pressupostos teóricos de Giroux e Kuhn, objetivando contextualizar com um breve estudo das

revoluções paradigmáticas que influenciam o fazer pedagógico dos professores. Mas, reconhece-se que qualquer discurso precisa estar engajado na concepção de história enquanto possibilidade, estando sujeita a limitações.

A síntese a seguir objetiva apresentar os pressupostos básicos dos paradigmas da Sociedade Industrial e da Sociedade do Conhecimento. Ressalta-se que a perspectiva desta abordagem estará direcionada para a temática do presente trabalho que é situar a postura do professor como transmissor de informações, característica do paradigma da Sociedade Industrial e a postura como profissional reflexivo, entendendo-se que a partir do momento que o professor começa a se questionar sobre o sentido do próprio trabalho, coloca-se a caminho para atuar como um profissional reflexivo e, portanto, como um intelectual, na acepção defendida por Giroux, sendo a mesma adotada pelos autores deste artigo.

Então, a Sociedade do Conhecimento ou da Informação impõe ao professor a necessidade de constante atualização para atuar junto aos estudantes, auxiliando-os a permanecerem em conexão com as informações mais recentes. Este novo perfil exige um professor atualizado, que repense o seu fazer pedagógico, redimensione sua relação com o saber e com a cultura e transforme a sala de aula em um espaço educativo e que atenta às complexidades do mundo moderno.

Retomamos o fato de que a educação passou a existir a partir do instante que o homem necessitou transmitir alguma coisa imaterial para o seu semelhante. Ela cumpria então sua primeira função que era social, no sentido de aproximar pessoas com objetivos comuns. Nesse processo, pressupõem-se sujeitos: professor-aluno; currículo oficial (conteúdos e disciplinas) e currículo não prescritivo, Campos (2007). A escola aprende enquanto ensina, e, enquanto instituição social, segue modelos educacionais e escolarização: religiosa-laica, primária-secundária, academia-colégio.

Mas nem sempre ela se restringe ao contexto social. Ela pode também pretender modificar o mundo pelo diálogo numa democracia e o papel do professor tornasse o de mediador da aprendizagem e do conhecimento.

A modernidade vem impondo padrões hegemônicos à sociedade. Sem delongas, tal processo vem desde as grandes navegações, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Vivemos na pós-modernidade em que o lema é a racionalidade técnico-científica. O fim tem sido o acúmulo de riqueza e a valorização do capital e a economia mundial está de modo tão entrelaçado que um problema na China pode abalar o mercado financeiro mundial, no chamado fenômeno da globalização.

A educação, não custa lembrar, não passa de um produto a ser negociado no mercado internacional. É senso comum que estudar, tirar boas notas e passar em concursos vai elevar o nível das pessoas tornando-as mais importantes e bem situadas na sociedade. Aos quatro ventos são anunciadas essas "verdades" para dar às pessoas uma esperança para que cada uma delas consiga superar, vencer as outras e não ser mais uma na multidão.

O professor e a professora são peças fundamentais nesse jogo. Para muitos dessa sociedade, esses profissionais não passam de meros prestadores de serviços, na falsa impressão do “muito bem remunerado” para a tarefa de ensinar.

Contudo, cabe aqui a palavra transgressão (ou se preferir quebra de paradigmas). Ou seja, educar, ensinar, ou qualquer outra denominação em moda... o ideal era que fosse educar para a liberdade... para a liberdade de conhecer a si mesmo, em suas potencialidades e limitações – de onde veio o conhecimento, para onde se quer chegar com ele e quais são os meios necessários para alcançá-lo? Estes seriam apenas uns dos muitos questionamentos.

Campos (2007, p.15) postula que a escola tem papel fundamental na formação desse cidadão para essa sociedade. Porém, a educação precisa passar por reforma no seu interior para que não seja mais uma peça no jogo internacional.

2.1.-O paradigma da Sociedade Industrial: Qual a razão de ser do paradigma tradicional.

O paradigma tradicional e seus princípios norteadores influenciaram durante a era moderna e foram formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII. Dentro deste panorama, entende-se que a cultura ocidental surge pela associação de diferentes correntes de pensamentos dentre eles a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial que estiveram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX.

O que nos leva a concordar por meio de Cambi (1999) que o caráter revolucionário da modernidade em relação a uma sociedade estática quanto às estruturas econômicas, quanto à organização social ao perfil cultural herdado da Idade Média que negava o exercício das liberdades individuais para valorizar os grandes organismos coletivos representados pela Igreja ou pelo Império. A ruptura da modernidade apresenta-se como uma revolução nos âmbitos geográficos, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico.

A mudança em âmbito geográfico desloca, por exemplo, o eixo da história do Mediterrâneo ao Atlântico, do Oriente ao Ocidente; com as viagens do descobrimento e a colonização das novas terras prepara um contato entre diferentes áreas do mundo, entre etnias e culturas.

Dando um salto para a idade contemporânea, afirma-se que ela nasce com a Revolução Francesa e caracteriza-se como a época das revoluções. E também com Cambi (idem, p.378) afirmamos que “é um movimento vasto e profundo, que atinge áreas geográficas, povos e culturas que se rediscutem, operam rupturas com as tradições, tendem à revolução radical”. A Revolução Industrial foi outro fator determinante da identidade da idade contemporânea.

A partir da Inglaterra do século XVIII, nasce o que se chama de sistema de fábrica, caracterizado pela produção em larga escala e pelo mercado mundial, implicando em mudanças sociais, tais como: o surgimento do proletariado, as explosões demográficas, redistribuição de propriedade etc. A época da industrialização é também a época de grandes migrações, de deslocamentos ideológicos, de lutas de classe duríssimas e frontais, envolvendo o Estado.

Na base da Revolução Industrial, encontrava-se a técnica que aumentou também o poder de manipulação do homem sobre a natureza, em que uma população constituída de trabalhadores rurais foi gradativamente substituída por operários ocupados com a produção e a distribuição de bens industriais, em decorrência da aplicação real e efetiva dos conhecimentos técnicos-científicos na indústria (Moraes, 2000).

Moraes também destaca que no século XVIII são visíveis os sinais de convenção da ciência numa força produtiva. E com ele utilizamos o termo paradigma científico como sendo o resultado do projeto iluminista que reconhecia que o homem necessitava da experiência sensível, única fonte do conteúdo empírico, mas também precisava da razão, de uma estruturação lógica, independentemente da experiência que organiza os dados empíricos, constituindo-se as bases teóricas do conhecimento científico denominado positivismo, que adota o método empirista da abordagem dos objetos.

Estes pressupostos são percebidos pela clara distinção entre conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum e entre a natureza e a pessoa humana.

Aqui configuramos a gênese de um homem alienado da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros. Um modelo de homem dividido no conhecimento, dissociado em suas emoções e afetos. Este homem com mente técnica tem a sua disposição um arsenal tecnológico sem precedentes baseado na força material, configurado no controle do homem sobre a natureza. Como consequência tem-se o êxito do paradigma ocidental, com a noção deste mesmo homem tendo que gerenciar problemas de ordem social e global.

Logicamente que entre tais problemas já podemos situar o caso da educação. Na área educacional o êxito do progresso do paradigma ocidental ao invés de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano deu espaço a comportamentos estereotipados, com base em sistemas que impedem questionamentos, diálogos e expressão de pensamentos divergentes, no que resulta em autoritarismo e hierarquia entre os pares.

E neste sentido, trazemos uma breve discussão sobre o saber docente. E com Tardif e Guathier (2001) questionamos em que consiste o saber dos professores para que este se configure em alguém que saiba ensinar e como resposta parcial eles afirmam

que “diz respeito a uma realidade muito complexa e também põe em cena uma noção geral da cultura intelectual [fruto] da modernidade” (*idem*, p.177 grifo nosso).

Em âmbitos de pesquisas muito se têm de desafios quanto à formação docente para que articule saberes profissionais com as competências para ensinar, sendo questões que ajudariam o professor, como ator social, a intervir na realidade, por meio de práticas sociais contextualizadas, portanto, a formação inicial do professor deve ter em conta as “várias problemáticas e várias disciplinas, várias teorias, e campos discursivos, vários projetos políticos, ideológicos, socioeducativos e pedagógicos.” (Tardif e Guathier, 2001, p.179).

Nestes termos, apesar do mundo continuar se transformando de forma acelerada, em muitas escolas, os professores continuam dividindo o conhecimento em especialidades, tendo a atuação de professores ‘formados’ para serem executores de tarefas. Assim, o cenário escolar apresenta mudanças, mas lentamente processadas em que o professor atua a partir de um papel de ser o principal responsável pela ‘transmissão’ do conteúdo, sendo a melhor expressão do que Paulo Freire (1987) chama de educação bancária, aquele que deposita no aluno informações – dados para depois solicitar de volta a repetição memorizada no momento da prova. E o professor, por ser a autoridade, mesmo sem o mesmo prestígio, ainda é tido como modelo a ser seguido.

2.2.-O Paradigma da Sociedade do Conhecimento ou da Informação: A procura de um novo referencial.

Se a sociedade industrial trouxe elementos como máquinas, ferramentas, trabalhadores especializados, produção de bens materiais diversificados coube à sociedade pós-industrial consolidar esta revolução com a experiência organizacional, investimento em tecnologia de ponta, informatização e geração de novas frentes de serviços voltados para a produção e transmissão da informação.

Sampaio e Leite (2004) ajudam a explicar que o desenvolvimento tecnológico ganhou mais força e velocidade a partir da segunda metade do século XX com a organização político-econômica do mundo acelerou o processo de inovação tecnológica e influenciou as mudanças nas relações sociais.

A Segunda Guerra Mundial representou um marco do desenvolvimento acelerado e da expansão das tecnologias. O desenvolvimento científico e tecnológico aumentou a produção e, conseqüentemente fez crescer a crítica ao modelo convencional de organização social. Nestes termos, houve um acentuado questionamento da racionalidade e muitos dogmas nas artes, na filosofia, nas ciências, na política e na educação foram quebrados – ou seja, tais mudanças acarretaram quebras de paradigmas e certezas antes tidas como absolutas.

Com base em Moraes (*ibidem*), afirmamos que no velho paradigma as descrições científicas eram objetivas, estando independentes do observador humano e do

processo de conhecimento. A ciência clássica excluía o pensador de seu pensar, o construtor de sua obra. Surge então um novo critério, este relacionado à reintegração do sujeito ao processo de observação científica, caracterizando a mudança da ciência objetiva para a epistêmica. O reconhecimento da natureza ilusória do ideal da objetividade cede espaço para a noção de subjetividade.

O advento da sociedade da informação é o fundamento de novas formas de organização e de produção em escala mundial, redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial. A sociedade da informação não deve ser encarada com um modismo e sem, representa, atualmente, uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia. Este fenômeno global já é considerado um novo paradigma - o técnico-econômico.

Neste contexto, diante destas mudanças no mundo contextualiza-se que a educação não mudou o suficiente para acompanhar e promover um processo educacional além da formação de cunho meramente ideológico. O que se deseja é a emancipação do homem personificado na figura de um aprendiz, este competente tecnologicamente. E do professor espera-se a inserção na mudança, já que ele também deve promovê-la, estando atento às características do mundo atual por meio de novos paradigmas de uma educação crítica e emancipatória.

3.-A pedagogia para Giroux é a Pedagogia do Concreto.

A teorização de Giroux rejeita o discurso do planejamento e do controle e os modelos de organização curricular a eles associados, ou seja, rejeita a cultura do positivismo e suas influências no discurso curricular. Por sua vez, propõe um discurso que conceba a pedagogia como uma forma de política cultural.

Afirmamos por Moraes (ibidem) que a prática reflexiva concebe o conhecimento como processo de vir-a-ser. Tal característica é divergente do modelo da racionalidade técnica. Assim, a prática reflexiva assenta-se além do resultado obtido e mais do que a forma de estruturar o problema, interessa-se pelo processo de raciocínio desenvolvido.

Maclaren (p. xix - xx ibidem) nos ajuda a afirmar que a pedagogia é reconhecida fundamentalmente como uma prática política e ética; que é uma construção social e historicamente situada; que a pedagogia não se restringe à sala de aula; que está envolvida na produção e na construção de significado; que é uma pedagogia da possibilidade e, finalmente é uma pedagogia crítica em que as contradições existentes entre as características de abertura das capacidades humanas que são estimuladas em uma sociedade democrática e suas formas culturais fornecidas no cotidiano das pessoas.

Tal pedagogia para Giroux é a Pedagogia do Concreto, uma definição ampla, porém que representa uma tentativa combinada de não exaltar o princípio abstrato universal

em detrimento da particularidade concreta individual da necessidade. E, por isso, será então um projeto de possibilidades.

Giroux, no contexto da Pedagogia do Concreto, enfatiza o papel do professor e argumenta que os professores precisam articular seus propósitos ao ato de educar com clareza, bem como devem estabelecer e definir os termos da escolarização pública como parte de um projeto democrático mais amplo.

Todavia, isso dependerá de como é feita a prática pedagógica, estando esta sujeita ao discurso dominante que dicotomiza teoria da prática, desse modo, Giroux, compreende a prática como possível a partir da relação dialética entre professores, alunos e o conhecimento. Exigindo transformação real na maneira de ensinar dos professores, distinguindo-a com lucidez de práticas instrumentais para práticas fortalecedoras traduzidas em envolvimento diário com novas linguagens, posturas e engajamentos sociais em prol da democracia e da liberdade humana.

Encaminhamos assim a nossa análise aos pressupostos da pedagogia do concreto de Giroux na defesa da atuação dos professores, enquanto intelectuais transformadores.

3.1.-Por uma pedagogia crítica da aprendizagem: a atuação dos professores como intelectuais transformadores.

A figura do educador enquanto principal articulador do processo educativo ainda não é central nas sociedades, em especial nas em desenvolvimento. Desta feita, afirma-se que a desvalorização do professor o impede de assumir o papel de intelectuais transformadores.

O professor possui ligação privilegiada com os estudantes, e o patrimônio cultural e científico, inseridos que estão na complexidade dos problemas sociais existentes. Assim:

Para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Desta maneira, ela deve oferecer análises que revelam oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. De forma semelhante, ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora (Giroux, 1988, p.27).

A definição das escolas como esferas públicas democráticas implica em definir quais são os propósitos da escolarização. E com Giroux as escolas devem ser locais democráticos dedicados ao fortalecimento do *self* e do social. Neste debate a educação, enquanto direito universal, se amplia ao papel social da escola ao tornar-se lugar público associado à liberdade para aprendizagem de conhecimentos e habilidades para a vida democracia autêntica.

4.-Discussão dos resultados.

As teorizações dos autores críticos, em especial, as de Giroux são complexas, sendo necessário emitir orientação práticas e, por isso, mais precisas para que ajude a lidar com as situações concretas da prática dos especialistas dentre eles, os professores.

Todavia, Giroux destaca a influência do educador brasileiro, Paulo Freire em defesa da concepção libertadora da educação, está articulada com a ação cultural e da prática de liberdade, em contributo à noção da pedagogia crítica, não prescritiva e não reprodutora da hegemonia predominante, e por isso, em lutas por mudanças sociais para que venham a tornarem-se educadores radicais.

A superação das dicotomias características da pedagogia tradicional não se encaixa na noção de política cultural. O ensino tradicional fragmenta o ato de ensinar, e distingue pedagogia e currículo. Em Giroux pedagogia, currículo e cultura não têm significados de disputa, de imposição e sim de completude.

A teoria crítica denuncia que os tradicionalistas disfarçam importantes questões pertinentes às relações entre conhecimento, poder e dominação e, consequentemente reforçam uma concepção de escolas como locais de simples instrução, ignorando-se que sejam locais políticos e culturais.

A concepção da escola como esfera pública democrática implicará em sua defesa, bem como exigirá novas formas de atuação, ou seja, requer operar em um novo paradigma, a saber: as formas progressistas de pedagogia, o trabalho docente, as instituições e práticas essenciais desempenhando um serviço público importante, uma linguagem política, a concepção de escola enquanto instituições que fornecem condições ideológicas e materiais, necessárias à educação de cidadãos inseridos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica.

Giroux discorda que a escola seja considerada uma extensão do local de trabalho ou como instituição na linha de frente das batalhas dos mercados internacionais. As esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Tal pressuposto impõe uma pedagogia crítica de caráter emancipatório que busca caminhos alternativos de mudança.

5.-Conclusão.

Com autor base neste estudo, Giroux nos apresentou uma tendência alternativa ou oposicionista e ruptura com uma dominação hegemônica. Desse modo, se concretiza em incertezas, estas inerentes às mudanças sociais em que seres humanos, não somente fazem a história, como também, constroem as restrições que as obstaculizam. Por isso, entendidas na obra do autor, na necessária profundidade e na interação entre cultura e ideologia, por exemplo.

Por conseguinte, a exemplo de outros autores críticos, pretendem um contraponto com os discursos de planejamento e de controle do velho paradigma ainda reinante na perspectiva da “formação docente”. Assim, preconizam uma pedagogia crítica, política e cultural que culmine em processos formativos, cuja prerrogativa inclua o social, necessariamente compreendido e ressignificado pelos profissionais da educação, em especial, pelos professores.

Por sua vez, com Khur e noção de paradigmas nos ajudou na discussão em torno do advento da Sociedade do Conhecimento ou da Informação, além do fundamento de novas formas de organização e de produção em escala mundial vêm redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial.

Desse modo, refutamos o termo Sociedade da Informação como um simples modismo já que, atualmente, representar uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia. E como fenômeno global, atualmente já é considerado como sendo um novo paradigma, o chamado paradigma técnico-econômico, porém defende que neste novo paradigma o que se visa ver ser na emancipação do homem, em especial dos aprendizes, isto que perpassa pelo trabalho dos professores, que seja como intelectuais transformadores.

A transição para o paradigma da sociedade do conhecimento, imerso nos instrumentos criados pela ciência e a técnica, consideradas prolongamentos do pensamento humano com capacidade de lidar com o conhecimento e a informação, requer uma reflexão acerca da formação, inicial e continuada, do professor para as práticas auxiliem no enfrentamento do desafio de superação dos modelos tradicionais de ensino para a construção de novos cenários, estes incorporados em avanços tecnológicos na escola, mais precisamente na sala de aula.

6.-Referências.

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. 3.ed. São Paulo: UNESP.

Cortella, M. S. (2002). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, Coleção prospectiva.

Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e Educação*. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez.

Gadotti, M. (2003). *Giroux: a pedagogia da resistência e da pedagogia radical*. In. Moacir Gadoti. *História das idéias pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática.

- Giroux, A. H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Guathier, C; Tardif, M. (2001). *O professor como 'ator racional': que racionalidade, que saber, que julgamento?* In: Perrenoud Philippe et al (Organizadores). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ArtMed.
- Imbernóm, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Francisco Imbernóm; [tradução Silvana Cobucci Leite]. v.14. São Paulo: Cortez.
- Kuhn, T. S. (2005). *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Lukesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. Coleção magistério 2º. Grau/ Série formação do Professor. São Paulo: Editora Cortez.
- Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Marcondes, D. (1994). *A crise de paradigma e o surgimento da modernidade*. In: Brandão, Z. (Org.). *A crise de paradigmas e educação*. São Paulo: Cortez.
- Maclaren, Peter. Teoria e o Significado da Esperança. In: Giroux, A. H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Nóvoa, A. (2014). O professor na educação no século XXI. São Paulo: SP. *Revista Gestão Educacional*.
- Perroud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, nº12.
- Perrenoud. P. (2002). *A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar*. Porto Alegre: RS. Artmed.
- Sampaio, M. N; Leite, L S. (2004). *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2000). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Yanni, E. (2001). Comprendre et aider les élèves en échec: l'instant d' apprendre. *Pédagogies recherche*.