

**PEDAGOGIA CRÍTICA COMO PROJETO POLÍTICO-CULTURAL:  
DIÁLOGOS ENTRE FREIRE, GIROUX E BELL HOOKS SOBRE  
EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA**

**CRITICAL PEDAGOGY AS A POLITICAL-CULTURAL PROJECT:  
DIALOGUES BETWEEN FREIRE, GIROUX, AND BELL HOOKS ON  
EDUCATION AND RESISTANCE**

**PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO PROYECTO POLÍTICO-CULTURAL:  
DIÁLOGOS ENTRE FREIRE, GIROUX Y BELL HOOKS SOBRE  
EDUCACIÓN Y RESISTENCIA**

Josailton Fernandes de Mendonça<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este artigo analisa a concepção de educação como prática de resistência no pensamento de Henry Giroux, articulando-a com a tradição da pedagogia crítica de Paulo Freire, as contribuições de bell hooks e os fundamentos filosófico-políticos de Antonio Gramsci. Parte-se da premissa de que a educação não constitui ato neutro, mas processo cultural e político no qual se disputam sentidos, identidades e projetos de sociedade. A escola é compreendida como espaço ambivalente, capaz de reproduzir hegemonias, mas também de promover práticas contra-hegemônicas e formar sujeitos críticos. A figura do educador, nesse horizonte, ultrapassa o papel técnico e assume a função de intelectual público comprometido com a cidadania democrática e a justiça social. O artigo examina ainda críticas dirigidas à pedagogia crítica, como o suposto viés ideológico, o idealismo e as dificuldades de aplicação prática, apresentando respostas fundamentadas na obra de Giroux. Conclui-se que educar constitui ato ético, político e amoroso, por meio do qual se pode fomentar resistência, consciência histórica e transformação social.

**Palavras-chave:** pedagogia crítica; educação e política; resistência; subjetividade.

**ABSTRACT**

This article examines the conception of education as a practice of resistance in the thought of Henry Giroux, articulating it with the tradition of critical pedagogy developed by Paulo Freire, the contributions of bell hooks, and the philosophical-political foundations of Antonio Gramsci. It is grounded on the premise that education is not a neutral act but a cultural and political process in which meanings, identities, and social projects are contested. The school is understood as an ambivalent space, capable of reproducing hegemonic structures while also fostering counter-hegemonic practices and forming critical subjects. Within this framework, the educator transcends a merely technical role and assumes the position of a public intellectual committed to democratic citizenship and social justice. The article also addresses common criticisms directed at critical pedagogy, including accusations of ideological bias, excessive idealism, and practical limitations, offering responses based on Giroux's theoretical framework. It concludes that education constitutes an ethical, political, and loving act through which resistance, historical awareness, and social transformation may be cultivated.

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Pós-doutorando em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail:

[josailtonf@gmail.com](mailto:josailtonf@gmail.com);

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3268848077045196>;

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0002-1020-9564>

**Keywords:** critical pedagogy; education and politics; resistance; subjectivity.

## RESUMEN

Este artículo analiza la concepción de la educación como práctica de resistencia en el pensamiento de Henry Giroux, articulándola con la tradición de la pedagogía crítica de Paulo Freire, las contribuciones de bell hooks y los fundamentos filosófico-políticos de Antonio Gramsci. Se parte de la premisa de que la educación no es un acto neutral, sino un proceso cultural y político en el que se disputan significados, identidades y proyectos sociales. La escuela se entiende como un espacio ambivalente, capaz de reproducir hegemonías, pero también de promover prácticas contrahegemónicas y formar sujetos críticos. En este marco, el educador supera el papel técnico y asume la función de intelectual público comprometido con la ciudadanía democrática y la justicia social. El artículo examina asimismo las críticas dirigidas a la pedagogía crítica, como su supuesto sesgo ideológico, su idealismo y sus dificultades de implementación práctica, ofreciendo respuestas fundamentadas en la obra de Giroux. Se concluye que educar constituye un acto ético, político y amoroso que puede fomentar la resistencia, la conciencia histórica y la transformación social.

**Palabras clave:** pedagogía crítica; educación y política; resistencia; subjetividad.

## INTRODUÇÃO

A educação, diferentemente do que sustentam as abordagens tecnicistas e a lógica bancária da transmissão de conteúdos, não é um processo neutro. Essa afirmação, central para a pedagogia crítica, é compartilhada por autores como Paulo Freire e Henry Giroux, que compreendem o ato de educar como uma prática essencialmente política. Ambos reconhecem que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem formal, mas um espaço de disputas simbólicas, no qual se formam subjetividades, constroem-se visões de mundo e, sobretudo, onde a resistência pode ser gestada.

Henry Giroux, em particular, amplia esse entendimento ao propor que a educação transcende os limites escolares. Para ele, educar significa também participar da produção cultural da sociedade, influenciar os significados que orientam a vida cotidiana e disputar os valores que sustentam as instituições sociais. A educação, nesse sentido, torna-se uma prática cultural profundamente imersa nas relações de poder, nos conflitos sociais e nas possibilidades de transformação.

Diante desse cenário, impõe-se uma questão central: em que sentido a educação pode ser compreendida como prática de resistência? Trata-se apenas de uma oposição ao que está instituído ou também da criação de novos horizontes de significado, capazes de reconfigurar a maneira como nos relacionamos com o mundo e com os outros? Como Giroux articula as dimensões cultural, política e pedagógica da educação? E de que

maneira sua proposta de uma educação como política cultural reinterpreta e expande os caminhos já traçados pela pedagogia crítica?

Este artigo propõe-se a refletir sobre essas questões, investigando como a proposta pedagógica de Henry Giroux pode ser compreendida como uma forma de resistência ativa, não apenas frente à opressão e à injustiça, mas igualmente como força criadora, capaz de reimaginar a educação como prática social transformadora e de contribuir para a construção de uma ordem democrática mais justa.

## A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA POLÍTICA E CULTURAL

A tese de que a educação é uma prática política e cultural não constitui apenas uma afirmação teórica, mas expressa um posicionamento epistemológico e ético que atravessa o pensamento dos principais autores da pedagogia crítica. Longe de ser um processo neutro ou meramente técnico de transmissão de conteúdos, a educação envolve escolhas ideológicas, disputas simbólicas e construções sociais de sentido. Nessa perspectiva, a escola e os demais espaços educativos funcionam como arenas culturais nas quais se constituem identidades, visões de mundo e projetos de sociedade.

Em primeiro lugar, Paulo Freire figura como referência fundacional para compreender a dimensão política da educação. Para ele, todo ato educativo envolve uma concepção de mundo, pois ensinar é sempre uma forma de intervir na realidade. A educação, nesse sentido, é prática de liberdade. Como afirma Freire (1987, p. 25), “não há neutralidade na educação. A prática educativa é uma forma de intervenção no mundo, que o educador deve assumir de modo crítico e ético”. Dessa forma, Freire propõe uma pedagogia do diálogo, da conscientização e da ação transformadora, na qual os educandos são chamados a refletir criticamente sobre sua inserção no mundo e a reconhecer-se como sujeitos históricos.

Mas qual é o sentido de uma pedagogia do diálogo? Para Freire, o diálogo não constitui apenas um método didático, mas uma atitude ontológica e ética que reconhece o outro como sujeito. O diálogo educacional exige amor, humildade, fé nos educandos, esperança e criticidade. Em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, ele afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Ou seja, a educação acontece na interação entre sujeitos, por meio do compartilhamento de experiências, saberes e reflexões críticas sobre a realidade. O diálogo, nesse contexto, torna-se instrumento de

conscientização, permitindo aos educandos compreender as estruturas sociais de opressão e reconhecer-se como agentes de transformação.

Os princípios orientadores da pedagogia do diálogo articulam-se em torno de três eixos centrais. Em primeiro lugar, o antibancarismo. A pedagogia do diálogo é apresentada por Freire em contraste com a educação bancária, que ele critica por ser verticalizada, autoritária e alienante. Na educação bancária, o professor é concebido como sujeito exclusivo do saber, enquanto o aluno é tratado como objeto; o conhecimento é visto como mercadoria a ser transferida; o estudante é considerado um recipiente vazio a ser preenchido. O diálogo rompe com essa lógica, pois reconhece que todos possuem saberes e experiências legítimas a serem partilhadas.

Em segundo lugar, a horizontalidade. Na pedagogia do diálogo, o professor não se coloca acima do aluno, mas atua como co-pesquisador, alguém que também aprende enquanto ensina. Essa horizontalidade não elimina a autoridade pedagógica, mas recusa o autoritarismo. Como afirma Freire (1987, p. 89), “o diálogo é uma exigência existencial. E não pode haver diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.

Em terceiro lugar, a conscientização. A prática dialógica visa ao desenvolvimento de uma consciência crítica, isto é, ao despertar do educando para sua condição histórica, social e política. Por meio do diálogo, o aluno reconhece-se como sujeito de direitos, capaz de participar da transformação do mundo.

Além de propor o diálogo como método pedagógico, Freire o fundamenta em bases filosóficas e políticas consistentes. Do ponto de vista ontológico, parte da convicção de que o ser humano é, por natureza, um ser de relação e de comunicação, alguém que se constrói no encontro com o outro e no exercício da palavra. O diálogo constitui, portanto, expressão dessa vocação humana de “ser mais”, isto é, de superar-se constantemente em direção à liberdade. No plano do conhecimento, Freire entende que saber não é algo que se transfere mecanicamente de um sujeito a outro, mas algo que se constrói na interação crítica com a realidade. O conhecimento nasce da curiosidade, da problematização do mundo vivido, da escuta e da fala partilhadas. Politicamente, o diálogo configura-se como prática de liberdade, pois rompe com relações autoritárias e abre caminho para a práxis transformadora. Como ele expressa: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1987, p. 45).

A esse fundamento político, Henry Giroux acrescenta a compreensão da educação como prática cultural. Para Giroux (2013), a escola constitui um dos principais espaços de socialização cultural, funcionando como dispositivo que pode tanto reproduzir estruturas sociais de dominação quanto servir como espaço de crítica e resistência. Ele argumenta que “a pedagogia crítica deve ser compreendida como uma forma de prática cultural que articula teoria e prática, promovendo a possibilidade de repensar a própria natureza da educação, da cidadania e da vida democrática” (Giroux, 1997, p. 30).

O caráter cultural da educação manifesta-se no fato de que ela participa da construção das identidades sociais, das narrativas sobre o mundo e dos repertórios simbólicos pelos quais os sujeitos orientam suas vidas. Toda prática pedagógica carrega, implicitamente, uma visão do que significa ser humano, viver em sociedade e agir no mundo. A cultura, como observa Giroux (1997), constitui o terreno no qual se travam as lutas pela hegemonia simbólica.

Essa perspectiva aproxima-se da noção de intelectual orgânico formulada por Antonio Gramsci, para quem a educação desempenha papel decisivo na luta hegemônica. Gramsci (2001) argumenta que toda classe que pretende transformar a sociedade precisa formar seus próprios intelectuais e disputar o campo educativo, pois é nele que se consolidam ou se contestam os valores dominantes. Em suas palavras:

Todo homem é um filósofo, isto é, participa de uma concepção do mundo, tem uma linha de conduta consciente e, conseqüentemente, contribui para sustentar uma concepção do mundo ou para modificá-la, isto é, para desenvolver novas formas de cultura. A escola é o instrumento com que se orienta essa elaboração, essa luta pela hegemonia cultural. (Gramsci, 2001, p. 69).

Nesse sentido, a educação ocupa lugar central na disputa pelos sentidos que organizam a vida social. A escola está longe de ser espaço neutro ou meramente instrucional; trata-se, antes, de território estratégico onde se formam consciências e se constroem visões de mundo. Nesse espaço, as ideias dominantes podem ser reforçadas, mas também podem ser questionadas e desafiadas. Por essa razão, a escola participa do que Gramsci denomina aparelho ideológico do Estado, contribuindo para a manutenção da hegemonia. Contudo, pode igualmente ser reapropriada criticamente, tornando-se campo fértil para práticas contra-hegemônicas e para a formação de sujeitos críticos comprometidos com a transformação da realidade.

Estamos, portanto, diante de uma tensão estrutural que não deve ser compreendida como contradição paralisante. Ao contrário, é precisamente essa tensão que confere à escola seu papel estratégico como espaço de disputa hegemônica. A ambivalência da instituição escolar, isto é, sua oscilação entre reprodução e transformação, foi identificada por Gramsci e posteriormente aprofundada por pensadores da pedagogia crítica, como Peter McLaren, Paulo Freire e Henry Giroux. Longe de constituir um problema a ser eliminado, essa condição ambígua torna possível pensar a escola como campo de luta simbólica e cultural.

### **A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO**

Inspirado em Gramsci, Louis Althusser reconhece que a escola, assim como a igreja, a mídia e outras instituições culturais, funciona como aparelho ideológico do Estado. Isso significa que, em vez de operar primordialmente pela repressão, como ocorre com os aparelhos repressivos, a exemplo do exército, da polícia e do sistema jurídico, a escola atua sobretudo na produção e na reprodução do consenso.

Por meio dos conteúdos curriculares, dos métodos pedagógicos, das disciplinas e dos rituais cotidianos, a escola contribui para naturalizar desigualdades sociais, apresentando-as como resultado de mérito ou fracasso individual. Além disso, interioriza valores e normas do sistema dominante, tais como competitividade, obediência e nacionalismo acrítico, ao mesmo tempo em que molda subjetividades ajustadas às exigências da ordem capitalista. Como afirma Althusser (1970, p. 115), “a escola é o principal aparelho ideológico de Estado, onde as crianças, todos os dias, aprendem a saber comportar-se como sujeitos”, evidenciando seu papel central na reprodução simbólica da ordem vigente.

Essa leitura evidencia que a escola não é mero espaço neutro de transmissão de saberes. Trata-se de uma instituição profundamente implicada na organização social, cuja função ultrapassa o ensino formal e alcança a formação de disposições, atitudes e modos de percepção do mundo. Ao inculcar normas e valores socialmente legitimados, a escola contribui para a manutenção das estruturas hegemônicas.

Contudo, compreender a escola como aparelho ideológico do Estado não implica reduzi-la a um instrumento exclusivamente reprodutor. A própria noção de ideologia, tal como desenvolvida na tradição marxista, aponta para a complexidade das relações sociais, nas quais as instituições são atravessadas por contradições e disputas. Nesse

sentido, a análise althusseriana revela a dimensão estrutural da reprodução social, mas não esgota as possibilidades de ação crítica que emergem no interior da própria escola.

## **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONTRA-HEGEMONIA**

Gramsci, contudo, introduz um elemento decisivo ao compreender a hegemonia como um processo em disputa permanente. Para ele, a hegemonia cultural nunca se encontra plenamente consolidada; trata-se de uma relação de forças historicamente situada e constantemente tensionada. Isso significa que a escola, embora inserida em estruturas de poder, não está completamente determinada por elas.

Henry Giroux desenvolve essa intuição ao afirmar que as instituições escolares são, simultaneamente, locais de dominação e de possibilidade. Conforme observa, “as escolas são simultaneamente locais de dominação e possibilidade; nelas se encontram forças que tanto sustentam quanto desafiam as formas dominantes de poder” (Giroux, 1988, p. 129). Assim, o espaço escolar pode conter tanto mecanismos de reprodução quanto de resistência.

Em outras palavras, a escola reproduz, mas também pode contestar. Os educadores, mesmo em contextos adversos, podem atuar como intelectuais orgânicos de projetos contra-hegemônicos. O currículo, os livros didáticos, os debates em sala de aula e as próprias relações pedagógicas constituem possíveis lugares de resistência e de criação de alternativas. A disputa pelo sentido do conhecimento ensinado, pelas narrativas históricas privilegiadas e pelos valores promovidos revela que a escola não é apenas instrumento de manutenção da ordem, mas também campo de luta simbólica.

Essa compreensão desloca o debate da simples denúncia da função reprodutora para a análise das possibilidades concretas de transformação. A contra-hegemonia não surge de maneira espontânea, mas da ação consciente de sujeitos que reconhecem a dimensão política da educação e assumem o compromisso de intervir criticamente na realidade escolar. A escola, portanto, torna-se espaço estratégico no qual se pode problematizar as naturalizações sociais, questionar hierarquias e promover novas formas de consciência.

## **A TENSÃO COMO ESPAÇO DE POSSIBILIDADES**

Essa ambivalência não constitui um problema a ser eliminado, mas uma condição de possibilidade para a ação crítica. A tensão entre reprodução e transformação exige, antes de tudo, consciência histórica por parte dos educadores acerca de seu papel social. Exige também formação política e teórica capaz de sustentar a disputa pelo sentido da educação. Nesse contexto, a práxis pedagógica pode ser compreendida como ação reflexiva e transformadora realizada no interior das próprias contradições do sistema.

Paulo Freire igualmente reconhece essa tensão, mas não a interpreta como fator paralisante. Ao contrário, entende-a como espaço de decisão ética e política. Para ele, a educação é inevitavelmente comprometida com determinados valores. Como afirma, “a educação é um ato político, e não há neutralidade. O educador deve escolher de que lado está: se a favor da domesticação ou da libertação” (Freire, 1992, p. 68). Essa afirmação explicita que a prática docente envolve posicionamento, responsabilidade e compromisso com determinados projetos de sociedade.

Dessa forma, há uma tensão fundamental entre a função reprodutora da escola, enquanto parte do aparelho ideológico do Estado, e sua potencialidade emancipadora. Essa tensão não representa um paradoxo insolúvel; trata-se, antes, do espaço real em que se decide o sentido histórico da educação. É nesse terreno que se desenrola a luta pedagógica, a qual é, simultaneamente, luta cultural e política.

Outro argumento central nesse debate diz respeito à crítica à chamada pedagogia bancária. Tal crítica é retomada e ampliada por Peter McLaren, para quem a escola constitui igualmente espaço de formação ideológica, no qual se ensinam formas específicas de ver e de não ver o mundo. Segundo ele, “a pedagogia crítica reconhece que a educação é uma prática política e cultural que molda não apenas o que os alunos aprendem, mas como eles aprendem a se ver a si mesmos e aos outros” (McLaren, 2000, p. 42). Assim, a formação escolar ultrapassa a dimensão cognitiva e alcança a constituição da subjetividade.

Por fim, a defesa da educação como prática política e cultural fundamenta-se também na necessidade de formar sujeitos democráticos e engajados. Em contextos marcados pela crise da democracia, pelo crescimento do autoritarismo e pela intensificação das desigualdades sociais, pensar a educação como prática social transformadora constitui urgência ética e política. Trata-se de uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que contribui para formar sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de atuar na reconstrução de uma sociedade mais justa.

Essa perspectiva encontra-se em consonância com Giroux quando ele sustenta que a pedagogia crítica deve cultivar uma esperança educada (*educated hope*), isto é, uma esperança orientada pela reflexão intelectual e comprometida com a ação democrática. De acordo com Giroux (2020, p. 265), a pedagogia crítica funciona como lente por meio da qual se pode compreender a educação pública e superior como espaços de luta e como esferas públicas potencialmente democráticas. Em suas palavras:

Como parte de um discurso de esperança educada, a pedagogia crítica, em meu trabalho, funciona como uma lente para enxergar a educação pública e superior como importantes espaços de luta... Ao mesmo tempo em que reconhece a importância dessas formas de educação como esferas públicas potencialmente democráticas, [...] a pedagogia é immanentemente política... Tal projeto também sugere uma reformulação do ensino superior; os educadores precisam defender a educação pública e superior como um recurso vital para a vida democrática e cívica da nação. (Giroux, 2020, p. 265, tradução nossa).

Sustentar que a educação é prática política e cultural significa, portanto, reconhecer sua centralidade na formação das consciências, na construção de sentidos e na possibilidade de resistência. Significa afirmar que a escola pode abrir horizontes, questionar naturalizações e reavivar o compromisso com a justiça social.

## **EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E RESISTÊNCIA: BELL HOOKS E HENRY GIROUX**

Em contraste com o modelo técnico de formação docente, que reduz o professor a simples aplicador de métodos e transmissor de conteúdos padronizados, Henry Giroux propõe uma concepção mais profunda e comprometida da prática educativa: a do educador como intelectual transformador. Para ele, ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica formar consciências e intervir no mundo a partir do espaço da educação.

Nesse sentido, Giroux (2020) critica de maneira contundente a transformação progressiva da escola em centro técnico de treinamento, no qual os estudantes passam a ser tratados como consumidores e o conhecimento converte-se em mercadoria. Sob a pressão da lógica da produtividade e das exigências do mercado, a educação tende a ser subordinada a critérios instrumentais, abrindo espaço para o avanço de tendências autoritárias em escala global. Como afirma:

O que enfrentamos hoje é o colapso da educação em mero treinamento, uma instituição dominada por um instrumentalismo regressivo, administradores ligados a fundos de investimento e pela crescente ameaça de transformar o ensino superior em espaços de conformismo ideológico, repressão pedagógica e servidão corporativa. (Giroux, 2022, p. 265, tradução nossa).

Diante desse cenário, Giroux (2022) sustenta que o ato de educar não pode ser esvaziado de sua dimensão ética, política e cultural. O educador não é agente neutro que opera sobre saber supostamente objetivo e descontextualizado; trata-se de sujeito histórico, situado em determinado tempo e contexto social, capaz de ler criticamente o mundo e de contribuir, por meio de sua prática pedagógica, para transformá-lo. Ensinar configura-se, assim, como ato de responsabilidade e de resistência, isto é, como gesto que afirma a possibilidade de um futuro mais justo e democrático.

Essa concepção encontra raízes na tradição da pedagogia crítica, especialmente na leitura que Giroux realiza de Gramsci. O educador transformador aproxima-se do intelectual orgânico gramsciano, entendido como aquele que, inserido em uma realidade concreta, participa da luta pela hegemonia ao produzir e difundir formas de consciência crítica. Como observa Gramsci (2001), todo ser humano é intelectual em alguma medida, mas nem todos exercem essa função de maneira organizada na vida social. No campo educacional, o professor é convocado a superar a função técnico-reprodutora e a assumir papel de liderança cultural, atuando como mediador entre saberes e agente de transformação social.

Giroux atualiza esse conceito ao criticar reformas neoliberais que submetem a educação à lógica mercantil, convertendo o professor em funcionário de uma empresa do conhecimento padronizado. Para ele, torna-se imprescindível recuperar a autonomia intelectual e política do educador, resgatando seu papel como produtor de significados e construtor de práticas democráticas. Essa reflexão revela-se especialmente relevante diante da precarização crescente do trabalho docente e da despolitização dos currículos nas sociedades contemporâneas.

Em diálogo com essa perspectiva, bell hooks amplia a noção de transformação ao situar a prática docente no horizonte da esperança e da construção comunitária. Em *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, hooks (2021) afirma que ensinar vai além de instruir; significa criar vínculos, promover pertencimento e estimular a escuta mútua. A educação somente se torna libertadora quando se fundamenta no

reconhecimento da dignidade do outro e na valorização das diferenças como potencialidades. A professora, nesse contexto, atua não apenas como mediadora de saberes, mas como facilitadora de processos de subjetivação emancipadora. Como escreve: “Quando nos preocupamos em construir comunidade em sala de aula, deixamos de ver os estudantes como consumidores de informações e passamos a vê-los como sujeitos engajados na criação coletiva de saber” (hooks, 2021, p. 49).

Assim como Giroux, hooks recusa a neutralidade técnica da formação docente, mas o faz a partir de uma pedagogia profundamente marcada pela ética do cuidado, pela escuta atenta e pela construção de solidariedades. Seu ideal pedagógico vincula-se à responsabilidade coletiva e à esperança ativa, compreendida como força mobilizadora da transformação social.

Nesse sentido, a figura do educador como intelectual transformador representa ruptura com modelos tecnocráticos de ensino e reafirma o poder formativo da escola como espaço de resistência e de criação de novos mundos (hooks, 2013). O compromisso com a democracia, com a justiça e com a dignidade humana exige do educador postura crítica, engajada e esperançosa. Em síntese, pode-se afirmar que, para esses autores, educar constitui ato político e amoroso, por meio do qual se formam não apenas estudantes, mas sujeitos históricos capazes de sonhar e agir em direção a uma sociedade mais justa.

## **CRÍTICAS E OBJEÇÕES À PEDAGOGIA CRÍTICA DE HENRY GIROUX: ANÁLISE E RESPOSTAS**

A pedagogia crítica, especialmente na formulação desenvolvida por Henry Giroux, tem sido objeto de diversas críticas, tanto no campo acadêmico quanto nos debates educacionais mais amplos. Entre as objeções mais recorrentes, destaca-se a acusação de que essa perspectiva apresentaria viés ideológico excessivo, comprometendo a neutralidade científica e pedagógica. Autores como Apple (2000) apontam que a pedagogia crítica pode ser interpretada como forma de doutrinação, ao posicionar-se de maneira contundente contra o neoliberalismo, o autoritarismo e as políticas educacionais orientadas pelo mercado. Em suas palavras, “Educadores críticos são frequentemente acusados de tentar doutrinar os alunos com valores de esquerda ou progressistas, em vez de respeitar um currículo supostamente neutro.” (Apple, 2000, p. 236, tradução nossa)<sup>i</sup>.

Essa crítica sugere que, ao politizar intensamente o espaço escolar, a pedagogia crítica poderia perder legitimidade perante diferentes setores sociais, afastando inclusive professores e estudantes que não compartilham de seus pressupostos políticos. A acusação de doutrinação, portanto, constitui uma das principais frentes de contestação à proposta girouxiana.

Outra objeção relevante refere-se ao suposto idealismo presente na concepção do professor como intelectual transformador. Hargreaves (1994) argumenta que as condições concretas do trabalho docente, marcadas por sobrecarga, currículos padronizados e intensificação das tarefas, dificultam a realização desse ideal. Conforme observa, "Os professores estão cada vez mais limitados pela intensificação [do trabalho], por currículos padronizados e por cargas horárias excessivas, que minam sua autonomia profissional e sua capacidade para uma prática criativa e crítica." (Hargreaves, 1994, p. 11, tradução nossa)<sup>ii</sup>. Sob essa perspectiva, a pedagogia crítica tenderia a subestimar os obstáculos estruturais e institucionais que limitam a autonomia docente.

Também se aponta, em determinados debates, que a pedagogia crítica conferiria ênfase insuficiente à dimensão técnica do ensino. Críticos como Shor (1992) questionam se a formação de sujeitos críticos pode ocorrer sem domínio consistente dos saberes disciplinares e das técnicas pedagógicas necessárias à prática em sala de aula. Nessa leitura, haveria risco de privilegiar a formação política em detrimento da competência didática.

Além disso, levanta-se a questão da operacionalização prática das propostas de Giroux. Como aplicar, concretamente, princípios como a problematização das relações de poder e a construção de projetos democráticos em sistemas educacionais massivos, caracterizados por salas superlotadas, currículos centralizados e forte pressão por resultados mensuráveis? Torres (1998) observa que a pedagogia crítica, por vezes, permanece no plano de formulações teóricas amplas, com estratégias pouco detalhadas para implementação cotidiana.

Entretanto, há respostas consistentes a essas objeções. Giroux (2013) sustenta que sua proposta não busca substituir o ensino técnico ou disciplinar, mas integrá-lo a uma perspectiva crítica mais ampla, capaz de problematizar a função social do conhecimento. Para ele, a formação técnica desprovida de reflexão crítica tende a legitimar desigualdades e a reproduzir estruturas de dominação.

No que concerne à acusação de doutrinação, Giroux (2011) argumenta que toda pedagogia implica escolhas de valores, conteúdos e modos de relacionamento. A

neutralidade absoluta, nesse sentido, constitui ilusão. O objetivo da pedagogia crítica não consiste em impor determinada visão política, mas em criar condições para que professores e estudantes se tornem sujeitos históricos conscientes, aptos a refletir criticamente e a intervir no mundo. Como afirma, “a pedagogia crítica não busca inculcar uma visão política particular, mas criar as condições para que professores e alunos se tornem sujeitos históricos conscientes” (Giroux, 2011, p. 8)<sup>iii</sup>.

Quanto às dificuldades estruturais da escola contemporânea, Giroux reconhece os limites impostos pelas políticas educacionais e pelas condições materiais do trabalho docente. Contudo, defende que práticas cotidianas, como o estímulo ao pensamento crítico, a problematização de temas sociais relevantes e a valorização das experiências dos estudantes, podem constituir formas significativas de resistência (Giroux, 2013). Ainda que parciais, tais iniciativas indicam possibilidades concretas de transformação no interior do próprio sistema.

Em síntese, embora a pedagogia crítica de Henry Giroux enfrente críticas relativas ao viés ideológico, ao idealismo e à viabilidade prática, ela oferece respostas robustas ao articular as dimensões técnica e política da educação. Longe de negligenciar o domínio disciplinar, a proposta girouxiana busca reconfigurar o papel do professor como intelectual público capaz de resistir à mercantilização do ensino e às tendências autoritárias que atravessam a escola contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia crítica formulada por Henry Giroux reafirma a centralidade da educação como prática política, cultural e ética, orientada pela esperança e pelo compromisso democrático. Ao reconhecer que a escola constitui espaço de disputa simbólica e de formação de subjetividades, essa perspectiva desloca o debate educacional da mera eficiência técnica para a reflexão sobre os sentidos e finalidades do ato de educar.

Embora enfrente objeções relativas ao suposto viés ideológico, ao idealismo e às dificuldades de implementação prática, a pedagogia crítica continua a oferecer instrumentos relevantes para problematizar o papel social da escola e do professor. Ao articular formação técnica e emancipação cidadã, ela propõe que a educação não se reduza à preparação instrumental para o mercado, mas se oriente pela construção de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Giroux recusa a neutralidade tecnicista e reivindica o educador como intelectual transformador, capaz de produzir práticas pedagógicas democráticas, solidárias e reflexivas. Essa postura não se limita a formulações abstratas; ela implica a abertura de espaços concretos de resistência e reinvenção no interior da própria escola, mesmo em contextos marcados por restrições estruturais e pressões mercadológicas.

Ao conceber a educação como produção cultural e como disputa de sentidos, a pedagogia crítica não apenas denuncia formas de opressão e desigualdade, mas também alimenta a formação de sujeitos históricos capazes de agir na transformação da realidade. Em sintonia com Freire, Giroux e hooks, pode-se afirmar que ensinar constitui ato profundamente político, ético e amoroso, por meio do qual educadores e educandos são convocados a participar da reinvenção da democracia e da dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, Louis. **Posições**. Tradução de Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. p. 115.

APPLE, Michael W. **Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality**. New York: Routledge, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, Henry A. **Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Education and the Crisis of Public Values**. New York: Peter Lang, 2013.

GIROUX, Henry A. **On Critical Pedagogy**. New York/London: Continuum, 2011.

GIROUX, Henry A. **On Critical Pedagogy**. 2. ed. New York: Bloomsbury Academic, 2020.

GIROUX, Henry A. **Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance.** New York: Bloomsbury, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.** London: Cassell, 1994.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Elefante Editora, 2021.

MCLAREN, Peter. **Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution.** Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

SHOR, Ira. **Empowering Education: Critical Teaching for Social Change.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. **Education, Power, and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators.** New York: Routledge, 1998.

*Submetido em: 25/07/2025*

*Aceito em: 10/04/2026*

---

<sup>i</sup> No original ler-se: “critical educators are often accused of attempting to indoctrinate students with leftist or progressive values, rather than respecting a putatively neutral curriculum”( Apple, 2000, p. 236)

<sup>ii</sup> No original ler-se: “teachers are increasingly constrained by intensification, standardized curricula, and excessive workloads, which undermine their professional autonomy and capacity for creative and critical practice” (Hargreaves, 1994, p. 11)

<sup>iii</sup> No original ler-se: “Critical pedagogy does not seek to inculcate a particular political view, but to create the conditions for teachers and students to become conscious historical subjects” (Giroux, 2011, p. 8)