

**Antonio Flávio Moreira e
Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.)**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Currículo, cultura e sociedade / Antonio Flávio Barbosa
Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.); tradução de Maria
Aparecida Baptista – 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

Bibliografia
ISBN 85-249-0546-8

1. Currículos. 2. Currículos – Aspectos sociais. 3. Cultura
4. Sociologia educacional I. Moreira, Antonio Flávio Barbosa.
II. Silva, Tomaz Tadeu da.

94-3403

CDD-375

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículos : Educação 375

CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE

6ª edição

 **CORTEZ
EDITORIA**

Capítulo 5

FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO UMA CONTRA-ESFERA PÚBLICA: A PEDAGOGIA RADICAL COMO UMA FORMA DE POLÍTICA CULTURAL

*Henry A. Giroux
Peter McLaren*

INTRODUÇÃO

Teóricos críticos de primeira geração como Max Horkheimer (1972, 1974), Theodor Adorno (1972) e Walter Benjamin (1969), em seus escritos da primeira metade do século XX, argumentaram que, nas democracias ocidentais, a capacidade de razão crítica estava rapidamente desaparecendo. Apontando para a intromissão do Estado, a indústria cultural e a concentração de riqueza em um número cada vez menor de mãos, esses pensadores temiam que as condições ideológicas e materiais que possibilitaram a interação pública e o pensamento crítico estivessem

sendo solapadas pela padronização, pela fragmentação e pela mercantilização crescentes da vida cotidiana. Sustentaram ainda que, à medida que a vida cotidiana fosse se tornando mais racionalizada e mais contaminada por imagens de ganância e de individualismo egocêntrico, o discurso da democracia passaria a se distanciar cada vez mais da vida pública até ser finalmente substituído pela linguagem e pela lógica da tecnocultura.

Jürgen Habermas (1962) e Herbert Marcuse (1964) foram compelidos a levar adiante essa crítica ao esclarecer a forma pela qual, no século XX, a razão foi praticamente eliminada e a investigação reflexiva perigosamente domesticada em função da destruição daquelas esferas públicas clássicas que prevaleceram na Europa dos séculos XVIII e XIX. Àquela época, as esferas públicas — tais como clubes políticos, periódicos, cafés, grupos de vizinhos de bairros, casas editoras e sindicatos — proporcionavam espaços nos quais os indivíduos podiam reunir-se para debater, dialogar e trocar opiniões. Esferas públicas como essas freqüentemente se transformavam em uma coesa força política. Para pragmatistas americanos como John Dewey (1927), a esfera pública representava o elo de ligação de uma série de importantes ambientes pedagógicos, nos quais a democracia enquanto movimento social era parte integrante do esforço contínuo de numerosos grupos subordinados reunir-se, produzir um discurso social e por implicações de tal discurso para ação política (Lothstein, 1978: 55-111). Ampliando a convicção de Dewey de que a ação social inteligente continha a melhor promessa para uma sociedade mais humana, os reconstrucionistas sociais defenderam, na década de 30 e de 40, uma política da individualidade social na qual se poderia lutar pelos preceitos democráticos não somente nas escolas, mas em todos os ambientes pedagógicos que

reconhecessem a primazia do aspecto político na vida cotidiana. Por trás da lógica dessa posição, havia uma ênfase na relação entre conhecimento e poder, fazer e agir, bem como compromisso e luta coletiva. Na verdade, a esfera pública servia não apenas para criar a linguagem da liberdade, mas também para manter viva a esperança de que os grupos subordinados pudessem um dia gerar seus próprios intelectuais; na expressão de Gramsci (1971), isso significava a criação de “intelectuais orgânicos” que poderiam eliminar a lacuna que distanciou as instituições acadêmicas das questões e realidades práticas da vida cotidiana. Ou seja, esses intelectuais poderiam fornecer o lastro moral e político necessário à criação de instituições de educação popular, bem como de culturas e crenças alternativas.

Parte de nosso objetivo no presente trabalho é defender o argumento de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como contra-esferas públicas. Nossa opinião é que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (Aronowitz & Giroux, 1985). Nessa perspectiva, pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que interagem. Além disso, o caráter contraditório do discurso pedagógico, evidente pela forma como atualmente define a natureza do trabalho docente, o cotidiano da sala de aula e o propósito da escolarização, pode ser submetido a formas mais radicais de interrogação. Mais especificamente, o problema que desejamos enfocar centra-se na questão da possibilidade da criação, pelos educadores radicais, de uma linguagem capaz de fazer

com que os professores levem a sério o papel que a escolarização desempenha na vinculação de conhecimento e poder. Em resumo, queremos examinar como uma força de trabalho docente progressista seria capaz de fortalecer o poder dos professores e ao mesmo tempo estimular o exercício da docência como instrumento para o fortalecimento de poder.

Um dos grandes fracassos da educação norte-americana tem sido sua incapacidade de oferecer aos estudantes que se preparam para o magistério os meios e os preceitos morais para que desenvolvam um discurso e um entendimento mais críticos relativos às metas e propósitos fundamentais da escolarização. A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática.

A despeito dos esforços pioneiros que John Dewey e outros empreenderam para reformar a escolarização segundo a lógica de uma democracia radical e apesar das recentes tentativas, por parte de teóricos educacionais de Esquerda, de associar a ideologia da educação aos imperativos do Estado capitalista (Giroux, 1983), o espaço político atualmente ocupado pela educação do professor em geral continua a diminuir a importância da luta pelo fortalecimento do poder docente; além disso, geralmente tem servido para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativistas características das sociedades dominantes. Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*.

Por que os educadores não souberam aproveitar as possibilidades teóricas que tinham à mão para repensar as alternativas democráticas e incentivar novos ideais emancipatórios? Acreditamos que um dos principais motivos desse fracasso decorre do fato de os pensadores de Esquerda e outros educadores terem sido incapazes de dar um passo além daquilo que denominamos linguagem da crítica. Ou seja, os educadores radicais permaneceram atolados em um discurso crítico que associa as escolas basicamente às relações sociais de dominação. Decorrem daí as seguintes constatações: as escolas servem principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da “falsa consciência”; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência. O lamentável dessa postura foi o fato de ter impedido que os educadores de Esquerda desenvolvessem uma linguagem programática na qual pudessem teorizar *para* as escolas. Em vez disso, os educadores radicais teorizaram *sobre* as escolas e, por essa razão, raramente se preocuparam com a criação de novas contra-esferas públicas dentro dos espaços escolares. Ausente desse discurso está o que chamamos linguagem da possibilidade, uma linguagem que, conforme destacam Laclau & Mouffe (1985: 190), sugere a “constituição de um imaginário radical”. Em nosso caso, um imaginário radical representa um discurso que oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas; estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de contra-esferas públicas que se engajem seriamente em articulações e práticas da democracia radical e se comprometam com elas. Nosso propósito aqui não é repisar os fracassos da política da Esquerda e da reforma educacional, mas sim discutir

nossas preocupações quanto ao desenvolvimento de uma nova conceituação de educação que permita o surgimento de uma abordagem mais crítica em relação à educação do professor.

EDUCAÇÃO DO PROFESSOR E O ABANDONO DA POSTURA POLÍTICA

A educação do professor constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória. Se e quando um professor decide engajar-se em formas de política radical, isso invariavelmente se dá anos depois de ter deixado o estabelecimento responsável por sua formação. Nossa própria experiência na educação do professor — como alunos e eventualmente como professores — confirmou-nos aquilo que em geral se considera um lugar-comum na maioria das escolas e faculdades de educação em toda a América do Norte: que essas instituições continuam a se autodefinir essencialmente como instituições de serviço que são impedidas pela lógica da tecnologia de ensino e obrigadas pelo Estado a prover a especialização técnica e gerencial indispensável ao desempenho de quaisquer funções pedagógicas consideradas necessárias para atender às características das escolas em que os professores venham a atuar (Goodman, 1984: 9-26).

Não se está com isso afirmando que os críticos das escolas não tenham apresentado propostas destinadas a radicalizar os programas de formação de professores. Bem ao contrário, o problema tem sido que, quando essas propostas realmente aparecem, em geral ou não passam de celebrações de métodos de investigação e de instrução

mais refinados e reflexivos, ou então não conseguem libertar-se da prisão da crítica. Esse dilema permite constatar que as formas discursivas, tanto liberais quanto radicais, têm sido igualmente incapazes de criar uma teoria e um espaço social novos para a redefinição da natureza do trabalho do professor e da função social do ensino. Em outras palavras, em geral não se tem observado, no projeto político que fundamenta esses discursos, empenho no sentido de vincular a escolarização à luta mais ampla pela democracia radical.

Educadores mais progressistas geralmente não caem na armadilha de tentar reformar a educação do professor visando tornar os docentes melhores solucionadores de problemas ou simplesmente mais tecnicamente competentes no domínio da sua disciplina. Ao contrário, esses educadores geralmente invocam a linguagem da crítica, a auto-reflexão e a articulação da teoria e da prática. Mas, apesar do empenho em problematizar o conhecimento e unir a teoria à prática, esse tipo de esforço pedagógico não consegue conceituar a educação do professor como parte de um projeto político mais amplo ou da luta social em geral. Em outras palavras, não define os programas de formação de professores como parte de uma contra-esfera pública ampliada, que poderia operar de algum modo coordenado para educar intelectuais dispostos a desempenhar um papel central na grande luta pela democracia e pela justiça social. Na verdade, a linguagem da crítica que informa esse tipo de discurso é excessivamente pessimista e tende a permanecer presa à lógica da reprodução social. Ou seja, essa linguagem não dá conta de apreender e reconhecer o conceito de contra-hegemonia como um momento da luta coletiva, porque as sugestões programáticas que emergem desse discurso estão basicamente confinadas às limitações das teorias da resistência predomi-

nantes. Vale a pena esclarecer as distinções entre essas duas categorias.

REDEFININDO A EDUCAÇÃO DO PROFESSOR

O termo "contra-hegemonia" (Adanson, 1980), confrontado com o termo "resistência", é um termo que em nossa opinião exprime melhor o projeto político que definimos como a criação de esferas públicas alternativas. O termo "resistência", da forma como costuma ser usado na literatura educacional, refere-se a uma espécie de "abismo" autônomo entre as forças de dominação, inelutáveis e difusas, e a condição de ser dominado. Além disso, esse termo foi definido como um "espaço" pessoal no qual a força e a lógica da dominação são contestadas pelo poder, da ação subjetiva, de subverter o processo de socialização. Considerada dessa forma, a resistência funciona como um tipo de negação ou afirmação colocada diante de discursos e práticas dominantes. Evidentemente, a resistência costuma carecer de um projeto político explícito e freqüentemente reflete práticas sociais de natureza informal, desorganizada, apolítica e ateórica. Em alguns casos, pode resumir-se a uma irrefletida e derrotista recusa a aceitar diferentes formas de dominação; em outros, pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante e até ingênua a formas opressivas de regulação moral e política.

O conceito de contra-hegemonia, por outro lado, implica um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar. Um aspecto ainda mais importante: o conceito de contra-hegemonia não apenas reforça a lógica da crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais e novos

espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiência e luta. Como domínio refletido de ação política, a contra-hegemonia desvia o espírito combativo do terreno da crítica para o terreno coletivamente constituído da contra-esfera pública.

Fizemos questão de elucidar essa distinção por acreditarmos que ela é reveladora do quanto os programas de formação de professores estiveram e continuam a estar distanciados de uma visão e um conjunto de práticas que levem a sério a luta pela democracia e pela justiça social. Parte do problema advém da falta de uma teoria social adequada, que possa oferecer a base para se repensar a natureza política do trabalho do professor e o papel dos programas de formação.

Conforme já dissemos, muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica. Fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva predominante, a teoria da educação tem sido formulada em torno de um discurso e de um conjunto de práticas que enfatizam os aspectos imediatos, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem. Essa perspectiva exclui questões relativas à natureza do poder, da ideologia e da cultura e à forma como estas funcionam para gerar noções específicas do social e para produzir determinados tipos de experiência do estudante (Henriques et al., 1984). O interesse renovado na teoria social, embora tenha desempenhado um importante papel na reconstrução da teoria educacional radical, não conseguiu fazer incursões sérias nos programas de formação de professores. Essa falta de atenção à teoria social crítica tem privado os futuros professores de uma estrutura teórica que lhes permita

valorizar, compreender e avaliar os significados que seus alunos constroem socialmente sobre si próprios e sobre a escola, com isso restringindo a possibilidade de lhes dar os meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder. Para muitos futuros professores que se vêem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que freqüentemente se traduz na distância cultural entre "nós" e "eles".

TEORIA SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o passar dos anos, os teóricos educacionais de Esquerda foram ampliando o nosso entendimento da escolarização, definindo-a como um empreendimento essencialmente político, uma forma de reproduzir ou privilegiar determinados discursos, assim como o conhecimento e o poder a eles inerentes, excluindo desse modo outros sistemas teóricos ou significantes. Em consequência desse esforço, muitos educadores conseguiram reconhecer na escolarização uma prática não só determinada, mas também determinante. O núcleo conceitual das análises empreendidas por estudos acadêmicos radicais na última década foi fortemente influenciado pela redescoberta de Marx, tendo envolvido o desvendar da relação entre a escolarização e a esfera econômica da produção capitalista. Vemos com certa simpatia essa posição, sobretudo a tese de Ernest Mandel (1975), de que as nações industriais começaram agora a ingressar em uma espécie de capitalismo corporativo, em que o capital se alastra desmesuradamente

por áreas até então intocadas. Também concordamos com a noção de que ficou mais difícil desvendar e enfrentar criticamente as formas de poder e controle, porque hoje elas já estão impregnadas em quase todos os aspectos das dimensões públicas e privadas da vida cotidiana (Brenkman, 1979). Mas, ainda assim, acreditamos que essa posição não conseguiu fugir do reducionismo econômico que ela tão prodigiosamente tenta superar. Além do mais, tal reducionismo, em suas formas mais sofisticadas, está evidente no contínuo trabalho de alguns teóricos educacionais de Esquerda que, enfatizando exageradamente a relação entre as escolas e a esfera econômica, sacrificam o questionamento do papel determinado de signos, símbolos, rituais e formações culturais no processo de nomear e construir a subjetividade e a voz do aluno (McLaren, 1986). Nossa posição decorre da observação de que o capitalismo estatal não é regulado apenas por restrições de ordem econômica, e de que a intervenção do Estado no processo econômico acabou resultando no aparecimento de novos discursos simbólicos e culturais que originam e apoiam importantes áreas da vida social moderna. Isso está particularmente evidente na maneira como o Estado controla a forma e o conteúdo dos programas de formação, por meio da exigência legal de certificados para os futuros professores. Desse modo, não é possível responder questões relativas ao processo pelo qual os alunos geram significados e criam suas próprias histórias culturais recorrendo exclusivamente a discussões sobre classe social e determinismo econômico; é preciso, sim, começar a abordar os modos pelos quais cultura e experiência interagem para formar aspectos poderosamente determinantes de ação humana e de luta.

O crescente interesse na esfera cultural como mediadora e produtora de subjetividades e discursos já está

deixando sua marca no projeto teórico da pedagogia crítica na América do Norte. Em anos recentes, educadores radicais tentaram, com variados graus de sucesso, incorporar ao seu trabalho conceitos-chave formulados por filósofos e teóricos sociais da Europa continental. Pouco a pouco, teóricos como Derrida, Saussure, Foucault, Barthes, Lacan, Gadamer e Habermas vão abrindo caminho em revistas especializadas em educação, já tendo, por efeito cumulativo, organizado uma grande ofensiva contra formas dominantes de teorização e prática educacional. Extrapolando o projeto desconstrucionista de Derrida, o combate hermenêutico de Gadamer e Ricoeur, a reconstrução psicanalítica do sujeito de Lacan, a anarquia textual de Barthes e a noção de poder e investigação histórica de Foucault, os educadores críticos estão começando a elaborar um novo vocabulário teórico. Já não é raro hoje encontrar tentativas de “desconstruir” o currículo, de ler o “texto” da instrução de sala de aula, de elucidar as “formações discursivas” embutidas na pesquisa educacional (Cherryholmes, 1983: 341-358; Alvarado & Ferguson, 1983: 20-34; Wexler: 1982, 275-303).

Alguns educadores usaram tais avanços da teoria social para ajudar a desinvestir o pensamento convencional sobre a escolarização de sua condição de discurso objetivo e cientificamente fundamentado. Boa parte desse trabalho questiona a visão ideológica do aluno como autor e criador de seu próprio destino, descrevendo como a sua subjetividade está inscrita e posicionada em diferentes “textos” pedagógicos. Esse trabalho constitui na verdade uma linguagem crítica que permite examinar o comportamento oposicionista, problematizar a contestação política e examinar criticamente o “significado vivenciado”. Boa parte dessa nova teorização social pode revelar-se útil para o entendimento de como os alunos formam suas interpre-

tações do “eu” e da escola por meio da política da voz e da representação do estudante. Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é desituir-lo de poder.

No plano mais genérico, novos avanços na teoria social desviaram o foco ideológico da lógica economicista da tradição marxista para as mutuamente determinantes categorias de cultura, ideologia e subjetividade. A subjetividade e a experiência vivida do aluno passaram a ser interrogadas como práticas sociais e formações culturais que incorporam mais do que simplesmente a dominação de classes e a lógica do capital. Por outro lado, essas novas abordagens teóricas já podem ser utilizadas para desvendar as complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas.

Mas há importantes precauções a serem tomadas por uma pedagogia radical, antes de começar a tecer esses novos fios de teoria social que formarão um discurso programático destinado a informar uma visão mais crítica da educação do professor. Em vez de endossar incondicionalmente esses movimentos, como fizeram alguns educadores, a atual tarefa da pedagogia radical deveria ser assimilar de forma crítica e seletiva os conceitos-chave da teoria do discurso, da teoria da recepção, do pós-estruturalismo, da hermenêutica desconstrucionista e de diversas outras novas linhas de investigação, sem cair na armadilha de sua linguagem freqüentemente impenetrável, de seu jargão hermético e seus impasses teóricos. Uma

pedagogia radical deve aproveitar o potencial crítico desses movimentos, mas deve ao mesmo tempo pressioná-los para que expliquem suas subcorrentes frequentemente apolíticas, a-históricas e exageradamente estruturalistas. Em outras palavras, os educadores radicais devem continuar a buscar, dentro da revolução semiótica, uma linguagem crítica que possibilite o aproveitamento de relevantes avanços teóricos com o propósito de criar um currículo emancipatório para a formação do professor. Mas devem perseguir esse rumo sem se perder em debates marginais acerca de questões secundárias ao projeto político de proporcionar fortalecimento do poder individual e social àqueles alunos mais subordinados pelo sistema. Donde se conclui que a pedagogia crítica também só poderá efetivamente funcionar se se propuser a tornar a desesperança menos aceitável, acenando com a promessa de uma aquisição progressiva de conhecimentos que resultem na emancipação de grupos subordinados, por meio de uma transformação de relações assimétricas de poder.

Louvamos o surgimento de teorias pós-estruturalistas e semióticas por terem provocado uma interação e uma reestruturação de idéias e teorias que até agora só eram marginal ou precariamente correlacionadas e reconhecidas. Além do mais, esses desenvolvimentos teóricos foram importantes por criarem um movimento intelectual fundamentalmente interessado na produção e representação de significados no âmbito de formações culturais contemporâneas. Mas, ainda assim, devemos insistir que, quaisquer que sejam os novos desenvolvimentos que venham a ser gerados por esses discursos, é preciso que eles continuem a tratar dos problemas centrais de poder e política, particularmente da forma como são expressos na dominação e subordinação de grupos de pessoas na sociedade. Dado o desenvolvimento dessas novas trajetórias teóricas dentro

da pedagogia radical, é essencial compreender que o poder necessário à transformação da ordem social não pode ser gerado pelo mero exercício de determinado discurso ou síntese de discursos. A reforma como possibilidade prática não existe *fora* da dinâmica vivida dos movimentos sociais. O discurso sozinho é incapaz de provocar mudança social. É tendo em conta esse entendimento que os programas de formação de professores podem se comprometer intransigentemente com questões de emancipação e transformação, questões essas que combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro.

POLÍTICA CULTURAL E O CURRÍCULO DO PROFESSOR

Um currículo para formação de professores, para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea (Giroux & Simon, 1984: 226-238). Nesse contexto, a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas. No contexto de um currículo como forma de política cultural, a meta primordial da educação é criar condições

para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos.

O projeto de "fazer" um currículo como forma de política cultural para integrar um programa de formação de professores consiste em unir a teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas que permitam aos futuros professores desenvolver e interrogar os discursos educacionais preferenciais, muitos dos quais foram inteiramente dominados por uma racionalidade instrumental hegemônica que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica. Mas nossa preocupação aqui não é simplesmente forjar uma linguagem da crítica, capaz de investigar os interesses e ideologias latentes que operam para construir subjetividades compatíveis com a lógica da sociedade dominante. Estamos mais preocupados em atrelar essa linguagem da crítica a uma linguagem da possibilidade, a fim de desenvolver práticas alternativas de ensino capazes de desmontar a sintaxe da lógica da dominação, tanto dentro quanto fora das escolas. Em sentido mais amplo, conforme já mencionamos no início deste ensaio, estamos comprometidos com a formulação de uma linguagem que possa contribuir para examinar o espaço da educação do professor como uma nova esfera pública, uma esfera que busque resgatar a idéia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano.

Pensamos que reconhecer a educação para o magistério por essa ótica é uma forma de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais, de definir os professores basicamente como técnicos, ou seja, como funcionários pedagógicos incapazes de tomar decisões importantes no que se refere a diretrizes ou currículos, como por exemplo adaptar programas oficiais aos contextos, contingências e particularidades de suas próprias salas de aula. O escárnio e o desdém com que os burocratas profissionais vêem aqueles professores que exigem e exercem o direito de unir o conceitual ao prático, no esforço de adquirir um pouco de controle sobre o seu trabalho, continuam a infestar o discurso do empreendimento educacional contemporâneo. A mitificação do intelectual como teórico-de-torre-de-marfim, distante das dificuldades e preocupações mundanas da vida cotidiana, que tanto diretores de escolas quanto o público costumam cultivar, é um sério obstáculo político que os educadores radicais precisam vir a entender, como primeiro passo para a sua superação.

Um currículo como uma forma de política cultural encerra a crença de que os professores podem ter uma atuação pedagógica como intelectuais. É nessa questão que nos concentraremos a partir de agora. A busca de uma pedagogia radical para a formação de professores envolve, como principal tarefa, a criação de modelos teóricos que forneçam um discurso crítico para analisar as escolas como foros de contestação constituídos socialmente e diretamente envolvidos na produção de experiências vividas. É inerente a esta abordagem uma problemática caracterizada pela necessidade de elucidar de que forma a prática pedagógica representa determinada política da experiência, ou, em termos mais precisos, um campo cultural onde conhecimento, discurso e poder interagem

de modo a produzir, historicamente, práticas de regulação moral e social específicas. Essa nova ênfase dentro da teoria educacional apresenta uma ampla gama de questões político-culturais importantíssimas para o papel futuro da escolarização e da democracia.

Além do mais, essa problemática aponta para a necessidade de se questionar como são produzidas, contestadas e legitimadas as experiências humanas dentro da dinâmica do dia-a-dia da sala de aula. A importância teórica deste tipo de questionamento nos programas de formação está diretamente ligada à necessidade de iniciar os professores na formulação de um discurso que permita o desenvolvimento de uma abrangente política da cultura, da voz e da experiência. A questão aqui é reconhecer que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Não raro, a forma como atribuem significados à realidade é fortemente contestada por diferentes indivíduos e grupos. Nesse sentido, as escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante “fábrica” suas “certezas” hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas “propagadas” nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local. Em outras palavras, as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reproduções de relações e interesses sociais dominantes. Ao mesmo tempo, conforme já mencionamos, as escolas não exercem formas de regulação política e moral diretamente relacionadas a tecnologias de poder, que “produzem assimetrias nas capacidades de indivíduos e grupos de definir

e compreender suas próprias necessidades” (Johnson, 1983: 11). Mais especificamente, o que elas fazem é estabelecer as condições para que alguns indivíduos e grupos definam os termos segundo os quais todos os demais viverão o processo de participar na construção de suas próprias identidades e subjetividades, aceitando-o ou resistindo.

Como territórios de contestação e produção cultural, as escolas incorporam representações e práticas que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes. Isso fica mais claro ao se reconhecer que um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem. Nesse caso, a linguagem interage com o poder, da maneira como determinadas formas linguísticas estruturam e legitimam as ideologias de grupos específicos. Intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla.

Com essas noções teóricas em mente, queremos argumentar em termos mais específicos a favor do desenvolvimento, dentro das instituições de educação para o magistério, de um currículo que encerre uma forma de política cultural. Na verdade, queremos defender a construção de uma pedagogia de política cultural em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita aos futuros professores entender como se Produzem subjetividades no âmbito da formas sociais em que as pessoas se movimentam, mas das quais em geral só têm consciência parcial. Tal pedagogia problematiza o modo como professores e alunos apóiam aquelas linguagens, aqueles processos sócio-ideológicos e aqueles mitos que os posicionam no âmbito de relações vigentes de poder e de-

pendência, ou resistem ou se acomodam aos mesmos. Além disso, aponta para a necessidade de os professores, tanto aqueles em formação quanto os já praticantes, perceberem o discurso como uma forma de produção cultural que serve para organizar e legitimar modos específicos de nomear, organizar e experimentar a realidade social.

Nessa visão, o conceito de experiência está ligado à questão mais ampla de como as subjetividades se inscrevem nos processos discursivos que se desenvolvem em função da dinâmica de produção, transformação e luta. Entendida nesses termos, uma pedagogia de política cultural propõe aos futuros professores uma dupla tarefa. Em primeiro lugar, eles precisam analisar de que maneira a produção cultural se organiza no âmbito de relações assimétricas de poder nas escolas (por exemplo, textos didáticos, currículos, enquadramento em determinadas atividades (*tracking*), políticas e práticas pedagógicas). Em segundo lugar, é preciso que eles desenvolvam estratégias políticas para participação nas lutas sociais destinadas a reivindicar a transformação das escolas em esferas públicas democráticas.

Para que essas tarefas possam ser realizadas, é necessário avaliar os limites políticos e as potencialidades pedagógicas das diferentes porém correlatas instâncias de produção cultural que constituem os diversos processos de escolarização. Vale notar que estamos chamando esses processos sociais de instâncias de produção cultural, e não de reprodução social, que é um conceito mais conhecido. O conceito de reprodução social, embora aponte adequadamente para as várias ideologias e interesses políticos e econômicos que são reconstruídos no âmbito das relações educacionais, carece de uma visão teórica abrangente de como tais interesses são mediatizados, trabalhados e subjetivamente produzidos, independente-

mente dos diferentes interesses que acabem surgindo no final.

PEDAGOGIA RADICAL E O DISCURSO DA VIDA COTIDIANA

Para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural dentro de faculdades ou escolas de educação, é imperioso que se criem métodos de análise que não partam do pressuposto de que as experiências vividas podem ser automaticamente inferidas a partir de determinações estruturais. Em outras palavras, a complexidade do comportamento humano não pode ser reduzida à mera identificação de fatores determinantes, sejam eles modos de produção de natureza econômica ou sistemas de significação textual. A partir dos quais tal comportamento é modelado e em oposição aos quais ele se desenvolve. O modo pelo qual indivíduos e grupos mediatizam as formas culturais apresentadas por tais forças estruturais e ao mesmo tempo nelas se situam é em si mesmo uma forma de produção, e precisa ser interrogada por métodos de análise conexos, porém diferentes entre si. Para desenvolver esse ponto, discorreremos brevemente sobre a natureza e as implicações pedagógicas daquilo a que chamamos o discurso da vida cotidiana.

Fundamental para essa visão é a necessidade de desenvolver uma análise de produção cultural que enfoque aquilo que denominamos teoria da autoprodução. No sentido mais genérico, essa teoria requereria uma compreensão do processo pelo qual professores e alunos atribuem sentido às suas vidas através das complexas formas históricas, culturais e políticas que eles não apenas incorporam, mas também produzem. É preciso elucidar uma série de questões em torno dessa preocupação, no

âmbito de uma pedagogia crítica para a formação do professor. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer as formas subjetivas da vontade política e da luta que dão sentido às vidas dos alunos. Em segundo lugar, o discurso das culturas vividas, enquanto modalidade de crítica, deveria interrogar as formas pelas quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas que pressupõem um senso de determinação e intervenção. Essa é a “substância” cultural da mediação, o material consciente e inconsciente por meio do qual alunos de grupos dominantes e subordinados oferecem a seus pares e a seus professores relatos de quem são e apresentam suas diferentes leituras do mundo. Também faz parte daquelas ideologias e práticas que nos permitem entender as situações sociais, as histórias e os interesses subjetivos específicos, bem como os mundos particulares que entram em cena em qualquer prática pedagógica de sala de aula.

Se os educadores radicais tratarem as histórias, experiências e linguagens de diferentes grupos culturais como formas particularizadas de produção, terão menos dificuldade de entender as diferentes leituras, respostas e comportamentos que os alunos exibem, por exemplo, ao analisar determinado texto apresentado em classe. De fato, uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que tais alunos trazem para as escolas. É somente começando por essas formas subjetivas que os educadores críticos poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiem formas contraditórias de capital cultural.

Descobrir e iluminar os elementos de autoprodução não é simplesmente uma técnica pedagógica para confirmar as experiências daqueles alunos freqüentemente silenciados pela cultura escolar dominante. Como discurso interrogativo,

procura também desvendar os meios pelos quais as relações de poder e as desigualdades sociais privilegiam e restringem os alunos no âmbito de configurações de classe, etnia e gênero. O discurso do cotidiano torna-se uma valiosa forma de crítica para os futuros professores, uma vez que esclarece como o poder e o saber interagem para desvalorizar o capital cultural de grupos subordinados. Esse discurso também é útil para o desenvolvimento de uma linguagem da possibilidade, dessa forma criando uma pedagogia radical capaz, em última análise, de envolver o discurso do cotidiano por meio da dinâmica da confirmação, do questionamento e da esperança. O conhecimento do “outro”, nesse caso, é destacado não apenas para que sua presença seja celebrada, mas também para que se faça a necessária interrogação crítica das ideologias que contém, dos meios de representação que utiliza e das práticas sociais subjacentes que confirma. Importante aqui é associar conhecimento e poder em um plano teórico, para dar aos alunos a oportunidade de entender de forma mais crítica quem eles são no contexto de uma formação social mais ampla, bem como para ajudá-los a assimilar criticamente aquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes têm sido negadas.

O discurso da vida cotidiana também aponta para a necessidade de os educadores radicais verem as escolas como esferas culturais e políticas ativamente engajadas na produção da voz e na luta pela voz. Em muitos casos, as escolas não permitem que os estudantes de grupos subordinados atribuam autenticidade a seus problemas e experiências vividas por meio de suas próprias vozes individuais e coletivas. A cultura escolar dominante geralmente representa e legitima as vozes privilegiadas dos brancos das classes média e alta. Para desmistificar a cultura dominante e transformá-la em objeto de análise

política, os educadores radicais necessitarão aprender e dominar o que chamamos de linguagem do entendimento crítico. Ou seja, se quiserem efetivamente entender e contestar a ideologia dominante que age nas escolas, terão de interrogar e apoiar criticamente as vozes oriundas de três diferentes esferas e cenários ideológicos. São elas: a voz da escola, a voz do aluno e a voz do professor. Cada uma dessas vozes aponta para conjuntos de práticas que se influenciam mutuamente e cooperam para produzir experiências pedagógicas específicas no âmbito de diferentes configurações de poder. Os interesses freqüentemente representados por essas três vozes distintas têm de ser analisados menos como em oposição (no sentido de operarem para contrariar-se e desqualificar-se mutuamente) e mais como correspondendo a uma interação de práticas dominantes e subordinadas que exercem influências recíprocas, em uma contínua luta em torno do poder, do significado e da autoria. Isso, por sua vez, pressupõe a necessidade de se analisar as escolas em suas particularidades históricas e relacionais, ao mesmo tempo em que aponta para a possibilidade de uma intervenção educacional radical. Para entender e interrogar os múltiplos e variados significados que compõem os discursos da voz do estudante, os educadores radicais precisam valorizar e absorver criticamente, no sentido bakhtiniano, as linguagens polifônicas que os seus alunos trazem para as escolas; ou seja, esses educadores precisam aprender “o conjunto de práticas comunicativas associadas a determinados usos de formas tanto escritas quanto faladas adotadas por determinados grupos sociais” (Sola & Bennet, 1985: 89). Além disso, para compreender adequadamente essas linguagens, há que ultrapassar os limites da vida escolar, e considerar as relações sociais e comunitárias mais abrangentes, que lhe dão sentido e dignidade.

A voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturais que dão sentido às histórias, à cultura e às subjetividades que definem o trabalho do dia-a-dia dos educadores. É a voz do senso comum e do senso crítico que os professores usam para mediatizar as relações assimétricas de poder que dão estruturas diferenciais às contra-esferas públicas, como por exemplo as escolas. Na verdade, é por meio da mediação e da ação da voz docente que a própria natureza do processo de escolarização costuma ser apoiada ou desafiada; em outras palavras, o poder da voz discente de moldar a escolarização em conformidade com a lógica de interesses emancipatórios está indissoluvelmente associado não apenas a um elevado grau de autocompreensão, mas também à possibilidade de união dos educadores radicais em torno de uma voz coletiva como parte de um movimento social dedicado à reestruturação das condições ideológicas e materiais que operam tanto dentro como fora da escolarização. Assim, a categoria voz docente precisa ser entendida e questionada no que se refere aos seus próprios valores e ao seu projeto político, assim como no que se refere aos seus modos de mediação das vozes discentes.

Em termos mais genéricos, a linguagem do entendimento crítico não só representa um reconhecimento dos processos políticos e pedagógicos que influem na construção de formas de autorias e vozes no âmbito de diferentes esferas institucionais e sociais, mas também constitui um ataque crítico à ordenação vertical da realidade inerente às práticas injustas que operam ativamente na sociedade mais ampla. Para retomar alguns dos problemas que esboçamos nas páginas anteriores, acreditamos que as escolas precisam ser reconcebidas e reinstituídas como contra-esferas públicas, não aliadas aos interesses corporativistas do Estado burguês, onde os alunos possam

aprender as habilidades e o conhecimento que os habilitem a viver em uma verdadeira democracia e a lutar por ela. Dessa forma, as escolas terão de ser caracterizadas por uma pedagogia que se comprometa seriamente a acolher visões e problemas que sejam de profundo interesse para os alunos em suas vidas cotidianas. Igualmente importante é a necessidade de as escolas cultivarem um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana capazes de associar as questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e atuantes.

O desenvolvimento de uma pedagogia crítica para a emancipação de futuras gerações de alunos e professores requer que as escolas de educação repensem seus programas e suas práticas em torno da idéia do ensino como forma de política cultural. Reconhecemos, entretanto, que o projeto que estamos descrevendo é um processo contínuo. É necessário que os futuros professores tenham mais tempo em classe — mais do que geralmente se oferece em um ou dois anos de treinamento pedagógico — para explorar as ligações teóricas que temos sugerido entre educação, subjetividade, voz, autoria e poder. É também necessário que eles sejam prolongadamente expostos a uma radical reorganização dos estabelecimentos de educação dos professores em torno dos conceitos de história, linguagem, cultura e poder (Giroux & McLaren, 1986). Evidentemente, uma pauta radical para uma reforma escolar tem de ter um ponto de partida, e pequenos círculos de professores trabalhando isoladamente em suas respectivas escolas será muito pouco para criar as condições necessárias à transformação das escolas em contra-esferas públicas. As condições para democratizar as escolas com vistas a fortalecer o poder de professores e alunos devem surgir nas escolas e nas faculdades de educação, por meio

de uma reformulação dos programas de formação do modo como sugerimos. Igualmente importante para uma reforma radical é a necessidade de os docentes compreenderem que contra-esferas públicas não se criam exclusivamente no âmbito de instituições de formação de professores ou de salas de aula de escolas; é preciso que elas se espalhem, acabando por atuar em conjunto com outras comunidades de resistência, em um duplo esforço por uma reforma social e educacional. O projeto que descrevemos enfoca o papel que os programas e instituições de formação de professores poderiam desempenhar na ampliação do discurso da democracia. Mas tal projeto transcende enormemente essas instituições e revela a necessidade de mudanças estruturais e movimentos sociais mais amplos. Em resumo, reformas mais amplas requerem não somente que os professores se engajem em novos movimentos sociais, mas que os programas que os formam redefinem as razões e a maneira pelas quais eles atuam na sociedade.

Concluiremos argumentando que, se quisermos evitar que a democracia seja marginalizada da vida pública, que se distancie mais e mais do cotidiano das comunidades e das salas de aula, e que acabe por sucumbir, dando origem a uma nova forma de barbárie, os educadores terão de lutar arduamente para transformar as escolas em contra-esferas públicas que permitam derrotar o desalento e viabilizar a esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, Walter. *Hegemony and Revolution: a Study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*. Berkeley, University of California Press, 1980.

- Adorno, Theodor & Horkheimer, Max. *The Dialectic of Enlightenment*. Trad. John Cumming. (New York, Seabury Press, 1972.
- Alvarado, Manuel & Ferguson, Bob. "The Curriculum, Media and Discursivity". *Screen*, 1983, v. 24, n. 3, pp. 20-34.
- Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry. *Education Under Siege*. South Hadley, Bergin and Garvey Press, 1985.
- Benjamin, Walter. *Illuminations*. Ed. Hannah Arendt. New York, Schocken, 1969.
- Brenkman, John. "Mass Media: from Collective Experience to the Culture of Privatization". *Social text*. 1979, v. 1 (inverno), pp. 94-109.
- Cherryholmes, Cleo. "Knowledge, Power and Discourse in Social Studies Education". *Boston University Journal of Education*, 1983, v. 165, n. 4, pp. 341-358.
- Dewey, John. *The Public and its Problems*. New York, Henry Holt and Company, 1927.
- Giroux, Henry. *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, Bergin and Garvey Press, 1983.
- Giroux, Henry & Simon, Roger. "Curriculum Study as Cultural Politics". *Boston University Journal of Education*, 1984, v. 166, n. 3, pp. 226-238.
- Giroux, Henry & McLaren Peter. "Teacher Education and the Politics of Engagement: the Case for Democratic Schooling". *Harvard Educational Review*, 56(3): pp. 213-238, 1986.
- Goodman, Jesse. "Reflections on Teacher Education: a Case Study and Theoretical Analysis". *Interchange*, 1984, v. 15, n. 3, pp. 7-26.

- Gramsci, A. *Selections from Prison Notebooks*. Ed. e trad. Quinten Hoare & Geoffrey Smith. New York, International Publishers, 1971.
- Habermas, J. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied, Luchterhand, 1962.
- Horkheimer, Max. *Eclipse of Reason*. New York, Seabury Press, 1974.
- Henriques, Julian; Hollway, Wendy; Urwin, Cathy; Venn; Couze & Walkerdine, Valerir. *Changing the Subject*. London, Methuen, 1984.
- Johnson, Richard. "What is Cultural Studies Anyway?". *Anglistica*, 1983, v. 26, n. 1-2, pp. 1-75.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. *Hegemony and Socialist Strategy*. London, Verso Books, 1985.
- Lothstein, Arthur. "Salving from the Dross: John Dewey's Anarcho-Communism". *The Philosophical Forum*, 1978, v. 10, n.1, pp. 55-111.
- Mandel, Ernest. *Late Capitalism*. London, New Left Books, 1975.
- Marcuse, Herbert. *One Dimensional Man*. Boston, Beacon Press, 1964.
- McLaren, Peter. *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- McLaren, Peter. "Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve". *Educational Theory*, 36(4): 389-401, 1986.
- Mills, C.W. *Power, Politics and People: the Collected Essays of C.W. Mills*. Ed. Louis Horowitz. London, Oxford University Press, 1979.

Simon, Roger. "Work Experience as the Production of Subjectivity". *In: Critical Pedagogy and Cultural Power*. Ed. David Livingstone. South Hadley, Bergin and Garvey Press, no prelo.

Sola, Michelle & Adrian Bennett, Adrian. "The Struggle for Voice: Narrative, Literacy and Consciousness in an East Harlem School". *Boston University Journal of Education*, 1985, v. 167, n. 1, pp. 8-110.

Wexler, Philip. "Structure, Text, and Subject: a Critical Sociology of School Knowledge". *In: Cultural and Economic Reproduction in Education*. Ed. Michael Apple. Boston & London, Routledge & Kegan Paul, 1982.