

# **Resistência e Utopia: a visão da Pedagogia Crítica**

Sílvia Raquel Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** A pedagogia crítica, enquanto movimento educacional desenvolvido particularmente a partir dos anos oitenta, tem desenvolvido uma forte análise crítica relativamente ao contexto educativo atual, enfatizando a sua submissão a uma crescente racionalidade instrumental e a sua contribuição para a reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Para contrariar o diagnóstico que desenvolve, a pedagogia crítica procura contribuir para o debate educativo através de um conjunto de reflexões que visam contribuir para o resgate do potencial democrático das instituições educativas e potenciar o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória. Neste artigo, procuramos contribuir para a passagem da crítica à possibilidade através da exploração de dois dos seus conceitos fundamentais: resistência e utopia.

**Palavras-chave:** pedagogia crítica, resistência, utopia

## **Introdução**

Descrever numa só frase o que implica a expressão *pedagogia crítica* não é uma tarefa fácil. O termo engloba um número tão vasto de influências e contribuições que torna praticamente impossível descrevê-lo de uma forma sucinta e completa. Genericamente, podemos afirmar que a pedagogia crítica é uma filosofia educacional que procura a transformação individual e social, no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa e melhor para todos. Na sua base, está a preocupação em transformar as relações de poder dominadoras, que conduzem à opressão humana numa variedade de domínios (Kincheloe, 2008), enfatizando particularmente a importância do desenvolvimento da consciência crítica, de forma a desvelar as relações assimétricas de poder que vigoram na sociedade e se repercutem no ambiente educativo. O principal objetivo será, então, o de propiciar condições para que todos os envolvidos num processo educativo possam identificar situações de desigualdade e opressão e lutar contra elas na construção de um mundo melhor. Tal implica a afirmação da conceção do educando enquanto sujeito do seu próprio conhecimento e a visão da escola como esfera pública democrática, onde os valores da democracia possam ser praticados. Implica também a afirmação da educação enquanto processo político e a análise da

---

<sup>1</sup> Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

forma como as instituições educativas contribuem para a manutenção ou superação de situações de desigualdade de qualquer género, nomeadamente por meio da análise da relação entre poder e conhecimento.

Particularmente influenciada pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, Paulo Freire, Gramsci, Foucault e educadores e ativistas do século XX (Darder, Baltodano & Torres, 2003), dos quais destacamos Michael Apple, Peter McLaren e Henry Giroux, outros movimentos como o pós-modernismo, o feminismo, o pós-colonialismo ou os estudos culturais têm contribuído para a expansão e crescimento desta corrente de pensamento. Não será de estranhar, portanto, que outras definições como pedagogia radical, pedagogia transformativa, pedagogia de fronteira, pedagogia de possibilidade, pedagogia revolucionária, entre outras, sejam muitas vezes utilizadas como expressões correspondentes à pedagogia crítica. Sobre esta diversidade, afirma McLaren:

A pedagogia crítica vem fornecendo uma teoria radical e análise da escolarização, enquanto conquista novos avanços na teoria social e desenvolve novas categorias de investigação e novas metodologias. No entanto, a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogéneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos nos seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. (1997, p.192)

É fundamentalmente esta heterogeneidade de contribuições que faz com que se considere que a pedagogia crítica se une no seu objetivo: a educação como potenciadora de uma sociedade melhor para todos.

Para a pedagogia crítica, uma análise dialética da escola atribui-lhe uma dupla função paradoxal: por um lado, a escola é vista apenas como um espaço de instrução ou socialização; por outro, a escola pode ser analisada como uma esfera cultural que pode conferir poder ao estudante e contribuir para a transformação individual e social. Assim, se, por um lado, a escola pode ser vista como uma instituição que promove a reprodução social, já que pode consistir num mecanismo de seleção e privilégio das classes mais favorecidas; por outro lado, tem o poder de contribuir para a habilitação pessoal e social, promovendo a transformação.

Conscientes do papel da escola enquanto instituição social e da sua dupla potencialidade, os autores da pedagogia crítica consideram que, à semelhança de outros espaços sociais, o seu potencial emancipador tem sido continuamente diminuído. Desenvolvem, assim, uma crítica feroz à situação atual das escolas e ao seu papel na sociedade e analisam os fatores que têm condicionado a escola no cumprimento do seu potencial democrático. A base dessa crítica consiste na análise da relação entre poder e conhecimento e a forma como a escola tem contribuído para manter as relações de poder

existentes na sociedade. Fazem parte da análise crítica desenvolvida por esta corrente a constatação do conhecimento como construção social, a reflexão sobre a influência da hegemonia, ideologia e cultura no contexto educativo, bem como a crítica à educação tradicional e à vigência da racionalidade instrumental na escola.

### **Da crítica à possibilidade: o papel da Resistência e da Utopia**

Ao revisitarmos os principais indicadores da pedagogia crítica, sobressaem dois conceitos transversais em toda a literatura: o conceito de resistência e o conceito de utopia. Na visão da pedagogia crítica, estes dois conceitos assumem uma importância fundamental, na medida em que a luta por uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória exige, por um lado, a afirmação da capacidade do indivíduo lutar contra as condições de opressão que caracterizam a realidade da qual faz parte e, por outro, a afirmação de que essa luta deve ser orientada por um imaginário ideal que se vai reconstruindo.

#### *Resistência*

O conceito de resistência é um conceito transversal em toda a obra da pedagogia crítica (Apple, 1997, 2000, 2001, 2002; Freire, 1996, 2003; Giroux, 1981, 1992, 2001, 2003a e b; McLaren, 1997, entre outros) e é também este um dos conceitos que afasta a pedagogia crítica das teorias da reprodução social e cultural que se desenvolveram nos anos setenta. Será importante referir que a pedagogia crítica não rejeita as teorias da reprodução e reconhece-lhes o devido mérito por introduzirem uma nova análise social da educação, por oposição ao funcionalismo que as precedeu (Apple, 2001; Giroux, 1981, 2001; McLaren, 1997). De facto, é inegável que essas teorias tenham chamado a atenção para aspectos fundamentais da realidade educativa. Contudo, a pedagogia crítica considera-as limitadas, já que são pautadas por um determinismo tal que acaba por impedir a superação dos problemas por elas identificados. Para superar esse determinismo, a pedagogia crítica propõe uma conceção dialética de hegemonia, ideologia e cultura que considere a possibilidade de ação humana e reconheça a resistência contra forças de dominação. Só considerando esta possibilidade se pode acreditar numa educação crítica que conduza à transformação individual e social.

Para a pedagogia crítica, o grande problema das teorias da reprodução social e cultural é que não contemplam qualquer possibilidade de mudança através da ação humana. Pese embora a sua importância na análise da estreita relação entre a escola e as estruturas sociais mais amplas e o desvelamento da função da escola, enquanto agente de reprodução, na

medida em que combate a teoria de que a escola é uma instituição neutra, estas teorias não consideram qualquer possibilidade de luta, resistência ou esperança. Acerca das teorias da reprodução, Giroux (1981, p. 12) declara que:

O poder é visto como simplesmente negativo. Quer esteja localizado no estado, no modo de produção, na esfera cultural ou nos princípios estruturais que moldam o conhecimento, o poder emerge nestes contextos puramente como uma forma de imposição. O poder como forma de produção, invenção e resistência não é considerado. O que finalmente emerge como traço comum é uma ênfase unilateral sobre os aspectos sistémicos e deterministas da reprodução social e cultural nas sociedades capitalistas. Não só estão em falta os aspectos voluntaristas de luta como também qualquer esperança de mudança social.

Daqui se depreende que a noção de ser humano que resulta destas abordagens é a de um indivíduo passivo, completamente determinado e sem qualquer papel ativo na transformação da sociedade que o rodeia. Esta noção é completamente incompatível com a da pedagogia crítica, segundo a qual o indivíduo deve consciencializar-se do seu papel ativo na construção da realidade. Nesta perspetiva, o domínio das forças de opressão nunca é total, já que é marcado por conflitos e lutas constantes, e é nessa tensão, entre a força da opressão e a força da vontade e ação humana, que surge a possibilidade de resistência.

Para a pedagogia crítica, a noção de resistência exige uma análise dialética dos conceitos de hegemonia, ideologia e cultura. A dialética estabelece a ligação entre a análise crítica da realidade, desvelando as suas formas de opressão, e a práxis, isto é, surge como um conceito que ajuda as pessoas a analisar criticamente o mundo em que vivem, ao mesmo tempo que as incita ao processo de lutar coletivamente para mudar o mesmo. Giroux (2007, p. 61) refere cinco suposições do conceito de dialética que se podem tornar úteis à pedagogia crítica na luta pela emancipação: (1) a dialética é uma forma de práxis que liga o raciocínio crítico com uma intervenção crítica no mundo; (2) a dialética não é orientada por leis absolutas, mas, sim, um processo de crítica e práxis que, sob circunstâncias históricas diferentes, toma formas diferentes; (3) a dialética necessita que os agentes humanos ajam coletivamente para transformar o mundo em que vivem; (4) a dialética baseia-se numa visão que liga as sensibilidades histórica e crítica como modos de raciocínio que se moldam e enriquecem mutuamente e (5) a dialética não é desprovida de valor, mas apoia-se nos interesses que se opõem à opressão em todas as suas formas.

Estas suposições decorrem da análise das categorias centrais da dialética: totalidade, mediação, apropriação e transcendência (Giroux, 2007).

A categoria de totalidade implica que qualquer facto ou fenómeno deve ser analisado no contexto da totalidade social que lhe dá significado, o que impede uma visão reificada e positivista do mundo. A categoria de mediação implica a negação da ideia de que a realidade é dada e a ideia de que qualquer fenómeno está envolto em várias camadas de significados que são mediados, pelo que se pressupõe a necessidade do ser humano olhar para além do que lhe é apresentado de forma a identificar as suas contradições. A apropriação diz respeito à ideia de homem como sujeito ativo que se apropria e penetra na realidade em que vive. Neste sentido, a apropriação rejeita qualquer visão determinada e passiva do indivíduo e considera que ele reproduz e age a vários níveis na matriz sociocultural em que se encontra. Por fim, a categoria de transcendência implica a recusa em aceitar o mundo tal como ele se apresenta e baseia-se no imperativo político e moral de que as coisas devem mudar.

Uma visão dialética da ideologia implica o seu resgate do sentido restrito do seu uso tradicional que a limita a um sentido de falsa consciência, mito ou à totalidade de uma época. Um conceito mais dinâmico de ideologia deve incluir as noções de agência, luta e crítica (Giroux, 1981, 1983, 2001). A ideologia é, desta forma, analisada não pelo determinismo das suas ideias, mas pelas suas contradições:

A ideologia implica um processo através do qual o significado é produzido, representado e consumido. O aspeto crítico desse processo representa uma compreensão reflexiva dos interesses incorporados no próprio processo e como esses interesses podem ser transformados, desafiados ou mantidos de forma a promover, em vez de reprimir, as dinâmicas do pensamento e ação críticos. (Giroux, 2001, p.154)

Um conceito dialético de ideologia implica não apenas a análise do domínio da ideologia dominante, mas a consideração de que esse domínio nunca é total e, por isso, como prática social, deve ser analisada à luz das contradições, tensões, conflitos e tentativas de resistência inerentes às forças de dominação. No caso da educação, “o que é preciso é uma noção de ideologia que forneça uma análise de como as escolas mantêm e produzem ideologias e como os indivíduos e grupos nas relações concretas as negoceiam, lhes resistem ou as aceitam” (Giroux, 1981, p.16).

Do mesmo modo, uma análise dialética do conceito de hegemonia exige a consciência de que a hegemonia nunca é total. Também ela é pautada por contradições, conflitos e tensões, facto evidente através do esforço contínuo que é exigido para a sua manutenção. À luz desta visão dialética, o conceito de hegemonia deve incluir também o de contra-hegemonia, que

surge como produto das tensões e lutas originadas pela manutenção da hegemonia.

No que concerne à cultura, uma visão dialética implica considerá-la não apenas como as experiências determinadas pelas estruturas e grupos sociais, mas como um conjunto de “relações antagónicas”, que medeiam entre o determinismo e a ação. Como afirma Giroux:

Por um lado, é um âmbito complexo de experiências antagónicas, mediadas pelo poder e pela luta e enraizadas na oposição estrutural do trabalho e capital; por outro lado, é a capacidade transformadora dos seres humanos de moldar as suas vidas enquanto seres apenas parcialmente condicionados pelos determinantes sociais, políticos e económicos que intervêm nas suas práticas. (Giroux, 1981, p.19)

Na visão da pedagogia crítica, uma noção de resistência baseada nestes pressupostos constitui um constructo fundamental para analisar a relação entre sociedade e escola que ultrapasse a pura conceção reprodutiva da mesma. Giroux (2001) refere três suposições presentes no conceito de resistência que implicam um novo olhar sobre a escola: (1) celebra uma noção dialética de ação humana que encara o processo de dominação como um processo que não é estático nem nunca está completo; (2) ultrapassa a visão unidimensional de poder, considerando-o não só como um modo de dominação como também um ato de resistência, ou até mesmo como uma expressão de uma produção cultural e social criativa exterior à força de dominação; e (3) implica esperança numa transformação radical. O conceito de resistência apresenta uma função crítica guiada por um desejo de emancipação. Assim, “a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta pela autoemancipação e emancipação social” (Giroux, 2001, p.109).

Podemos afirmar que o conceito de resistência (ou contra-hegemonia) emerge da negação da conceção da realidade enquanto produto acabado. Para a pedagogia crítica, a realidade é um processo em contínua construção, para o qual o indivíduo pode e deve contribuir. É esta consciência, que afirma o papel do sujeito como construtor da sua própria realidade, que lhe atribui a legitimidade para lutar por um mundo melhor, o que, por sua vez, implica a resistência a forças de dominação presentes nas relações sociais. No que respeita à educação, o conceito de resistência afirma a escola e respetivos atores como agentes *críticos* e *determinantes* por oposição a seres *passivos* e *determinados*.

## Utopia

Os últimos anos têm testemunhado um resgatar do conceito de utopia na discussão sobre a educação e a sua importância para uma educação verdadeiramente crítica. De facto, parece haver um entendimento crescente de que, no contexto atual, em que a educação é encarada cada vez mais como um objeto de marketing e de gestão, “a utopia é não só útil mas também necessária” (Webb, 2009, p. 744).

O conceito de utopia está fortemente presente em toda a obra de Paulo Freire. Um dos conceitos fundamentais da pedagogia freiriana é o da inconclusão do ser humano e a consequente ânsia de se tornar “mais”. Para Freire, é essencial reforçar que os homens são seres inconclusos e devem ter consciência da sua inconclusão. A conceção problematizadora da educação, que, segundo o autor, poderá conduzir à emancipação e transformação social, parte da historicidade dos homens e faz-se revolucionária, já que, vivendo numa realidade histórica, ela própria está inacabada. Assim, o ponto de partida para a transformação, para o futuro, está nos homens e na sua consciência enquanto seres inacabados que se encontram inseridos numa determinada realidade – aqui e agora. Nesta perspetiva, os seres humanos são “projetos” de si mesmos e têm a possibilidade de construir o seu próprio futuro. É esta crença na inconclusão do Homem que lhe dá esperança e força para procurar ser mais. Afirma Freire que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Freire, 1996, p. 57).

Para que o indivíduo tenha a oportunidade de poder inscrever-se num movimento de *ser mais*, a educação deve constituir-se como uma prática de liberdade e contribuir para a transformação individual e social. A educação deve assim capacitar os indivíduos a refletir sobre as versões codificadas da realidade num processo de práxis, ou seja, por meio da reflexão e ação. A educação problematizadora de Freire procura combinar estes dois elementos, por intermédio de um processo que Freire apelida de conscientização. Neste processo, o indivíduo observa o seu mundo, reflete criticamente sobre ele e age, tendo em vista a emancipação e a transformação social. Mas se a consciência da sua inconclusão faz com que o indivíduo se inscreva num movimento permanente para *ser mais*, que direção deve este tomar? É precisamente para apontar essa direção que Freire considera que a utopia deve estar sempre presente.

Para Freire, é necessário adotar uma posição utópica diante da realidade, sendo que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (Freire, 1979, p.27). A utopia exige consciência crítica, porque

não podemos desejar transformar a realidade, se não a analisarmos criticamente e tomarmos consciência das suas imperfeições. Este desejo de transformação baseia-se no sonho e na esperança. Segundo o autor:

Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (Freire, 2002, p. 91)

A utopia exige, assim, uma relação dialética entre a denúncia do presente e o anúncio do futuro, por meio da imaginação, sonho e esperança. Trata-se de “antecipar o amanhã, sonhando hoje” (Shor & Freire, 1987, p.187).

Ao analisar este conceito ao longo da obra de Freire, Webb (2012) considera que a pedagogia freiriana inclui duas dimensões de utopia: utopia como processo e utopia como sistema. Enquanto processo, a utopia é vista como um projeto de *se tornar mais* que nunca tem fim, já que, como humanos, temos uma vocação para a humanização, sem nunca contudo a concretizar. O valor desta dimensão baseia-se, assim, na ânsia constante de querer ser sempre *mais*. No que concerne à utopia enquanto sistema, Freire a vê como uma reconstituição imaginária da sociedade, a delineação de uma visão prescritiva pela qual se deve lutar. Mas, para além de processo, a utopia implica também orientação, no sentido em que a curiosidade e esperança humanas devem ser incentivadas. O educador deve orientar, apontar o caminho para a humanização, através da abertura a diferentes alternativas e caminhos a seguir. Como atesta Webb: “Tal como os artesãos não podem trabalhar com uma visão aberta, incerta e indeterminada do que estão prestes a executar, o mesmo acontece com os seres humanos que seguem a sua vocação ontológica de se tornarem mais plenamente humanos” (2012, p.601). É este o papel da educação e do educador: apontar o caminho.

Também Giroux considera fundamental o papel da utopia na educação e relaciona-a com a necessidade de lhe imprimir um discurso de resistência e possibilidade. Na esteira de Freire, a utopia fundamenta-se na esperança, ou, como classifica o próprio, *esperança educada* (Giroux, 2003b). A esperança é uma forma de utopia e uma condição da luta individual e social necessária a uma educação crítica. A sua importância prende-se com a possibilidade de ultrapassar a visão do que é dado e permitir a procura do que pode ser possível. Trata-se assim não de pré-determinar um futuro, mas acreditar que vários futuros são possíveis. Como considera o autor “o

pensamento utópico não é nem um projeto para o futuro, nem uma forma de engenharia social, mas sim uma crença de que futuros diferentes são possíveis" (Giroux, 2003b, p.159).

Na mesma linha, Nascimento, Gonçalves, Fernandes e Leitão(2004) analisam a relação entre educação e utopia, assumindo que esta ligação implica uma determinada conceção de sujeito e uma determinada conceção de educação. Deste modo, os autores contrapõem a "conceção moderna de sujeito aliada à prevalência de uma atitude tipicamente ideológica" a "uma nova conceção de sujeito que acompanha a valorização da utopia na sua aceção filosófica, ou seja, enquanto remete para um sujeito finito mas percorrido pela exigência de infinitude"(Nascimento et al., 2004, p.279). Na perspetiva dos autores, a modernidade afirmou uma visão de educação baseada na transmissão e memorização em detrimento da inovação, criatividade e questionamento, ou seja, persistia na modernidade "uma visão de educação heteroestruturante em que há um objeto para ser apreendido por um sujeito progressivamente 'soberano'" (Nascimento et al., 2004, p. 281). Confrontados com estas visões redutoras de sujeito e de educação, os autores, baseados no trabalho de Ricoeur, propõem uma nova conceção de sujeito e de educação. Uma nova conceção de sujeito implica considerar que:

O homem é um ser inacabado, incompleto, mas que possui em si o apelo da infinitude, o que o leva a assumir uma atitude problematizadora, ou seja, de exploração de diferentes possibilidades. É um sujeito inconformado que possui um desejo de realização de si ligado ao ideal, um ser imperfeito que se desenvolve como que num movimento de aproximação à perfeição. (Nascimento et al., 2004, p.281)

A visão de educação que daqui se infere implica uma educação que cause no sujeito um desejo de, apoiado numa visão crítica da realidade, lutar contra as imperfeições da realidade existente através da exploração de sentidos divergentes e alternativos. Nesta perspetiva, a utopia define-se como "espaço de formulação de um ideal, de um estado ideal de perfeição orientador da ação humana" (Nascimento et al., 2004, p.285). À luz desta visão, há uma relação dialética entre uma nova visão de sujeito e uma nova visão de educação:

A educação deixa, então, de ser entendida como meio de endoutrinamento – como na modernidade – para passar a pressupor *intencionalidade* e *crítica pedagógicas* que, sendo atributos das utopias pedagógicas, são também posturas filosóficas. A pedagogia utópica, ao ser percorrida pela filosofia, conjuga dinamicamente as finalidades que dão sentido ao quadro utópico, acentua o envolvimento do sujeito na opção por um determinado universo

utópico, de entre muitas possibilidades, manifestando também a dimensão do homem que procura ultrapassar uma atitude passiva de submissão a um qualquer determinismo.(Nascimento et al., 2004, p.287)

Neste contexto, a importância da utopia em educação reside no facto de, sendo um não-lugar, se instituir como impulsionadora da ação humana. Assim,

A utopia lança para o futuro o estado ideal de perfeição a que aspira o ser humano e situa-o algures, num lugar que, sendo *não-lugar*, se oferece como farol orientador da ação humana, dos indivíduos em comunidade, mas ao qual só acede o *homem educado*, cujo perfil se tem vindo a reformular ao longo dos tempos. A educação constitui, assim, a mola impulsionadora de uma longa marcha dos indivíduos e das comunidades para a plenitude do ser, que está ao alcance de uns e de outras, em interação dialética. Uns e outras, seres inacabados que, num presente que é imperfeito, aspiram à infinitude e que, uma vez a caminho, dispõem de instrumentos necessários para reconhecer a *outopia* que, na sua dupla grafia, é também *eutopia*, onde tem lugar a felicidade de todos e de cada um. (Araújo & Araújo, 2006, p.105)

A utopia é acima de tudo um processo. Um desejo de caminhar para um mundo melhor através da reconstrução da realidade atual. Num contexto educativo, tal visão prende-se com a noção de resistência. Coté, Day e de Peuter (2007) apresentam o conceito de pedagogia utópica para contrariar a tendência do neoliberalismo, realçando uma visão prática da utopia. Tal como declaram os autores:

Não usamos o conceito de ‘utopia’ no sentido de sonhos rationalistas de uma sociedade futura perfeita. Em vez disso, usámo-lo para nos referirmos a um *ethos* de experimentação orientado para a criação de espaços de resistência e reconstrução aqui e agora. A teoria e prática utópicas adquirem uma nova relevância como algo *diferente de e fora* da lógica hiperinclusiva do neoliberalismo.(Coté et al., 2007, p.317)

Para a pedagogia crítica, é fundamental uma visão educativa que incentive uma visão crítica da realidade e encoraje uma visão aberta do futuro, ou seja, a visão de que o futuro não está pré-determinado e de que podemos contribuir para a sua construção. Essa perspetiva do futuro como construção baseia-se no sonho e na esperança, ou seja, na utopia. Na

sequência desta análise, identificamo-nos com Carvalho, quando afirma que “a educação não é, de forma alguma, apenas utopia, mas não deixa nunca de o ser também” (Carvalho, 1994, p.35).

## **Considerações finais**

A pedagogia crítica, enquanto movimento educacional desenvolvido particularmente a partir dos anos oitenta tem desenvolvido uma forte análise crítica relativamente ao contexto educativo atual, enfatizando a sua submissão a uma crescente racionalidade instrumental e a sua contribuição para a reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Na sua visão, parece bastante claro que as instituições educativas não têm conseguido cumprir o seu papel enquanto potenciadoras de uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória que promova uma transformação individual e social.

Uma das características fundamentais da pedagogia crítica, e um dos seus principais pontos de distinção relativamente às teorias da reprodução social e cultural exploradas nos anos setenta, é a recusa em aceitar que a reprodução das relações desiguais de poder existentes na sociedade através das instituições educativas seja um dado adquirido e insuperável. Tal constituiria, de facto, uma contradição profunda relativamente aos seus princípios.

A pedagogia crítica procura não só analisar criticamente o contexto educativo, como contribuir para que o mesmo se possa assumir como potenciador de uma educação crítica e emancipatória que conduza à transformação. É neste contexto que, assumindo a importância reconhecida da hegemonia, da ideologia e da cultura para a manutenção das desigualdades sociais e suas repercussões na educação, a pedagogia crítica propõe uma conceção dialética de hegemonia, ideologia e cultura que reconheça a possibilidade da força humana e de resistência perante forças de dominação. Neste contexto, os conceitos de resistência e utopia assumem uma importância fundamental, já que na visão da pedagogia crítica uma educação crítica e emancipatória exige, por um lado, o reconhecimento da possibilidade da ação humana na luta contra situações de opressão (resistência) e, por outro, o reconhecimento que essa luta tem de ser orientada por um imaginário ideal que se vai reconstruindo (utopia).

## **Referências bibliográficas**

- Apple, Michael (1997). Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa.

- Apple, Michael (2000). Educar à maneira da “direita”: As escolas e a aliança conservadora. In J. A. Pacheco (Ed.), *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação* (pp. 21–45). Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, Michael (2002). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, Joaquim Machado, & Araújo, Alberto Filipe (2006). Utopia e Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 95–117.
- Carvalho, Adalberto Dias (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coté, Mark, Day, Richard, & de Peuter, Greig (2007). *Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age*. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29(4), 317–336.  
<https://doi.org/10.1080/10714410701291129>
- Darder, Antonia, Baltodano, Marta, & Torres, Rodolfo (2003). Critical Pedagogy: an introduction. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 1–21). New York: RoutledgeFalmer.
- Freire, Paulo (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (9<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003). *Pedagogia do oprimido* (36<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, Henry (1981). Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform. *Interchange*, 12(2–3), 3–26.
- Giroux, Henry (1983). Ideology and agency in the process of schooling. *Journal of Education*, 165(1), 12–34.
- Giroux, Henry (1992). *A Escola Crítica e a Política Cultural* (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Giroux, Henry (2001). *Theory and Resistance in Education: towards a pedagogy for the opposition*. Revised and expanded edition. Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry (2003a). Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational change. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5–16.

- Giroux, Henry (2003b). Youth, Higher Education, and the Crisis of Public Time: Educated Hope and the Possibility of a Democratic Future. *Social Identities*, 9(2), 141–168.  
<https://doi.org/10.1080/1350463032000101533>
- Giroux, Henry (2007). A Dialéctica e o Desenvolvimento da Teoria Curricular. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Discursos Curriculares Contemporâneos* (pp. 53–71). Mangualde: Edições Pedago.
- Kincheloe, Joe Lyons (2008). *Critical Pedagogy Primer* (2nd ed.). New York: Peter Lang Publishing.
- McLaren, Peter (1997). *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (2<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nascimento, Eunice, Gonçalves, José Luís, Fernandes, Fátima, & Leitão, Paula (2004). *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Shor, Ira, & Freire, Paulo (1987). *A Pedagogy for Liberation: dialogues on transforming education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Webb, Darren (2009). Where's the vision? The concept of utopia in contemporary educational theory. *Oxford Review of Education*, 35(6), 743–760. <https://doi.org/10.1080/03054980903371179>
- Webb, Darren (2012). Process, Orientation, and System: The Pedagogical Operation of Utopia in the Work of Paulo Freire. *Educational Theory*, 62(5), 593–608. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00463.x>