

princípios estruturados usados na construção de pacotes prontos de materiais curriculares, na qual se argumentou que tais princípios utilizam uma forma de tratamento que coloca os professores em uma posição de meros implementadores de conhecimento.³³ Tal posicionamento está evidentemente em discordância com o tratar professores e estudantes como intelectuais. Numa brilhante apresentação desta abordagem, Judith Williamson ofereceu um estudo abrangente da maneira pela qual este tipo de crítica pode ser aplicado à publicidade em massa.³⁴ De forma semelhante, Ariel Dorfman aplicou este tipo de análise a diversos textos usados na cultura popular, inclusive o retrato de personagens como o Pato Donald e o Elefante Babar. É em sua análise da *Readers Digest* que Dorfman apresenta uma exposição impressionante do valor crítico da análise de texto. Em um caso, por exemplo, ele analisa como a *Readers Digest* usa um tipo de representação que minimiza a importância de ver o conhecimento em suas conexões históricas e dialéticas. Ele escreve:

Assim como com os super-heróis, o conhecimento não transforma o leitor; pelo contrário, quanto mais ele lê a *Digest*, menos ele precisa mudar. É aí que toda aquela fragmentação volta a desempenhar o papel que sempre se pretendeu que desempenhasse. Nunca se supõe um conhecimento prévio....Mês após mês, o leitor deve purificar-se, sofrer de amnésia, empacotar o conhecimento que adquiriu e colocá-lo em alguma prateleira escondida para que não interfira no prazer inocente de consumir mais, tudo de novo. O que ele aprendeu sobre os romanos não se aplica aos etruscos. O Havai não tem nada a ver com a Polinésia. O conhecimento é consumido por seu efeito tranquilizador, para uma "renovação da informação", para um intercâmbio de banalidades. Ele só é útil à medida que pode ser digerido como anedota, mas seu potencial para um pecado original foi eliminado, juntamente com a tentação de gerar verdade ou movimento - em outras palavras: mudança.³⁵

Eu gostaria de concluir argumentando que, a fim de desenvolver uma pedagogia crítica em torno de uma forma de política cultural, é essencial desenvolver um discurso que não suponha que as experiências vividas possam ser inferidas automaticamente a partir de determinações estruturais. Em outras palavras, a complexidade do comportamento humano não pode ser reduzida à simples identificação de determinantes; quer sejam eles modos econômicos de produção ou sistemas de significação textual, nos quais tal comportamento é moldado e seguido os quais ele constitui a si mesmo. A forma pela qual os indivíduos e grupos tanto medeiam quanto habitam as formas culturais apresentadas por tais forças estruturais é por si mesma uma forma de produção e precisa ser analisada através de um discurso e tipo de análise relacionado, porém diferente. Neste caso, gostaria de apresentar de maneira sucinta a natureza e implicações pedagógicas do que chamo de discurso das culturas vividas.

Essencial para o discurso das culturas vividas é a necessidade de desenvolver-se o que pode ser genericamente chamado de teoria da auto-produção.³⁶ Em seu sentido mais geral, isto exigiria uma compreensão de

como os professores e estudantes dão significado a suas vidas através das complexas formas históricas, culturais e políticas que tanto incorporam como produzem. Diversas questões precisam ser desenvolvidas dentro de uma pedagogia crítica em torno desta preocupação. Primeiramente, é preciso reconhecer as formas subjetivas de vontade e luta política. Isto é, o discurso das culturas vividas precisa questionar como as pessoas criam estórias, memórias e narrativas que postulam um senso de determinação e agência. Este é o conteúdo cultural da mediação, o material consciente e inconsciente através do qual membros de grupos dominantes e subordinados oferecem visões de quem são e apresentam diferentes leituras do mundo. Também é parte daquelas ideologias e práticas que nos permitem compreender as locações sociais, histórias, interesses subjetivos e mundos particulares que entram em jogo em qualquer pedagogia escolar.³⁷

Se tratarmos as histórias, experiências e linguagens de grupos culturais diferentes como formas particularizadas de produção, torna-se mais fácil compreender as diversas leituras, respostas e comportamentos que, digamos, os estudantes apresentam para a análise de um texto particular. Na verdade, uma política cultural precisa que seja desenvolvido um discurso que esteja atento às histórias, sonhos e experiências que tais estudantes trazem para as escolas. É somente partindo destas formas subjetivas que os educadores críticos poderão desenvolver uma pedagogia que confirme e envolva as formas contraditórias de capital cultural que constituem a maneira como os estudantes produzem significados que legitimam formas particulares de vida.

A procura e elucidação dos elementos de autoprodução que caracterizam os indivíduos que ocupam culturas vividas diversas não é simplesmente uma técnica pedagógica para legitimar as experiências daqueles estudantes que muitas vezes são silenciados pela cultura dominante da escolarização; é também parte de um discurso que questiona como o poder, a dependência e a desigualdade social estruturam as ideologias e práticas que capacitam e limitam os estudantes em torno de questões de classe, raça e gênero. Dentro desta perspectiva teórica, o discurso das culturas vividas torna-se valioso para os educadores porque pode servir não apenas para elucidar como o poder e o conhecimento interseccionam-se para deslegitimar o capital cultural dos estudantes de grupos subordinados, mas também para elucidar como este pode ser traduzido em uma linguagem de possibilidade. Isto é, ele pode ser usado também para desenvolver uma pedagogia crítica do popular, a qual inclua o conhecimento da experiência vivida através do método dual de confirmação e questionamento. O conhecimento do "outro" é incluído não apenas para exaltar sua presença, mas também porque ele deve ser questionado criticamente com respeito às ideologias que contém, os meios de representação que utiliza, e as práticas sociais subjacentes que ele reitera. Aqui está em jogo a necessidade de desenvolver-se um laço entre conhecimento e poder, o qual sugira possibilidades praticáveis para

os estudantes. Isto é, o conhecimento e o poder interseccionam-se em uma pedagogia de política cultural para dar aos estudantes a oportunidade não apenas de compreender mais criticamente quem eles são como parte de uma formação social mais ampla, mas também para ajudá-los a apropriarem-se de maneira crítica daquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas.

Em conclusão, cada um dos discursos que apresentei e analisei de forma sucinta envolve uma visão diferente da produção cultural, análise pedagógica e ação política. E embora cada uma destas formas de produção envolva um certo grau de autonomia tanto em forma quanto em conteúdo, é importante que se desenvolva uma pedagogia crítica em torno das conexões internas que elas compartilham dentro do contexto de uma política cultural, pois é dentro destas interconexões que uma teoria tanto de estrutura quanto de agência pode construir uma nova linguagem, apontar para novas questões e possibilidades, e permitir que os educadores enquanto intelectuais transformadores lutem pelo desenvolvimento de escolas como esferas públicas democráticas.

Notas

1. Paulo Freire, *The Politics of Education* (S. Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1985), p. 2.
2. *Ibid.*, pp. 2-3.
3. J. Henriques et al., *Changing the Subject* (New York: Methuen, 1984).
4. Richard Johnson, "What is Cultural Studies?" *Anglistica* 26 (1-2):11.
5. Roger Simon, "Work Experience", em David W. Livingstone, ed., *Critical Pedagogy and Cultural Power* (S. Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1987), pp. 155-77.
6. Foucault, *Power and Knowledge*.
7. Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance* (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1986).
8. R. White e D. Brockington, *Tales out of School* (London: Routledge & Kegan Paul, 1983), p. 21.
9. Mortimer Adler, *The Paideia Proposal* (New York: Macmillan, 1982), p. 42.
10. P. Cusick, *The Egalitarian Ideal and the American School* (New York: Longman, 1983), pp. 25-71.
11. *Ibid.*, p. 108.
12. W. Kerrigan, *Writing to the Point*, 2ª ed. (New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1979), p. 32.
13. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*.
14. Quero deixar claro que existe uma distinção importante entre a obra de John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Free Press, 1916), neste caso, e os discursos híbridos

da reforma educacional progressista que caracterizaram o final dos anos 60 e 70. O discurso da relevância e integração que estou analisando aqui guarda pouca semelhança com a filosofia da experiência de Dewey no sentido de que Dewey enfatizou o relacionamento entre a experiência do estudante, a reflexão crítica e a aprendizagem. Em contraste, o apelo à relevância tão em voga hoje em dia geralmente abre mão do conceito de aquisição sistemática de conhecimento e privilégia sem crítica um conceito antiintelectual de experiência do estudante. Para uma análise crítica destas posições, ver Aronowitz e Giroux, *Education under Siege*, e Giroux, *Ideology and Culture*.

15. Cusick, *The Egalitarian Ideal*, p. 55.
16. *Ibid.*, Theodore Sizer, *Horace's Compromise* (Boston: Houghton Mifflin, 1984).
17. Giroux and Purpel, *The Hidden Curriculum*.
18. Carl Rogers, *Freedom to Learn* (Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969).
19. Clyde Kluckhohn, *Mirror for Man: The Relation of Anthropology to Modern Life* (New York: McGraw-Hill, 1949).
20. P. Corrigan, "Race, Ethnicity, Gender, Culture: Embodying Differences Educationally. An Argument" (Trabalho não publicado, Ontario Institute for Studies in Education, 1985), p. 7.
21. R. Joffe, *Positive Image: Towards a Multicultural Curriculum* (London: Readers and Writers Cooperative, 1979), p. 122.
22. M. Gollnick e P. Chinn, *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (St. Louis: C.V. Mosby, 1983), p. 306.
23. Nathan Glazer, "Cultural Pluralism The Social Aspect", em M. Tunnin e W. Plotch, eds., *Pluralism in a Democratic Society* (New York: Praeger, 1977), p. 51.
24. Henry A. Giroux e Roger Simon, "Curriculum Study and Cultural Politics" *Journal of Education* 166 (Outono 1984): 226-38.
25. Simon, "Work Experience", p. 176.
26. Dell Hymes, "Ethnolinguistic Study of Classroom Discourse", relatório final para o *National Institute of Education* (Philadelphia: University of Pennsylvania, 1982); G. Kress e R. Hodges, *Language as Ideology* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979).
27. Giroux, *Theory and Resistance in Education*.
28. Aronowitz e Giroux, *Education under Siege*.
29. Giroux e Simon, "Curriculum Study and Cultural Politics".
30. A tese de reprodução na teoria educacional radical foi desenvolvida a partir do trabalho de Bowles e Gintis, *Schooling in Capitalist America*, e Giroux, *Theory and Resistance in Education*.
31. Uma análise importante destes discursos e das tradições com as quais eles geralmente estão associados pode ser encontrada em Johnson, "What is Cultural Studies?" Utilizei livremente o trabalho de Johnson nesta seção do capítulo.
32. Johnson, "What is Cultural Studies?", pp. 64-65.
33. Apple, *Education and Power*.
34. Judith Williamson, *Decoding Advertisements* (New York: Marian Boyars, 1978).
35. Ariel Dorfman, *The Empire's Old Clothes* (New York: Pantheon, 1983), p. 149.

36. A. Touraine, *The Self-Production of Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1977).
37. Johnson, "What is Cultural Studies?"

8

*Cultura, Poder e
Transformação na Obra
de Paulo Freire: Rumo a
uma Política de Educação*

HENRY A. GIROUX

A obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional da América do Norte. Freire apropriou-se do legado abandonado de idéias emancipadoras em suas versões de filosofia secular e religiosa encontradas no *corpus* do pensamento burguês. Ele também integrou de maneira crítica em seu trabalho o legado do pensamento radical sem assimilar muitos dos problemas que historicamente o assolavam. Com efeito, Freire combina o que chamo de "linguagem da crítica" com a "linguagem da possibilidade".

Utilizando a linguagem da crítica, Freire construiu uma teoria de educação que considera seriamente o relacionamento entre a teoria crítica radical e os imperativos do comprometimento e luta radical. Fazendo uso de suas experiências na América Latina, África e América do Norte, ele produziu um discurso que aprofunda nossa compreensão da dinâmica e complexidade da dominação. Neste caso, Freire acertadamente argumenta que a dominação não pode ser reduzida exclusivamente a uma forma de domínio de classe. Tomando a noção de diferença como um fio condutor teórico, Freire rejeita a idéia de que existe uma forma universal de opressão. Em vez disso, ele reconhece e situa dentro de diferentes canpos sociais formas de sofrimento que referem-se a modos particulares de dominação e, consequen-

tamente, formas diversas de luta e resistência coletiva. Ao reconhecer que certas formas de opressão não são redutíveis à opressão de classes, Freire vai além da análise marxista padronizada; ele alega que a sociedade contém uma multiplicidade de relações sociais contraditórias, em torno das quais os grupos sociais podem lutar e se organizar. Isto é manifesto naquelas relações sociais em que as condições materiais de discriminação de gênero, raça e idade estão em funcionamento.

Igualmente importante é a compreensão de que a dominação é mais do que a simples imposição de um poder arbitrário de um grupo sobre outro. Em vez disso, para Freire, a lógica da dominação representa uma combinação de práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca têm sucesso total, sempre incorporam contradições, e estão sempre sendo disputadas dentro de relações assimétricas de poder. Subjacente à linguagem da crítica de Freire, neste caso, está a compreensão de que a história nunca é predeterminada. Assim como as ações dos homens e mulheres são limitadas pelas pressões a que estão submetidos, também eles criam estas pressões e as possibilidades que podem decorrer de seu questionamento.

Dentro desta conjuntura teórica, Freire introduz uma nova dimensão na teoria e prática educacional radical. Eu digo nova porque ele liga o processo de luta às particularidades das vidas das pessoas e ao mesmo tempo argumenta em prol de uma fé no poder dos oprimidos para lutarem no interesse de sua própria libertação. Esta é uma noção de educação que não provém apenas da análise crítica e do pessimismo orwelliano; é um discurso que cria um novo ponto de partida ao tentar fazer com que a esperança seja realizável e o desespero não convincente.

A educação na visão de Freire torna-se tanto ideal quanto referencial de mudança a serviço de uma nova espécie de sociedade. Enquanto ideal, a educação refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, enquanto ao mesmo tempo liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação. Consequentemente, como expressão de uma teoria social radical, a política cultural de Freire é mais ampla e mais fundamental do que qualquer discurso político específico, como, por exemplo, a teoria marxista clássica, ponto que muitas vezes confunde seus críticos. Na verdade, ela representa um discurso teórico cujos interesses subjacentes se formam em torno de uma luta contra todas as formas de dominação subalterna e objetiva, assim como uma luta em prol de formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovem as condições para a emancipação social e, portanto, a auto-emancipação.

Como referencial de mudança, a educação representa tanto um local como um tipo particular de envolvimento com a sociedade dominante. Para Freire, a educação inclui e vai além da noção de escolarização. As escolas são apenas um local importante no qual ocorre a educação, no qual

homens e mulheres tanto produzem como são produto de relações sociais e pedagógicas específicas. Na visão de Freire, a educação representa tanto uma luta por significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Sua dinâmica nasce da relação dialética entre indivíduos e grupos que vivem suas vidas, por um lado, dentro de condições históricas e limitações estruturais específicas e, por outro, dentro de formas e ideologias culturais que dão origem às contradições e lutas que definem as realidades vivenciadas das várias sociedades. A educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui e responde às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar, e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social. A educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade. Finalmente, ela representa a necessidade de um comprometimento apaixonado por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão mas também desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida. É a natureza particular deste projeto social que confere à obra de Freire sua singularidade teórica.

A singularidade teórica da obra de Freire pode ser melhor compreendida examinando-se rapidamente como seu discurso situa-se entre duas tradições radicais. Por um lado, a linguagem da crítica expressa em sua obra incorpora muitas das análises que caracterizam o que tem sido chamado de nova sociologia da educação. Por outro lado, sua filosofia da esperança e luta tem raízes na linguagem da possibilidade que está em grande parte calcada na tradição da teologia da libertação. É a partir da mescla destas duas tradições que Freire produziu um discurso que não apenas dá significado e coerência a seu trabalho, mas também fornece as bases para uma teoria mais abrangente e crítica da luta pedagógica.

A Nova Sociologia da Educação e a Linguagem da Crítica

A nova sociologia da educação surgiu com todo o vigor na Inglaterra e Estados Unidos há mais de uma década como resposta crítica ao que pode ser genericamente chamado de discurso da teoria e prática educacional tradicional. A questão central em torno da qual ela desenvolveu sua crítica da escolarização tradicional, bem como seu próprio discurso teórico, é tipicamente freireana: Como tornar a educação significativa de forma a torná-la crítica e, espera-se, emancipadora?

Os críticos radicais em sua maioria concordam que os tradicionalistas educacionais geralmente ignoram esta questão. Eles fogem da questão através da despolitização paradoxal da linguagem da escolarização e, ao mes-

mo tempo, reproduzindo e legitimando as ideologias capitalistas. A expressão mais óbvia desta abordagem pode ser vista no discurso positivista usado pelos teóricos educacionais tradicionais. O discurso positivista, neste caso, toma como preocupações mais importantes o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente. Na visão de mundo tradicional, as escolas são simplesmente locais de instrução.

Os teóricos educacionais críticos argumentam que a teoria educacional tradicional suprime questões importantes em relação ao conhecimento, poder e dominação. Além disso, as escolas não oferecem oportunidades, na ampla tradição humanista ocidental, de fortalecimento próprio e social na sociedade como um todo. Em contraste, os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escolar público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana.

Para a nova sociologia da educação, as escolas são analisadas principalmente dentro da linguagem da crítica e dominação. Entretanto, como as escolas são basicamente vistas como reprodutoras por natureza, os críticos de esquerda deixam de fornecer um discurso programático através do qual poderia-se estabelecer a oportunidade de práticas contra-hegemônicas. A agonia da esquerda neste caso é que sua linguagem da crítica não ofereceu qualquer esperança para que professores, pais ou estudantes travassem uma luta política dentro das próprias escolas. Conseqüentemente, a linguagem da crítica é incluída no discurso do desespero.

O trabalho anterior de Freire compartilha de uma semelhança notável com alguns dos princípios teóricos importantes da nova sociologia da educação. Ao redefinir e politizar a noção de alfabetização, Freire desenvolve um tipo semelhante de análise crítica, no qual argumenta que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos. Além disso, Freire explora profundamente a natureza reprodutora da cultura dominante, tendo analisado sistematicamente como ela funciona através de práticas e textos sociais específicos para produzir e preservar uma "cultura do silêncio" entre os camponeses brasileiros com os quais trabalhou. Embora Freire não use o termo "currículo oculto" como parte de seu discurso, ele demonstra abordagens pedagógicas através das quais grupos de aprendizes podem decodificar práticas ideológicas e materiais cuja forma, conteúdo e omissões seletivas contêm a lógica da dominação e opressão. Além disso, Freire liga a seleção, discussão e avaliação do conhecimento aos processos pedagógicos que fornecem o contexto para

tal atividade. Em sua visão, é impossível separar uma coisa da outra, e qualquer prática pedagógica viável deve ligar as formas radicais de conhecimento às práticas sociais radicais correspondentes.

A principal diferença entre o trabalho de Freire e a nova sociologia da educação é que esta última parece iniciar e terminar com a lógica da reprodução política, econômica e cultural, ao passo que a análise de Freire inicia com o processo de produção, isto é, as diversas formas nas quais os seres humanos constroem suas próprias vozes e validam suas experiências com tradições dentro de ambientes e pressões históricas específicas. A reprodução da racionalidade capitalista e outras formas de opressão é apenas um momento político e teórico no processo de dominação, mais do que um aspecto que abarque toda a existência humana. Ela é algo a ser decodificado, questionado e transformado, mas somente dentro do discurso, experiências e histórias correntes dos próprios oprimidos. É neste afastamento do discurso da reprodução e crítica para a linguagem da possibilidade e engajamento que Freire se utiliza de outras tradições e cria uma pedagogia mais abrangente e radical.

A Teologia da Libertação e a Linguagem da Possibilidade

Fundamental para a política e pedagogia de Freire é a visão filosófica de uma humanidade liberta. A natureza desta visão tem suas raízes no respeito pela vida. A esperança e a visão do futuro que ela inspira não pretendem tanto oferecer consolo aos oprimidos quanto promover formas correntes de crítica e uma luta contra forças objetivas de opressão. Ao combinar a dinâmica da luta crítica e coletiva com uma filosofia de esperança, Freire criou uma linguagem de possibilidade, o que chama de visão profética permanente. Subjacente a esta visão encontra-se uma fé, a qual, argumenta Dorothee Soelle em *Optando pela Vida*, "torna a vida presente para nós e, assim, torna-a possível... É um grande 'Sim' para a vida...o que pressupõe nosso poder de lutar".

A oposição de Freire a todas as formas de opressão, seu apelo para unir a crítica ideológica à ação coletiva e a visão profética essencial a sua política devem muito ao espírito e dinâmica ideológica que informou e caracterizou o Movimento da Teologia da Libertação, o qual surgiu principalmente na América Latina na última década. De maneira verdadeiramente dialética, Freire tanto criticou como resgatou o aspecto radical do cristianismo revolucionário. Como descobrirá o leitor, Freire é um crítico ferrenho da igreja reacionária. Ao mesmo tempo, ele situa sua fé e esperança no Deus da história e dos oprimidos, cujos ensinamentos tornam impossível, nas palavras de Freire, "reconciliar o amor cristão com a exploração dos seres humanos".

Dentro do discurso da teologia da libertação, Freire cita um poderoso antídoto para o cinismo e desespero de muitos críticos radicais de esquerda. Embora utópica, sua análise tem natureza e apelo concretos, tomando como ponto de partida atores coletivos em seus diversos ambientes teóricos e a particularidade de seus problemas e formas de opressão. Ela é utópica somente em sua recusa em render-se diante dos riscos e perigos que enfrentam todos os questionamentos às estruturas de poder dominantes. Ela é profética enquanto vê o Reino de Deus como algo a ser criado na terra, mas somente através da fé em outros seres humanos, bem como na necessidade de luta permanente. A noção de fé que emerge da obra de Freire é informada pela memória dos oprimidos, pelo sofrimento que não se deve permitir que continue, e pela necessidade de nunca esquecer que a visão profética é um processo em andamento, um aspecto vital da própria natureza da vida humana. Ao combinar os discursos da crítica e da possibilidade, Freire junta história e teologia para fornecer a base teórica de uma pedagogia radical que expressa esperança, reflexão crítica e luta coletiva.

E nesta conjuntura que o trabalho de Paulo Freire torna-se crucial para o desenvolvimento de uma pedagogia radical, pois em Freire encontramos o pensador dialético das contradições e da emancipação. Seu discurso aponta o relacionamento entre agência e estrutura, situa a ação humana em pressões forjadas em práticas históricas e contemporâneas, enquanto ao mesmo tempo aponta para os espaços, contradições e formas de resistência que levantam a possibilidade de luta social. Concluírei voltando-me brevemente para aqueles elementos teóricos do trabalho de Freire que parecem vitais para o desenvolvimento de uma nova linguagem e fundamentação teórica de uma teoria radical da pedagogia, particularmente no contexto norte-americano.

Duas qualificações devem ser feitas antes de começar. Primeiramente, o tipo de análise de Freire não pode ser descartado como irrelevante para o contexto norte-americano. Embora os críticos tenham alegado que suas experiências com os camponeses brasileiros não se traduzam adequadamente para os educadores dos países industriais desenvolvidos do Ocidente, Freire deixa claro, através da força de seus exemplos e variedade de experiências pedagógicas que apresenta, que o contexto de seu trabalho tem escopo internacional. Ele não apenas capitaliza com suas experiências no Brasil, como também aproveita seu trabalho no Chile, África e nos Estados Unidos. Além do mais, ele toma como objeto de sua crítica não apenas a educação de adultos, como também as práticas pedagógicas da Igreja Católica, de assistentes sociais e da educação pública. Como salientou recentemente, o objeto de sua análise e a linguagem que utiliza destinam-se aos oprimidos de todas as partes; sua concepção de terceiro mundo é ideológica e política em vez de meramente geográfica.

Isto leva a uma segunda qualificação. A fim de ser fiel ao espírito das crenças pedagógicas mais profundas de Freire, deve-se salientar que ele

nunca alegou que seu trabalho deveria ser adorado sem questionamento em qualquer local ou contexto pedagógico. O que de fato Freire oferece é uma metalinguagem que gera uma série de categorias e práticas sociais. O trabalho de Freire não pretende oferecer receitas radicais para formas instantâneas de pedagogia crítica. Ele consiste de uma série de indicadores teóricos que precisam ser decodificados e criticamente apropriados dentro dos contextos específicos nos quais possam ser úteis.

O Discurso do Poder

Para Freire, o poder, como força positiva e negativa, tem caráter dialético, e seu modo de operação é sempre mais do que simplesmente repressivo. O poder opera sobre e através das pessoas. A dominação nunca é tão completa a ponto do poder ser experimentada exclusivamente como força negativa, embora ela esteja na base de todas as formas de comportamento nas quais as pessoas resistem, se esforcem e lutam por um futuro melhor. Em sentido geral, a teoria de poder de Freire e sua demonstração do caráter dialético do mesmo cumprem a importante função de ampliar a esfera e terreno nos quais opera o poder. O poder, neste caso, não se exaure nas esferas públicas e privadas por governos, classes dirigentes e outros grupos dominantes. Ele é mais ubíquo e se expressa em uma gama de espaços e esferas públicas oposicionistas que tradicionalmente têm sido caracterizadas pela *ausência* de poder e, assim, de qualquer forma de resistência.

A visão de poder de Freire não apenas sugere uma perspectiva alternativa para aqueles teóricos radicais presos na camisa de força do desespero e cinismo, como também enfatiza que sempre existem falhas, tensões e contradições em esferas sociais tão diversas quanto as escolas, onde o poder pode ser exercido como força positiva em nome da resistência. Além disso, Freire entende que o poder - dominação - não é simplesmente imposto pelo estado através de agências como a polícia, o exército e tribunais. A dominação também se expressa na forma como o poder, a tecnologia e ideologia se reúnem para produzir conhecimento, relações sociais e outras formas culturais concretas que indiretamente silenciam as pessoas. Ela também se encontra no modo como os oprimidos internalizam e assim participam de sua própria opressão. Este é um ponto importante no trabalho de Freire, e nos dirige aos modos nos quais a dominação é sublevarmente experimentada através de sua internalização e sedimentação nas próprias necessidades da personalidade. O que está em funcionamento aqui é uma tentativa de examinar os aspectos psicologicamente repressores da dominação e os obstáculos internos ao autoconhecimento e, assim, às formas de emancipação própria e social.

Freire amplia a noção de aprendizagem para incluir a maneira pela qual o corpo aprende tacitamente, como o hábito traduz-se em história

sedimentada, e, principalmente, como o próprio conhecimento pode bloquear o desenvolvimento de certas subjetividades e modos de experimentar o mundo. Ironicamente, as formas emancipadoras de conhecimento podem ser recusadas por aqueles que mais poderiam se beneficiar com as mesmas. Neste caso, a acomodação dos oprimidos à lógica de dominação pode assumir a forma de resistência ativa a formas de conhecimento que impõem um questionamento a sua visão de mundo. Mais do que uma aceitação passiva da dominação, o conhecimento torna-se então uma dinâmica ativa de negação, uma recusa ativa em escutar, ouvir ou afirmar nossas próprias possibilidades. As questões pedagógicas que surgem a partir desta visão são: Como os educadores radicais avaliam e abordam os elementos de repressão e esquecimento no cerne desta dominação? O que explica as condições que sustentam a recusa ativa em saber ou aprender em face do conhecimento que pode questionar a própria natureza da dominação?

A mensagem que surge a partir da pedagogia de Freire é relativamente clara. Para que os educadores compreendam o significado da libertação, eles devem primeiro se conscientizar da forma assumida pela dominação, a natureza de sua situação, e os problemas que ela suscita para aqueles que a experimentam como força subjetiva e objetiva. Contudo, tal projeto seria impossível a menos que se tomem as particularidades históricas e culturais, as formas de vida social de grupos subordinados e oprimidos, como ponto de partida para tal análise. É para este ponto do trabalho de Freire que agora me voltarei.

A Filosofia da Experiência e Produção Cultural de Freire

Um dos elementos teóricos mais importantes da pedagogia radical apresentada por Freire é sua visão da experiência e produção cultural. Sua noção de cultura está em desacordo tanto com a posição conservadora quanto com a posição progressista. No primeiro caso, ele rejeita a noção de que a cultura pode ser facilmente dividida em formas superiores, populares e inferiores, sendo a cultura superior representante do legado mais desenvolvido de uma nação. A cultura, nesta visão, esconde as ideologias que legitimam e distribuem formas específicas de cultura como se estas não estivessem relacionadas com os interesses dirigentes e configurações de poder existentes. No segundo caso, ele rejeita a noção de que o momento de criação cultural reside exclusivamente nos grupos dirigentes e que as formas culturais dominantes guardam simplesmente as sementes da dominação. Relacionada com isso, e igualmente rejeitada por Freire, é a suposição de que os grupos oprimidos possuem, por sua própria posição no aparato de dominação, uma cultura progressista e revolucionária que só está esperando para ser liberta dos grilhões de dominação da classe dirigente.

Para Freire, a cultura é a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade em um momento histórico particular. A cultura é uma forma de produção cujos processos estão intimamente ligados com a estruturação de diferentes formas sociais, particularmente aquelas relacionadas com gênero, raça e classe. Também é uma forma de produção que ajuda os agentes humanos, através de seu uso de linguagem e outros recursos materiais, a transformar a sociedade. Neste caso, a cultura está intimamente ligada à dinâmica de poder e produz assimetrias na capacidade dos indivíduos e grupos de definir e realizarem suas metas. Além disso, a cultura também é uma arena de luta e contradição, e não existe uma cultura no sentido homogêneo. Pelo contrário, existem culturas dominantes e subordinadas que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos de poder diferentes e desiguais.

Freire argumenta em prol de uma noção de poder cultural que toma como ponto de partida as particularidades históricas que constituem os problemas, sofrimentos, visões e atos de resistência que compõem as formas culturais de grupos subordinados. O poder cultural tem então um foco dual como parte de sua estratégia para tornar o político mais pedagógico. Primeiramente, os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. Isto significa fazer das experiências públicas e privadas objeto de debate e confirmação; significa legitimar tais experiências a fim de dar àqueles que vivem e nelas se deslocam um sentido de afirmação, e fornecer as condições para que estudantes e outros mostrem uma voz e presença ativas. A experiência pedagógica aqui transforma-se num convite para tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias são muitas vezes ativamente silenciadas. Mas Freire faz mais do que argumentar em prol da legitimação da cultura dos oprimidos. Ele também reconhece que tais experiências são contraditórias por natureza e guardam não apenas potencialidades radicais como também as sedimentações da dominação. O poder cultural, neste caso, dá uma volta e refere-se à necessidade de se *trabalhar* sobre as experiências que constituem as vidas dos oprimidos. Tais experiências em suas diversas formas culturais têm que ser recuperadas criticamente a fim de revelarem-se suas forças e fraquezas. Além disso, a autocrítica é elogiada em nome de uma pedagogia radical destinada a desenterrar e criticamente apropriar-se daqueles momentos emancipadores esquecidos do conhecimento e experiência burgueses que fornecem as habilidades que os oprimidos necessitarão para exercer liderança na sociedade dominante.

O que é notável nesta apresentação é que Freire criou uma teoria de poder e produção cultural que começa com a educação popular. Em vez de oferecer generalizações abstratas em torno da natureza humana, ele acertada-

mente argumenta em prol de princípios pedagógicos que surgem a partir de práticas concretas - os terrenos nos quais as pessoas vivenciam suas experiências cotidianas. Tudo isso sugere tomar com seriedade o capital cultural dos oprimidos, desenvolvendo-se instrumentos críticos e analíticos para questioná-lo, e mantendo-se o contato com as definições dominantes de conhecimento, a fim de que possamos analisá-las em função de sua utilidade e modos nos quais elas contêm a lógica da dominação.

Freire, Intelectuais Transformadores e o Relacionamento entre Teoria e Prática

A teoria social radical tem sido historicamente assolada pelo desenvolvimento do relacionamento entre os intelectuais e as massas, por um lado, e o relacionamento entre teoria e prática, por outro. Sob o apelo por união da teoria e prática, a possibilidade de práticas emancipadoras foi muitas vezes negada através de formas de vanguardismo nas quais os intelectuais efetivamente afastaram das forças populares a capacidade de definirem por si mesmas os limites de seus objetivos e práticas. Ao assumir um monopólio virtual no exercício da liderança teórica, os intelectuais inconscientemente reproduziram a divisão do trabalho mental e manual que estava no cerne da maior parte das formas de dominação. Em vez de desenvolverem teorias da prática, enraizadas na experiência concreta de ouvir e aprender com os oprimidos, os intelectuais marxistas desenvolveram teorias de prática ou instrumentos técnicos de mudança que ignoravam a necessidade de uma reflexão dialética sobre a dinâmica e os problemas cotidianos dos oprimidos dentro do contexto da transformação social radical.

Freire reafirma esta abordagem do relacionamento entre teoria e prática, e redefine a própria idéia do intelectual. Como o teórico social italiano Antonio Gramsci, Freire redefine a categoria de intelectual e argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais. Isto é, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular. Além disso, os oprimidos precisam desenvolver seus próprios intelectuais orgânicos e transformadores que possam aprender com tais grupos e ao mesmo tempo ajudar a fomentar modos de educação própria e luta contra as várias formas de opressão. Neste caso, os intelectuais são orgânicos no sentido de que *não* são membros externos que trazem a teoria para as massas. Pelo contrário, eles são teóricos organicamente mesclados com a cultura e atividades práticas dos oprimidos. Em vez de casualmente dispensarem conhecimento às massas agraciadas, os intelectuais fundem-se com os oprimidos a fim de fazer e refazer as condições necessárias para um projeto social radical.

Esta posição é crucial ao destacar a função política e importância dos intelectuais. Igualmente significativa é a maneira na qual redefine a noção de luta política ao enfatizar sua natureza pedagógica e a importância fundamental da natureza popular e democrática de tal luta. Isto levanta a questão importante de como Freire define a relação entre teoria e prática.

Para Freire, "não há contexto teórico se este não estiver em união dialética com o contexto concreto". Em vez de defender o rendimento da teoria à prática, Freire argumenta a favor de uma certa distância entre as mesmas. Ele vê a teoria como antecipadora por natureza e postula que ela deve tomar os conceitos de compreensão e possibilidade como seus pontos fundamentais. A teoria é informada por um discurso de oposição que preserva seu distanciamento crítico dos "fatos" e experiências de uma determinada sociedade. A tensão e, sem dúvida, o conflito com a prática pertencem à essência da teoria e estão calcados em sua própria estrutura. A teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de prática necessária em um ambiente específico em um momento particular. Não há aqui apelo a leis universais ou necessidade histórica; a teoria surge dentro de contextos e formas de experiência específicas a fim de examinar tais contextos de maneira crítica e então intervir com base em uma prática informada.

Contudo, a contribuição de Freire à natureza da teoria e da prática e ao papel do intelectual no processo de transformação social contém uma outra dimensão importante. A teoria deve ser vista como a produção de formas de discurso que surgem de vários locais sociais específicos. Tal discurso pode surgir nas universidades, nas comunidades de camponeses, nos conselhos de trabalhadores, ou dentro dos diversos movimentos sociais. A questão aqui é que os educadores críticos reconhecem que estes diferentes locais dão origem a várias formas de produção e prática teóricas. Cada um destes locais fornece idéias variadas e críticas acerca da natureza da dominação e das possibilidades de emancipação pessoal e social, e o fazem a partir das particularidades históricas e sociais que lhes dão significado. O que eles têm em comum é um respeito mútuo forjado na crítica e a necessidade de lutar contra todas as formas de dominação.

Freire e o Conceito de Inserção Histórica

Freire acredita que a sensibilidade crítica é uma extensão da sensibilidade histórica. Isto é, para compreender o presente, tanto em termos institucionais quanto sociais, os educadores devem colocar todos os contextos pedagógicos em um contexto histórico para poder ver claramente sua gênese e desenvolvimento. A história é usada por Freire em um duplo sentido: ela

revela nas instituições e relações sociais existentes o contexto histórico que informa seu significado e o legado que tanto esconde quanto esclarece sua função política. Por outro lado, Freire aponta para a história sedimentada que constitui quem somos como seres históricos e sociais. Em outras palavras, a história que está ancorada nas formas culturais que dão significado à maneira como falamos, pensamos, vestimos e agimos torna-se objeto de uma forma de análise histórica. Neste sentido, a história torna-se dialética na obra de Freire porque é usada para distinguir o presente enquanto dado e o presente enquanto portador de possibilidades de emancipação. Esta perspectiva torna o presente, na medida em que constitui nossa psique e a sociedade mais ampla, visível em termos de suas possibilidades revolucionárias, e assim aponta para a necessidade de um despertar crítico (o que Freire poderia chamar de processo de denúncia e anunciação), o qual se fundamenta na capacidade de transformação social.

Em conclusão, a obra de Freire oferece uma visão de pedagogia e práxis que é partidária de sua essência; em sua origem e intenções, ela é a favor de "opar pela vida". Além disso, Freire demonstra mais uma vez que não é apenas homem do presente; é também homem do futuro. Sua fala, ações, calor e visão representam um modo de reconhecer e criticar um mundo que vive perigosamente à beira da destruição. Em certo sentido, a obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar.

9

Professores como Intelectuais Transformadores

HENRY A. GIROUX

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo diâmes e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.¹ A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional.

O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhes oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e

das formas dominantes da escolarização. De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas.

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

Gostaria de dar uma pequena contribuição teórica para este debate e o desafio que ele suscita examinando dois problemas importantes que precisam ser abordados no interesse de melhorar a qualidade da "atividade docente", o que inclui todas as tarefas administrativas e atividades extras, bem como a instrução em sala de aula. Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarianização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programáticas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. No restante deste ensaio, irei desenvolver estes pontos e concluir examinando suas implicações para o fornecimento de uma visão alternativa da atividade docente.

Desvalorização e Desabilitação do Trabalho Docente

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas

suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.²

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

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

Os problemas desta abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes.⁵ Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino.

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o "como fazer",⁶ o que funciona⁷ ou o domínio da melhor maneira de ensinar um "tado" corpo de conhecimento. Por exemplo, os seminários obrigatórios de prática no campo consistem na partilha das técnicas utilizadas pelos estudantes para administrar e controlar a disciplina em sala de aula, organizar as atividades do dia e aprender a trabalhar dentro de cronogramas específicos. Examinando um programa destes, Jesse Goodman levanta al-

guas questões importantes acerca dos silêncios prejudiciais que o mesmo incorpora. Ele escreve:

Não havia questionamento de sentimentos, suposições ou definições nesta discussão. Por exemplo, a "necessidade" de recompensas e punições para "fazer as crianças aprenderem" era dada como garantida; as implicações éticas e educacionais não eram abordadas. Não se via preocupação em estimular ou alimentar o desejo intrínseco da criança por aprender. As definições de *bons alunos* como "alunos quietos", *atitudes no caderno de exercícios* como "leitura", *tempo envolvido com a tarefa* como "aprendizagem", e *finalizar o material dentro do horário* como "objetivo do ensino" - todas passavam sem questionamento. Os sentimentos de pressão e possível culpa quanto a não satisfazer os cronogramas também não eram explorados. A real preocupação nesta discussão era a de que todos "comparthassem".⁶

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares "à prova de professor".⁷ A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamamos pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, "como alocar recursos (professores, estudantes e materiais) para produzir o número máximo de estudantes... diplomados dentro do tempo designado".⁸ A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos.

O que fica claro nesta abordagem é que a mesma organiza a vida escolar em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação. O efeito não se reduz somente à incapacitação dos professores para afastá-los do processo de deliberação e reflexão, mas também para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula. Não é preciso dizer que os princípios subjacentes às pedagogias de gerenciamento estão em desacordo com a premissa de que os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em quais ensinam. Mais especificamente, o estreitamento das opções curriculares ao formato de retorno aos fundamentos e a introdução de pedagogias inflexi-

veis de tempo na tarefa operam a partir da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação. A noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa.

Professores como Intelectuais Transformadores

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

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como "operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens".⁹

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as

+ preferia pesquisada (soberana)

Boa tarde da língua?

condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

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

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. Esta disputa é mais visível, por exemplo, nas demandas de grupos religiosos de direita que atualmente tentam instituir a Teza nas escolas — eliminar certos livros das bibliotecas escolares e incluir certas formas de ensinamentos religiosos no currículo de ciências. É claro que demandas de outro tipo são feitas por feministas, ecologistas, minorias, e outros grupos de interesse que acreditam que as escolas deveriam ensinar estudos femininos, cursos sobre meio ambiente, ou história dos negros. Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros.

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente,

gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

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

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

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

Notas

1. Para uma análise crítica mais detalhada das reformas, ver Aronowitz e Giroux, *Education Under Siege*; ver também os comentários incisivos sobre a natureza impositiva dos vários relatos em Charles A. Tesconi, Jr., "Additive Reforms and the Retreat from Purpose", *Educational Studies* 15 (Primavera 1984): 1-11; Terence E. Deal, "Searching for the Wizard: The Quest for Excellence in Education", *Issues in Education* 2 (Verão 1984): 56-57; Svi Shapiro, "Choosing Our Educational Legacy: Disempowerment or Empowerment?" *Issues in Education* 2 (Verão 1984): 11-22.
2. Para um comentário excepcional sobre a necessidade de educar os professores para serem intelectuais, ver John Dewey, "The Relation of Theory to Practice", em John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*, Joann Boydston, ed. (Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, 1977), primeiramente publicado em 1904. Ver também Israel Scheffler, "University Scholarship and the Education of teachers", *Teachers College Record* 70 (1968): 1-12; Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*.
3. Ver, por exemplo, Herbert Kliebard, "The Question of Teacher Education", em D. McCarty, ed., *New Perspectives on Teacher Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1973).
4. Kenneth M. Zeichner, "Alternative Paradigm on Teacher Education", *Journal of Teacher Education* 34 (Maio-Junho 1983): 4.
5. Dewey, "Relation of Theory to Practice".
6. Jesse Goodman, "Reflection on Teacher Education: A Case Study and Theoretical Analysis", *Interchange* 15 (1984): 15.
7. Apple, *Education and Power*.
8. Patrick Shannon, "Mastery Learning in Reading and Control of Teachers", *Language Arts* 61 (Set. 1984): 488.
9. Scheffler, "University Scholarship", p. 11.

10

Estudo Curricular e Política Cultural

HENRY A. GIROUX E ROGER SIMON

Seja qual for o ponto de partida para uma nova direção do estudo curricular deve-se levar em consideração a divisão histórica e fragmentada dentro dos maiores departamentos curriculares da América do Norte. Há cerca de sessenta anos os educadores começaram a elucidar os interesses e suposições existentes de uma maneira que produziu dois modos bastante distintos de se pensar o estudo curricular.¹ Estamos aqui nos referindo à divisão clássica entre interesses "administrativos" e "científicos", uma cisão talvez expressa de forma mais simples na diferença entre estas questões: (1) O que os professores devem ensinar? e (2) Que intervenções efetivas podem ser obtidas a partir da compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem? Não iremos criticar ou nos ater a estas orientações, pois as mesmas são suficientemente familiares. Nossos interesses não se alinham com qualquer uma delas.

Nossa preocupação é o desenvolvimento de uma nova forma de estudo acadêmico curricular que sustente o que chamamos de construção de uma política cultural. Que programa de estudo articulária esta preocupação, e com quem estes esforços estariam aliados? Vamos começar sendo estrategicamente práticos. Qualquer programa acadêmico tem que estar referido a uma clientela. Para aqueles de nós que são educadores, podemos também enfrentar a estrutura social e econômica de que somos parte. Nós oferecemos uma mercadoria. Nós competimos não apenas com outras universidades mas também com nossos colegas em outros departamentos de nossas instituições. Assim, a lógica desta mercadoria nos força a perguntar, quem são nossos clientes? Quem encontraria seus interesses abordados pelo estudo curricular enquanto política cultural?

Acreditamos que os educadores são cada vez mais defrontados com a especificação de práticas racionalizadas através de uma lógica de commodificação individual que é ditada por uma relação instrumental com a economia. Estes são educadores que cada vez mais sentem que não sabem o que é estar ao lado do estudante, mas que assim o desejam desesperadamente. São educadores cuja localização contraditória dentro de um conjunto específico de relações sociais resulta na alternância entre levantamento e supressão de questões do tipo: O que conta como educação?

O que se segue tem por premissa a noção de que nós nas universidades temos algo útil a oferecer para tal clientela (esta linguagem por si mesma significa um problema profundamente arraigado à estrutura de nosso trabalho, e utilizamos o termo propositalmente para levantar esta contradição). Ironicamente, nós que trabalhamos nas universidades somos forçados a oferecer política como uma mercadoria. É um tema familiar na sociedade ocidental que sempre embota a agudeza crítica. É uma contradição que devemos finalmente abordar e à qual voltaremos mais tarde. Pode-se notar que é uma contradição que é mais fácil de ser resolvida em um contexto de pesquisa, no qual o crescimento de alianças não depende tanto do sucesso na competição no mercado.

Mas agora gostaríamos de ser um pouco mais específicos. Para os educadores que repensam a escolarização contemporânea, a questão importante que precisa ser enfrentada é: Que abordagem programática do ensino acadêmico seria desejável? Isto é especialmente importante a fim de que os educadores considerem o que terá que ser levado em conta na formulação das práticas de ensino e organização que poderiam opor-se ao discurso e ideologia dominante. Em nossa visão, tal abordagem programática do estudo acadêmico no currículo seria aquela que compreendesse a escolarização: (1) como uma entre muitas formas, (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação, e (3) como uma forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana através do repertório de ideologias e práticas que incorpora. Esta formulação requer uma forma de estudo curricular que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e práticas educativas. Além disso, ela aponta para áreas de estudo específicas que seriam cruciais para este esforço. Antes de examinar as formas de discurso que estruturariam o estudo do currículo, gostaríamos de comentar sobre os temas ou áreas de análise que seriam essenciais para tal programa.

Linguagem

Em muitas escolas acadêmicas de educação, a linguagem (isto é, leitura, escrita, literatura, aprendizagem de segunda língua, e assim por diante) é

um dos focos ou áreas específicas de concentração disponíveis para os estudantes que entram no programa curricular. Esta delimitação exclusiva do que define uma preocupação com a linguagem sempre nos impressionou como um tanto bizarra no sentido de que legítima e limita as questões da linguagem como técnicas e instrumentais. Embora tais preocupações sejam evidentemente importantes, o que se suprime nesta orientação é a questão essencial da relação entre linguagem e poder.

A fundamentação de tal posição torna-se clara se a aquisição de uma linguagem (seja ela inglês, matemática, física, teatro ou qualquer outra) for vista como uma forma de aprendizagem que não apenas instrui os estudantes quanto às formas de "nomear" o mundo, mas também lhes introduz em relações sociais particulares. Em outras palavras, o que é historicamente construído como estimulado, aprovado, adequado e de valor instrumental é aprendido no "sentido" de uma versão discursiva particular de algum aspecto de nosso ambiente e de nós mesmos. A expressão está totalmente implicada na realização da experiência, mas o "buslils" é que a expressão nunca é manifestação arbitrária, sendo determinada dentro das condições reais que organizam sua situação social? O conhecimento institucionalmente legitimado organiza a experiência, e os educadores devem saber perguntar quem tem suas experiências e interesses sustentados pelas diferentes formas possíveis de educação.

Culturas Populares e Subordinadas

Um outro tema de estudo essencial para a construção da educação como política cultural é a relação das culturas populares e subordinadas com os modos dominantes da escolarização. Temos que enfrentar as implicações do fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua. Isto não representa um apelo simplista por relevância; é mais uma afirmação de nossa necessidade de compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. É uma tentativa de construir uma agenda teórica através da qual os educadores possam começar a considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias de grupos e classes subordinadas. Estamos utilizando o termo "cultura" como as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são "dadas"? Estas podem ser "inconscientes" ou não; certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. Na verdade, os indivíduos formam seus propósitos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural.

(11) forma p 6

Teorização da Formação Social

A fim de decidirem o que fazer, os educadores devem compreender por que as coisas são como são, como ficaram assim, e que condições as sustentam. Além disso, os educadores devem ser capazes de avaliar os potenciais de ação que estão embutidos nos relacionamentos e práticas reais. Isto exige que se pense sobre a educação através de sua inter-relação com a formação social circundante. Esta forma de análise requer uma certa familiaridade com as questões propostas pela teoria social e algum entendimento do estado como a agência através da qual a escolarização tem sido organizada nos últimos 150 anos. O mais importante, porém, é que isso significa aprender a analisar situações concretas de uma maneira que mostre como (e com que limitações) qualquer relacionamento social ou forma institucional pode ser transformada através da ação intencional. O modo como tais análises são formuladas depende, evidentemente, das visões específicas do modo como o mundo social é construído. Sem dúvida, este é um argumento em prol da intersecção essencial da teorização social e curricular. Também é um apelo por uma nova forma de discurso e linguagem curricular.

História

Não estamos aqui interessados na cronologia e sim em uma compreensão de como práticas educacionais específicas podem ser compreendidas enquanto construções históricas relacionadas com os eventos econômicos, sociais e políticos em um espaço e tempo particular. Isto é absolutamente essencial a fim de podermos pensar sobre como casos específicos de escolarização e teoria curricular podem representar uma entre as muitas formas possíveis. Esta posição não apenas destaca a natureza especificamente social e construída da escolarização, mas também fornece as bases para o pensamento e ação críticos e de oposição. Em resumo, ela fornece as bases para pensar-se em termos que possam antever um mundo e futuro diferentes. O conteúdo aqui teria que ser não apenas a história da escolarização do país, mas também sua comparação com outras.

Pedagogia

Esta lista de temas talvez tenha sido um pouco parcial. Mas pretendemos dar a pedagogia o seu lugar. Sustentamos o termo pelo alcance e conexão teóricas definitivamente amplas com a prática que o mesmo sugere. Para nós, a pedagogia refere-se a uma preocupação com os materiais e instrução de um maneira que fale sobre sua integração, que lhe dê um foco e propó-

sito. É aí que os educadores devem confrontar-se coletivamente com a questão: O que deve ser feito?

Como poderíamos pensar sobre a leitura de um texto para abrir (revelar) sua mitologia?⁴ Como poderíamos organizar situações de aprendizagem para minimizar a violência simbólica da cultura dominante?⁵ Que novos materiais e atividades poderiam ser enfatizados para dar aos estudantes um sentido de possibilidades alternativas?⁶ Como poderíamos trabalhar para problematizar a experiência e as necessidades dos estudantes de forma a fornecer a base para explorar-se a interface entre suas próprias vidas e as pressões e possibilidades da sociedade mais ampla?

Existem respostas para tais questões, mas as mesmas terão sempre que ser desenvolvidas eventual e coletivamente. Esudar pedagogia nunca deve ser confundido com nos dizerem o que fazer, mas a mesma de fato requer novas formas de estudo acadêmico que impliquem definitivamente a faculdade universitária em reais esforços para definir projetos educacionais que sejam verdadeiramente transformadores. Isto requer, como veremos, abandonar finalmente a denominação de nossos estudantes como clientela. Na seção anterior, tentamos esboçar de forma sucinta os temas específicos que acreditamos que deveriam gerar um discurso crítico para o estudo curricular. Estamos tentando provocar um discurso novo e crítico que defina o estudo curricular dentro dos parâmetros da cultura teórica que está ligada à dinâmica do comprometimento e luta. Para este fim, gostaríamos de prosseguir destacando algumas das categorias, as quais acreditamos que seriam essenciais para uma visão crítica do estudo curricular.

Teoria como Linguagem da Crítica e Possibilidade

Como certamente indicam os temas acima mencionados, cremos ser importante encerrar a teoria curricular como forma de teoria social. Quando a teoria curricular é vista deste ângulo, torna-se evidente que o discurso curricular está inextrincavelmente relacionado com formas de conhecimento e práticas sociais que legitimam e reproduzem formas particulares de vida social. O currículo, neste sentido, é visto como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico. Isto é, o currículo representa uma expressão de disputa em torno de que formas de autoridade política, ordem de representação, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro deveriam ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos. Neste caso, não se deve condenar a teoria curricular por ser política, mas por ser política de maneira oculta ou inconsciente. Igualmente importante é a noção relacionada de que o discurso curricular, com todas as suas variações, é uma forma de ideologia que tem íntima

relação com questões de poder, principalmente enquanto estas estruturam as relações sociais em torno de considerações de gênero, raça e classe.

Além disso, nós achamos que o valor da teoria e prática curriculares deveria ser ligado à provisão de condições para que os estudantes se comprometam como forma de política cultural, isto é, como uma expressão da teoria social radical. Mas aqui deve-se fazer uma advertência. Ao ligar a teoria e prática curriculares à teoria social radical, não estamos argumentando que os estudantes deveriam aprender o discurso de, por exemplo, uma doutrina específica como o marxismo. Pelo contrário, a noção de radical, como a utilizamos neste contexto, é muito mais ampla e mais fundamental do que qualquer versão particular do marxismo ou outra doutrina política. Na verdade, ela sugere ligar a teoria e prática curriculares com os aspectos mais profundos da emancipação na qual a autorização própria e social sejam desenvolvidas em torno da meta de lutar contra todas as formas de dominação subleiva e objetiva. De forma semelhante, ela sugere esforçar-se para produzir formas de conhecimento e habilidades que forneçam as condições para uma vida qualitativamente melhor para todos. Como tal, o discurso curricular passa, neste caso, a ser valorizado pelas formas nas quais ele abarca tanto a linguagem da análise crítica quanto a linguagem da possibilidade. Sejam os mais específicos neste ponto.

Informados pela linguagem da crítica, os estudos curriculares representariam um lugar dentro da universidade no qual a natureza partidária da aprendizagem e esforço humano forneceriam um ponto de partida para ligar o conhecimento ao poder. O compromisso com o desenvolvimento de formas de vida comunitária levaria seriamente em consideração as noções de liberdade, igualdade e solidariedade humanas. Assim, os estudos curriculares organizar-se-iam em torno da meta de educar os estudantes para oferecerem liderança moral e intelectual (não através de vanguardismo). Neste caso, o discurso curricular relacionaria o conhecimento e o poder de três maneiras. Primeiro, ele questionaria todas as pretensões de conhecimento pelos interesses que estruturam tanto as questões que são levantadas quanto as questões que são excluídas. Segundo, as pretensões de conhecimento em torno de todos os aspectos da escolarização e da sociedade seriam analisadas como parte de processos culturais mais amplos intimamente ligados com a produção e legitimação de formas sociais de classe, raça, gênero e idade enquanto reproduzidas dentro de relações assimétricas de poder. Terceiro, o conhecimento deveria ser visto como parte de um processo de aprendizagem coletivo intimamente relacionado com a dinâmica de luta e contestação, tanto dentro como fora da universidade. Longe de serem tratadas como objetivos, como algo a ser simplesmente dominado, as alegações de conhecimento no campo curricular seriam analisadas como parte de uma luta mais ampla em torno de diferentes ordens de

representação, formas conflitantes de experiência cultural e visões diversas do futuro.

Com respeito ao discurso da possibilidade, estamos sugerindo, como mencionado acima, que o estudo do currículo seja informado por uma linguagem que reconheça o mesmo como introdução, preparação e legitimação de formas da vida social. Isto é, o discurso curricular consideraria seriamente as particularidades sociais e históricas que constituem as formas e limites culturais que dão significado às vidas dos estudantes e outros aprendizes. Em um certo sentido, isto aponta para a necessidade de desenvolver-se teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que *trabalhem com* as experiências que as pessoas trazem para o ambiente pedagógico. Isto significa tomar com seriedade e confirmar as formas de linguagem, modos de raciocínio, disposições e histórias que dão aos estudantes voz ativa na definição do mundo. Em um outro sentido, a linguagem da possibilidade refere-se à necessidade de *trabalhar sobre* as experiências que constituem as vidas dos estudantes. Isto significa que tais experiências, com suas formas culturais variadas, têm que ser recuperadas de maneira crítica, de forma a revelar suas forças e também suas fraquezas. De forma semelhante, isto significa ensinar os estudantes a apropriarem-se criticamente dos códigos e vocabulário de diferentes experiências, de modo a lhes fornecer as habilidades que irão necessitar para definir, e não simplesmente servir, o mundo moderno.

Como linguagem de possibilidade, o discurso curricular estaria ligado a formas de autofortalecimento e social que envolvessem a luta para desenvolver formas ativas de vida comunitária em torno dos princípios de igualdade e democracia. Ele iria infundir o trabalho pedagógico dentro e fora das escolas com um discurso que pode funcionar para trazer esperanças reais, forjar alianças democráticas e apontar para novas formas de vida social que pareçam realizáveis.

Essencial para tal projeto seria o compromisso fundamental com as noções de esperança e emancipação. A importância, finalidade e estudo do currículo como forma de discurso e prática estariam inextricavelmente ligados a uma noção de prática educacional que toma como ponto de partida um compromisso com o bem-estar do público. Assim, o estudo curricular como expressão de formas específicas de conhecimento, valores e habilidades tomaria como princípio de organização a tarefa de educar os estudantes a tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis; isto é, cidadãos que disponham das habilidades intelectuais e da coragem cívica necessárias para uma vida autodeterminada, reflexiva e democrática. A medida de sucesso para julgamento deste programa seria baseada no grau em que o mesmo consegue proporcionar as condições ideológicas e materiais para sua implementação e o grau no qual ele demonstra o relacionamento fundamental entre a escolarização e a idéia de emancipação humana.

Reconstruindo a Relação entre Universidades e Escolas

Como discurso teórico crítico, os estudos curriculares terão que redefinir o relacionamento entre teoria e prática, superando mais do que reforçando a divisão de trabalho entre eles. Particularmente ao definir a conexão entre instituições de educação superior e as escolas públicas, o estudo curricular terá que ser reconstruído em aliança específica com formas ativas de vida comunitária. Isto significa reconhecer que a teoria curricular pode ser vista como a produção de formas de discurso que surgem de locais sociais específicos, e enquanto a comunidade universitária teoriza a partir de um local específico, os professores e administradores da escola pública, bem como outros envolvidos no trabalho pedagógico, teorizam a partir de contextos diferentes, porém igualmente importantes. Estes locais diferentes dão origem a várias formas de produção e prática teóricas. Cada uma destas diferentes esferas institucionais fornece idéias diversas e críticas sobre os problemas da produção curricular e escolarização, e o fazem a partir de particularidades históricas e sociais que lhes dão significado. A questão central é como estas formas de produção e prática teóricas podem ser unidas dentro de um projeto comum informado pelas linguagens de crítica e possibilidade.

Este laço exige um repensar sobre quem somos enquanto educadores. Ele redefiniria os estudos curriculares como sustentáculos dos professores-educadores enquanto intelectuais transformadores.⁷ Os educadores trabalhariam em conjunto com grupos e movimentos sociais específicos em torno de diversas preocupações emancipadoras. Eles ajudariam tais grupos a desenvolverem os instrumentos de liderança moral e intelectual, e, como tal, sua função pedagógica estaria ligada não apenas à produção de idéias, mas também a formas de luta coletiva em torno de preocupações econômicas, sociais e políticas variadas. A importância disso tem que ser julgada, em parte, contra a suposição de que os estudos curriculares como atualmente instituídos na maioria dos programas acadêmicos foram destinados de uma visão democrática — de que, conseqüentemente, eles têm função para educar os estudantes menos como intelectuais e profissionais reflexivos do que como funcionários públicos obedientes e técnicos especializados. Encerrar professores e administradores como intelectuais transformadores oferece a oportunidade pragmática de ligar as possibilidades de emancipação às formas críticas de liderança ao reformular-se o papel do trabalho curricular. Ao tomar a categoria de intelectual seriamente, os estudantes, professores acadêmicos e outros teriam que investigar e se conscientizar plenamente de seu papel ativo na mediação entre a sociedade dominante e a vida cotidiana. Seria igualmente importante que eles se conscientizassem de que seu papel pedagógico é definitivamente político, já que não podem fugir das funções contraditórias de legitimação ou resistência às formas dominantes de ideologia e cultura. A categoria de intelec-

tual orgânico também aponta para a luta diária em andamento dos educadores sobre o que constitui a distinção entre normalidade e desvio, sobre o que conta como prática social e escolar aceitável, e sobre o que conta como forma legítima de linguagem e conhecimento.

Conudo, deve-se enfatizar que o conceito de intelectual transformador vai além de sugerir a função política envolvida no trabalho curricular. Ele também oferece um ponto de partida para que os educadores examinem suas próprias histórias, isto é, aquelas conexões com o passado e com formações sociais, culturas e experiências sedimentadas particulares que definem quem eles são e como estruturam as experiências escolares. De forma semelhante, o conceito transforma-se num referencial político para que os educadores assumam com seriedade a luta para eliminar a divisão entre trabalho intelectual e manual, não apenas em nosso próprio trabalho, mas também na sociedade como um todo. Finalmente, o uso do conceito como um princípio de organização do discurso curricular aponta para a importância de que os estudantes e outros examinem o caráter multifacetado do poder como força tanto ideológica como material. Em outras palavras, precisamos compreender como o poder funciona de maneira tanto positiva quanto negativa em meio as muitas contradições que constituem a vida escolar.⁸ Isto sugere a necessidade de desenvolverem-se análises concretas dentro dos programas de estudo curricular de como o poder funciona para policiar e estruturar a linguagem, como ele é usado como força para administrar e moldar a política do corpo, e como ele está implicado na organização do tempo e do espaço. Essencial a estas preocupações é o papel de limitação e habilitação que os profissionais curriculares desempenham como intelectuais.

Assim, gostaríamos de concluir este capítulo retornando a uma das contradições que é saliente para os acadêmicos que buscam articular o estudo e a pesquisa educacional como forma de investigação social e política cultural. Esta é a contradição, produzida em meio à lógica de mercado, que estrutura nosso trabalho, entre nosso desejo de liberdade intelectual e empresarial do intelectual descompromissado e as obrigações e compromissos do intelectual orgânico. Os comentários a seguir pretendem elucidar esta contradição e apontar para uma maneira de mitigá-la. Não existem soluções fáceis.

O Social nos Estudos Curriculares

Se, por um lado, adotarmos a noção anteriormente salientada de que o currículo seja visto como a expressão de uma forma de luta, devemos fazer as perguntas conseqüentes: Qual é a natureza desta luta? Do que ela trata? Que forma ela assume? Em que lado estamos? O que precisa ser feito? Sem

dúvida afirmarmos que o estudo curricular se define a partir da abordagem destas questões.

Por outro lado, devemos reconhecer que, como acadêmicos, nós ou trabalhamos para o governo ou temos um relacionamento particularmente íntimo com suas ideologias e práticas sociais. Como funcionários do estado, por exemplo, nós vivemos do valor excedente criado nas regiões particulares e áreas do país onde trabalhamos. Nós vivemos deste valor excedente situado em uma economia política definida tanto pela localização estrutural de nosso local de trabalho nas universidades quanto pelas relações concretas de nossa "profissão". A medida que os acadêmicos desejam adquirir os escassos recursos desta economia, o que inclui posse de cargo, cursos desejáveis, estudantes interessados, espaço nos jornais, tempo para escrever, reconhecimento dos colegas e assim por diante, devemos buscar definir e controlar o "chão" em que trabalhamos. Mas à medida que os acadêmicos fazem isto individualmente, em seus próprios termos, em competição com outros que desejam recursos semelhantes, tornamo-nos *petite bourgeoisie*. Esta é uma forma de prática e subjetividade material que sem dúvida é fomentada pela própria estrutura do trabalho nas universidades.

Nós de fato reconhecemos que o caráter contraditório do ambiente universitário está em desacordo com a noção de estudo curricular que delineamos acima. Mas buscamos trazer para a questão e disputa aquelas práticas ideológicas e materiais que simultaneamente constituem a vida no trabalho e limitam a prática dos intelectuais universitários nos departamentos curriculares. Além disso, sugerimos que qualquer programa de estudo curricular como política cultural exige que tenhamos sucesso em alguma medida.

Queremos colocar a questão de como os intelectuais podem lidar com esta contradição: como podem estimular a vida acadêmica coletiva que permita a liberdade intelectual e ainda assim permaneça ligada a outros interesses que não os seus. Admitimos que a expressão "outros interesses que não os seus" parece um pouco paradoxal. Nós a utilizamos aqui em referência exclusiva à economia política que aludimos acima, no sentido de que esta economia define e estrutura "nossos" interesses. O fato de nos interessarmos em permanecer ligados com interesses "que não os nossos" é um assunto importante. Ele se relaciona com questões referentes a como respondemos a nossa família e amigos quando nos perguntam como justificamos o que fazemos todos os dias. Contudo, examinar isto nos faria desviar do assunto. Não dispomos de um programa abrangente, mas queremos de fato levantar e discutir algumas idéias. Esta discussão irá se dar em torno de três questões relacionadas: coleguismo, conteúdo programático e necessidade de abandonar-se a noção de estudantes como "clientela".

Coleguismo

O espírito competitivo está muito vivo na vida acadêmica, e estrutura grande parte de nosso discurso e desejo. Existe pouquíssima interação social genuína (e consequentemente pouquíssima alegria) na produção cultural coletiva (autoría coletiva de artigos não significa necessariamente produção coletiva). Como acadêmicos e intelectuais devemos nos tornar cada vez mais ponderados em torno da criação de estruturas que apóiem o trabalho conjunto tanto em relação à pesquisa/investigação quanto em relação ao ensino conjunto e escrita conjunta. Estas estruturas podem parecer triviais, mas na dinâmica concreta da vida cotidiana elas podem assumir uma importância frustrantemente brutal. Elas são representadas por preocupações tais como garantir que os horários dos cursos permitam a possibilidade de co-ensino, e, em casos nos quais possa haver fundos arbitrários para subsidiar a pesquisa ou viagens, estabelecer prioridades que dêem preferência ao trabalho conjunto. Além disso, significa oferecer suporte técnico que possa estimular o trabalho conjunto, por exemplo, fornecendo tecnologia em informática que permitisse que vários autores tivessem acesso ao mesmo arquivo a fim de citar um texto verdadeiramente comum, no qual cada um poderia fazer seus acréscimos e alterações.

No mesmo espírito, o trabalho em projetos coletivos em termos de faculdade e estudantes precisa ser encorajado. Isto deve ser defendido tanto do ponto de vista dos limites do trabalho individual (não se pode fazer tudo sozinho) quanto da importância de uma forma de estudo acadêmico que envolva os estudantes e a faculdade em alguma investigação concreta genuína que aborde um aspecto do estudo curricular. O que estamos sugerindo é que *tais esforços devem estar embutidos na estrutura do próprio estudo acadêmico*. Além disso, as exigências de curso deveriam ser estabelecidas de forma a permitir e encorajar os estudantes a cumprir as obrigações do programa através do trabalho em projetos coletivos. Não é consequência sem importância que tal exigência tornaria o conhecimento e habilidades necessárias para o trabalho coletivo uma parte explícita de um programa de estudo curricular acadêmico.

Conteúdo do Programa

Em relação ao conteúdo do programa, concordamos com aqueles que argumentam que o estudo curricular não pode ser compreendido como um recipiente vazio. Ele tem que tratar de alguma coisa! Contudo, ao mesmo tempo acreditamos que organizar o estudo curricular através da identificação com as categorias disciplinares tradicionais é antitético ao tipo de programa curricular que estamos advogando. Nossas noções de trabalho básico

co são definidas pelos cinco temas especificados anteriormente (linguagem, culturas populares e subordinadas, teorização da formação social, história e pedagogia). O que sugerimos é a identificação de "grupos de trabalho disciplinares". Estes são grupos de estudantes de graduação ou pós-graduação cujos interesses em um determinado momento são reunidos em torno do trabalho em um assunto particular. Por exemplo, no Instituto Ontário de Estudos em Educação em Toronto existem grupos de trabalho emergentes de educação no trabalho, educação na saúde e literatura infantil. Tais grupos se reúnem para ler juntos e apoiar e criticar o trabalho uns dos outros. A atividade destes grupos teria que ser apoiada como aspecto legítimo e essencial de um programa de estudo. Como não se atribui um conceito pela participação em tais grupos, eles correm o risco de se tornarem extracurriculares. Este é um problema familiar: A viabilidade de tais grupos torna-se uma questão de tempo disponível, legitimidade percebida, e da importância de um grupo na provisão de identidade para seus membros. Existem formas específicas de criarem-se estas condições, mas esta questão exige um nível de especificidade inapropriado para este ensaio.

Clientela do Educador

Finalmente, como argumentamos anteriormente, os educadores devem parar de considerar os estudantes como clientela. Isto significa que o estudante individualmente considerado não se torna mais dependente dos membros da faculdade por seu conhecimento especializado (a palavra-chave aqui é *dependente*, não conhecimento especializado). Em termos concretos, o que isto poderia significar?

Uma possibilidade é redefinir-se a unidade de admissão a um programa de pós-graduação, de forma que este se torne uma unidade *social*. Isto é, duas ou mais pessoas tornar-se-iam uma unidade admissível. Caso queira candidatar-se à admissão, tal unidade deve identificar uma situação ou projeto em que deseje trabalhar ou compreender melhor (isto não implica que, uma vez no programa, os estudantes tenham que permanecer presos a esta ideia quando começarem a ir além dos horizontes iniciais para dar sentido a suas vidas pessoais e profissionais). Esta é uma política radical que redefine o propósito da educação universitária liberal ocidental como não mais focalizada no desenvolvimento do indivíduo sozinho. Em vez disso, ela estabelece as condições para um trabalho de pós-graduação como investigação coletiva. Ela encorajaria grupos de pessoas da mesma escola ou bairro, ou que compartilham de um sentido semelhante de frustração ou sonho, a envolverem-se umas com as outras e levarem este envolvimento à atuação junto à faculdade dentro de um departamento curricular. A dependência pessoal à faculdade por seu conhecimento especializado é alterada à medida que um projeto comum torna-se o foco de estudo.

Além disso, como enfatizado anteriormente, os educadores devem começar a ver o seu trabalho como parte de uma aliança com grupos de pessoas fora de seu foco particular. Isto é importante para um programa com uma política de admissão coletiva. A ênfase no trabalho em projetos conjuntos de faculdade/estudante também precisa, para ser uma forma genuína de política cultural, um sentido de como ela se articula com os esforços em outros aspectos da esfera pública. Por exemplo, em Ontário, o trabalho coletivo de faculdade e estudante está atualmente desenvolvendo o currículo junto com grupos de direitos humanos comprometidos com a luta contra o racismo no Canadá. Tal aliança também poderia assumir a forma de trabalho com grupos políticos cuja agenda não seja apenas representação eleitoral mas articulação de uma agenda social dentro da esfera pública. Isto sugeriria alianças com grupos ecológicos, feministas ou de direitos humanos. Como argumentamos anteriormente neste ensaio, o estudo curricular precisa tornar concreto um discurso que traduza a teoria social em formas de práxis que contribuam para as noções de coragem cívica e cidadania ativa. Tais alianças não apenas promovem a base do trabalho coletivo como também ligam a teoria e a prática a formas de luta social.

O que estamos advogando é a abordagem do estudo e ensino curriculares como algo essencial para a prática da política cultural que tem por base suas alianças cooperativas entre grupos que lutam para definir um estilo de vida. Sem dúvida, gostaríamos de reconhecer esta prática como *eficaz por si mesma*. Este é um foro educacional que recusa as separações costumeiras de teoria e prática, objetivo e subjetivo, saber e fazer. É uma forma de profissionalismo que recusa o que Wendy Simon, um professor de escola primária, chamou de "status de camponês do professor", ao resistir às tendências hierárquicas na organização do quadro escolar. Em nossa visão, a transformação simultânea das circunstâncias e das pessoas é o tema orientador do trabalho e ensino curriculares enquanto política cultural. Isto pressupõe que nós aprendemos pela descoberta, questionamento, crítica e tentativas de mudança, e que todas estas práticas levam à reconceitualização de nós mesmos como possuidores de capacidades, habilidades e formas de conhecimento que anteriormente não havíamos percebido. É este tipo de atividade que o estudo acadêmico curricular pode ajudar a estimular e apoiar.

Notas

Os autores apresentaram pela primeira vez as seções deste capítulo na *The Curriculum of Curriculum Conference*, realizada na Escola de Educação da Universidade Estadual de Michigan, durante 16, 17 e 18 de maio de 1984. Somos especialmente gratos à diretora Judith E. Lanier e ao professor Cleo Cheryholmes por seu apoio.

1. Herbert M. Kliebard, "The Drive for Curriculum Change in the United States, 1890-1958. Part II, From Local Reform to a National Preoccupation", *Journal of Curriculum Studies* 11(4): 273-86.
2. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*; V. N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language* (New York: Hill & Wang, 1973).
3. Giroux, *Theory and Resistance*.
4. Roland Barthes, *Mythologies* (New York: Hill & Wang, 1972).
5. Bourdieu e Passeron, *Reproduction*.
6. Giroux, *Theory and resistance*
7. Gramsci, *Prison Notebooks*.
8. Aronowitz e Giroux, *Education under Siege*.

11

A Necessidade de Estudos Culturais

HENRY A. GIROUX, DAVID SHUMWAY, PAUL SMITH E JAMES SOSNOSKI

nas universidades da América do Norte, o estudo da cultura¹ é tão fragmentado pela especialização que uma análise crítica cultural combinada é quase impossível. O desenvolvimento histórico de disciplinas isoladas alojadas em departamentos segregados produziu uma ideologia legitimadora que com efeito suprime o pensamento crítico. Racionalizada como proteção da integridade de disciplinas específicas, a departamentalização da pesquisa tem contribuído para a reprodução da cultura dominante ao isolar seus críticos uns dos outros.² Sob a bandeira da liberdade acadêmica dos especialistas para dirigirem sua própria atividade, os especialistas ligam-se em formações discursivas que geralmente circunscrevem a natureza de suas investigações.

Os profissionais das disciplinas que investigam fenômenos culturais, como, por exemplo, antropologia, sociologia, história, estudos literários, são limitados em sua capacidade de se comunicarem uns com os outros acerca de suas preocupações comuns. O estudo literário tradicional, por exemplo, tem se desenvolvido dentro de padrões formalistas que estabelecem um limite quase intransponível entre o estudo de uma sociedade e o estudo de um romance; de forma semelhante, os sociólogos fazem uso da literatura de uma maneira que aliena os críticos literários tradicionais. E assim por diante. A sabedoria convencional dos acadêmicos é deixar que os membros de outros departamentos façam o que quer que seja seu trabalho da maneira que quiserem – contanto que este direito lhes seja garantido. Como consequência destes desenvolvimentos, o estudo da cultura é conduzido em fragmentos, e, à medida que os especialistas devem definir a

si mesmos em contraste com um público constituído de amadores, a especialização afasta os intelectuais de outras esferas.³ Desabilita-se, assim, a crítica, e possibilitam-se os mecanismos de reprodução social e cultural.

O papel do especialista não é de todo compatível com o papel do intelectual. Como assinala Paul Piccone:

A menos que se reduza a definição de intelectuais em termos de critérios educacionais puramente formais e estatísticos, está bastante claro que o que a sociedade moderna produz é um exército de especialistas alienados, privatizados e incultos que somente são instruídos dentro de áreas muito estreitamente definidas. Em vez de intelectuais no sentido tradicional de pensadores preocupados com a totalidade, esta *intelligentsia* técnica está crescendo vertiginosamente para operar o aparelho burocrático e industrial cada vez mais complexo. Sua racionalidade, contudo, tem caráter apenas *instrumental*, e, portanto, é adequada principalmente para realizar tarefas parciais, mais do que para lidar com questões *substantivas* de organização social e direcção política.⁴

Nosso argumento é que existe uma necessidade de que os estudos culturais envolvam de maneira crítica justamente aquelas questões políticas e sociais aludidas por Piccone, e promovam uma compreensão das dimensões tanto de possibilidade quanto de limitação da cultura. Isto sugere tanto o desenvolvimento de uma análise crítica como a produção de formas culturais em consonância com interesses de emancipação. Uma tarefa importante de tal análise crítica transformadora é identificar as fissuras nas ideologias da cultura dominante. Na ausência de intelectuais que possam analisar criticamente as contradições de uma sociedade, a cultura dominante continua a reproduzir seus piores efeitos com toda a eficácia. E, sem uma esfera de crítica cultural, o intelectual de resistência não tem voz nos negócios públicos.

Este capítulo começa mostrando como as definições de disciplina são historicamente arbitrárias. Ele então passa adiante para argumentar que as tentativas de romper os limites arbitrários estabelecidos pelas disciplinas e desenvolver programas interdisciplinares – estudos americanos ou canadenses, estudos femininos, estudos dos negros, etc. – fracassaram. A seguir o capítulo argumenta que a fundamentação humanista tradicional para o estudo disciplinar da cultura é inadequada no sentido de que mascara o papel que os membros de uma cultura podem desempenhar como agentes em sua formação. Isto nos leva a argumentar em prol da necessidade de uma prática contradiisciplinar. Neste ponto, introduzimos a noção de intelectual transformador como uma formação educacional necessária para resistir aos educadores seu papel de intelectuais. As seções posteriores delineiam algumas das implicações de nossa discussão: o retorno dos intelectuais de suas torres de marfim para a esfera pública; e um movimento de afastamento da pesquisa individualista, esotérica, numo a investigações coletivas das mazelas sociais. O capítulo é concluído pelo delineamento das condições para o desenvolvimento de estudos culturais.

A Arbitrariedade das Disciplinas e o Fracasso das Interdisciplinas

A maioria de nós pensa nas disciplinas acadêmicas como reflexo de categorias mais ou menos naturais de coisas que chamamos de matérias. Inglês é diferente de história porque literatura e história são dois tipos distintos de coisas. Mas se considerarmos o assunto mais detidamente, logo reconheceremos que a identificação de uma disciplina com objetos naturais não explica muito. Em primeiro lugar, um grupo particular de objetos é assunto de uma série de disciplinas. O mesmo texto, A Cabana do Tio Tom, por exemplo, pode ser estudado por estudiosos de literatura e por historiadores. Em segundo lugar, os objetos particulares que uma disciplina estuda não permanecem iguais no decorrer de sua história. A literatura tem sua referência atual – ficção, poesia, e drama – somente desde o início do século dezanove. Além disso, a forma na qual se definem as categorias muda regularmente. O inglês foi reconhecido como área legítima de estudo somente desde o final do século dezanove, e novas subdisciplinas na física ou química têm surgido num ritmo cada vez mais rápido.

O que é estudado sob a égide de uma disciplina acadêmica em um determinado momento não é uma matéria natural, mas uma área que é em si mesma constituída pela prática da disciplina. Tal área não é arbitrária no sentido de desenvolver-se aleatoriamente ou por capricho; uma área pode ser chamada de arbitrária porque é contingente com a circunstância histórica. Assim, ela reflete demandas culturais, sociais e institucionais. Isto se aplica a todas as áreas acadêmicas, mas mais especialmente em campos fora das ciências naturais. Para compreender-se por que este é o caso, é necessário observar mais intimamente a formação das disciplinas acadêmicas.

Michel Foucault mostrou que a disciplina⁵ como estratégia particular de controle e organização social apareceu no final da era clássica e passou a prevalecer no período moderno. Embora Foucault não esteja diretamente preocupado com disciplinas acadêmicas, grande parte de sua análise se aplica a estas empresas. O que é característico nas tecnologias disciplinares é sua capacidade de simultaneamente normalizar e hierarquizar, homogenizar e diferenciar. Este paradoxo é explicado pelo controle que a disciplina exerce sobre a diferença. Como as normas são cuidadosamente estabelecidas e mantidas, os desvios podem ser medidos em escala. A meta do profissional em uma disciplina é subir nesta escala diferenciando-se apenas da maneira apropriada.

Não é necessária uma análise ao estilo de Foucault para compreender que uma disciplina limita o discurso. Ser parte de uma disciplina significa fazer certas perguntas, usar um conjunto particular de termos e estudar um conjunto relativamente estreito de coisas. Mas a obra de Foucault de fato nos ajuda a ver como estas limitações, esta disciplina, são reforçadas pelas

instituições através de várias recompensas e punições, a maior parte das quais pertencentes à classificação hierárquica. A punição derradeira é a exclusão. Se pararmos de nos expressar dentro do discurso da disciplina, não seremos mais considerados parte da mesma. Isto geralmente não significa que os hereges serão proibidos de ensinar ou mesmo publicar; eles serão simplesmente marginalizados. A situação é similarmente grave para o novo Ph.D., para o qual o preço da admissão à academia é a mesma conformidade com os discursos acadêmicos dominantes.

Muito embora o desenvolvimento da "ciência normal" no sentido de Kuhn faça a distinção entre as ciências naturais e as outras disciplinas, "as ciências humanas tentam constantemente copiar a exclusão das ciências naturais de qualquer referência à base social e histórica de suas teorias".⁶ Nas ciências sociais e humanas, tem havido uma normalização cada vez mais condizente com a profissionalização das várias disciplinas, mas está claro que nenhuma disciplina teve êxito em excluir totalmente a "base" de suas teorias. Técnicas de formalização podem tornar a ciência normal possível nas ciências sociais e humanas somente através da exclusão de habilidades sociais, instituições e arranjos de poder que tornam possível o isolamento de atributos. Esta prática ignora a prática social e a interação cultural de cientistas sociais e humanistas.

Como a prática social não é um dos objetos constituídos pelas ciências naturais, "é sempre possível e geralmente desejável que uma ciência normal inquestionável, a qual define e resolve problemas referentes à estrutura do universo físico, se estabeleça, [mas] nas ciências sociais tal ciência normal inquestionável indicaria apenas que uma ortodoxia se estabeleceu, não mediante realização científica, mas ignorando a experiência e eliminando todos os competidores".⁷ Embora as disciplinas humanísticas possibilitem uma variedade de atividades mais ampla do que as disciplinas das ciências naturais, estas atividades por si mesmas são hierarquicamente valorizadas. Em inglês, por exemplo, o estudo normal sob o "paradigma" da Nova Crítica era a interpretação descontextualizada de textos individuais dos cânones literários. Outros tipos de conhecimento eram permitidos e às vezes reconhecidos, mas nunca se permitia que sobrepujassem a prática normal da Nova Crítica. O conhecimento histórico, neste caso, tinha seu lugar, mas era considerado subordinado à Nova Crítica.⁸

Embora o trabalho nas ciências humanas não se proponha como ciência normal, sua estrutura disciplinar tem por objetivo produzir especialistas. A estrutura disciplinar do estudo em literatura, história, sociologia e outras divisões que com frequência concentram-se na cultura tende a proibir estes especialistas de relacionarem seu conhecimento com a esfera pública. O estudo disciplinar exige atenção constante àquelas poucas questões que constituem sua preocupação especializada corrente. Tais questões estão muitas vezes bastante afastadas das controvérsias genuínas de uma dada cultura.

Os movimentos interdisciplinares, tais como os estudos americanos e os estudos femininos, muitas vezes se desenvolveram a partir da idéia de que as questões mais importantes estavam sendo perdidas nas rupturas entre os limites rígidos das disciplinas. Como consequência, os estudos americanos começaram com a agenda de recuperar estas questões. Deve ser lembrado que o nacionalismo que deu luz aos estudos americanos e canadenses era abertamente político, e que os livros de estudos americanos eram críticos dos interesses ideológicos embutidos nos documentos canônicos da cultura americana. Não obstante, os estudos americanos devem ser considerados como um exemplo preventivo para aqueles que tentarem estabelecer estudos culturais como empreendimento interdisciplinar dentro da academia. O problema é que nenhuma alternativa sólida à estrutura disciplinar foi desenvolvida dentro da academia, e, como resultado, movimentos tais como os estudos americanos devem paradoxalmente esforçar-se para tornarem-se disciplinas. Assim, embora estes movimentos muitas vezes comecem com uma perspectiva crítica, eles abandonam a análise crítica quando obtêm maior sucesso. À medida que tais movimentos resistem à disciplina, sua seriedade é questionada. Seus profissionais são considerados diletantes em vez de verdadeiros estudiosos, e seus empreendimentos são descartados como mero modismo. Nos estudos americanos, a idéia de interdisciplinaridade tornou-se uma maneira dos profissionais questionarem uma hierarquia particular, mas não ofereceu uma alternativa para a ordem hierárquica. E à medida que os estudos americanos se estabeleceram com mais firmeza, a interdisciplinaridade recuou em importância na retórica do movimento.⁹

Seria um erro considerar o fracasso do movimento interdisciplinar em continuar sendo um empreendimento crítico como resultado da supressão de idéias políticas. Como a visão política de um intelectual é postulada como irrelevante para o trabalho das disciplinas propriamente ditas, falar e pensar sobre questões políticas e sociais é visto como meramente excêntrico ao estudo disciplinar da cultura. Este fracasso em incluir os contextos históricos e as particularidades sociais pode ser visto mais claramente no tipo de pedagogia que as disciplinas tradicionais instituem.

Dificuldades com a Fundamentação Tradicional do Estudo da Cultura

De maneira geral, a fundamentação da educação humanística tradicional é que ela oferece aos estudantes acesso garantido a um reservatório de materiais culturais que é constituído como cânone. Tal cânone é relativamente flexível em sua definição na medida em que pode incorporar e tomar conhecimento de materiais recônditos e marginais, como enciclopédia de ti-

pos, ele não pode recusar nada de valor. Os valores que são operacionais aqui de fato variam de acordo com necessidades ideológicas específicas – restimune-se a incorporação agora bastante segura do cânone dos estudos femininos ou mesmo de um estudo literário em alguns currículos universitários. Mas, ao mesmo tempo, existe um “padrão ouro” sempre implícito, através do qual estes incrementos e variações temporárias são reguladas. Como chefe do NEH, William Bennett conduziu uma pesquisa *ad hoc* para descobrir que livros “poderia-se esperar que todo estudante de segundo grau tivesse lido” antes da graduação. A lista de tais livros, trinta no total, variavam desde a *República* de Platão, passando por Virgílio, Chaucer, Dickens, e Tolstoy, até *O Apanhador no Campo de Centeio*.¹⁰ Estes livros e autores representam o padrão de regulação de uma certa cultura corrente através do qual as ciências humanas e suas produções são medidas. Diz-se que uma familiaridade com o núcleo central estável do cânone permite aos estudantes absorverem os valores aí entesourados, a ponto de poderem aplicar tais valores a seus componentes mais marginais ou temporários. Ainda mais importante, os estudantes teriam acesso a uma riqueza que é “humanizadora” em seus efeitos: mas estes efeitos encerram uma complexidade com a economia que produziu esta riqueza para a humanidade. Deixando de lado as questões não sem importância de como este projeto para as ciências humanas é ideologicamente efetivado e de como ele se relaciona na prática com as vidas dos estudantes (suas histórias sócio-econômicas individuais), é importante perguntar se seria desejável, ou até mesmo necessário, ou não que os estudos culturais se apropriassem ou explorassem de alguma maneira o mesmo tipo de fundamentação educacional. Afinal de contas, e como a nova direita é rápida em assinalar, esta fundamentação sempre tomou seriamente o efeito e função ideológica do que se ensina aos estudantes. Ao aprenderem a cultura dominante, ou assimilarem seus valores representativos, os estudantes estão teoricamente capacitados no sentido de possuírem os recursos para modos de ação e comportamento particulares dentro desta cultura. Pode-se facilmente argumentar (como é frequentemente o caso dos estudos femininos, por exemplo) que o ensino de um conteúdo alternativo, de um novo cânone, pode efetivamente produzir novas posições ideológicas e, daí, ações políticas.

Contudo, deve-se lembrar que a fundamentação humanista do cânone baseia-se em uma economia hierárquica na qual os objetos culturais são classificados. Alguns destes objetos (os escritos de Shakespeare, por exemplo) são tidos como “o melhor” da cultura ocidental; eles, portanto, representam a *essência* da cultura. É exatamente contra esta visão simbólica da cultura que os estudos culturais deveriam lutar. A instalação de um novo cânone, construído sobre suposições acerca do que é mais importante e

valioso que os estudantes conheçam ou tenham familiaridade, simplesmente replica a tradicional visão hierárquica da cultura, embora de maneira nova e talvez minimamente subversiva. Os estudos culturais, por outro lado, deveriam ser constituídos sobre uma economia diferente, a qual providenciaria que os objetos culturais, na verdade, estivessem dispostos de modo relacional.

Isto equivale a dizer que os estudos culturais deveriam encarar com suspeita qualquer projeto de hierarquização no qual a cultura é delimitada a algumas de suas partes, quer tais partes representem o “melhor” da cultura ou mesmo representem o que foi determinado como política e eticamente importante e valioso. Os estudos culturais, em suma, deveriam abandonar a meta de dar aos estudantes o acesso àquilo que representa a cultura. Em vez disso, os estudos culturais têm a possibilidade de investigar a cultura como um conjunto de atividades que e vivido e desenvolvido dentro de relações assimétricas de poder, ou como irreduzivelmente um processo que não pode ser imobilizado-na imagem de um reservatório.

Ao investigar e ensinar a noção de que a cultura é, num sentido real, *inacabada*, os estudos culturais podem assegurar sua própria eficácia política. Os estudantes – particularmente aqueles marginalizados pelos valores da cultura dominante – podem ser desenganados da noção de que a cultura a qual de fato pertencem de alguma forma não é sua, ou lhes está disponível somente através de iniciação correta nos valores entesourados em textos representativos. Os estudos culturais, considerando novos objetos (isto é, necessariamente não canônicos) e os inserindo em uma visão relacional e não hierárquica, estimulam um questionamento das práticas educacionais e políticas dominantes. Ainda mais importante, os estudos culturais podem se recusar a concordar que “a literatura e qualquer outro objeto cultural... são distintos da política”¹¹ e podem assim reconsiderar os acessos ideológicos e políticos de um texto ou qualquer conjunto de textos.

Evidentemente, o que está em jogo aqui é a possibilidade de que os estudos culturais possam promover nos estudantes, não o empenho por um acesso complacente predeterminado ou definitivo a um certo conjunto de valores culturais, mas sim uma análise continuada de suas próprias condições de existência. Tal prática, fundamentada na derrocada das pressuposições das abordagens disciplinares tradicionais, é um pré-requisito para uma resistência autoconsciente e efetiva às estruturas dominantes.

A Necessidade de uma Práxis Contradisciplinar

Na primeira parte deste ensaio, assinalamos que as disciplinas preocupadas com a análise da cultura, inclusive aquelas chamadas humanísticas, têm tentado se modelar pelo padrão da ciência normal. Seu objetivo é descrever a cultura, acumular conhecimento sobre a cultura. Na seção anterior, argu-

¹⁰ N. do T.: *National Endowment for the Humanities* (Fundo Nacional das Humanidades)

mentamos que tal objetivo deixa nos estudantes a impressão de que a cultura tem um caráter permanente, e que estruturas específicas podem ser descritas de um modo essencialista. Tais procedimentos são especialmente perigosos naquelas disciplinas associadas com as humanidades, já que eles sugerem que a cultura já esta formada e não que ela está em processo de transformação.

Os estudos culturais deveriam resistir a tais tendências. Isto requer um movimento de distanciamento de nossa *concepção descontextualizada de práticas disciplinares* em favor de uma "*concepção de práxis humana, enfatizando-se que os seres humanos não devem nem ser tratados como objetos passivos, nem como indivíduos completamente livres*", já que o estudo da vida humana é precisamente "o estudo de práticas sociais definidas, voltado às necessidades humanas".¹²

Dados os mecanismos disciplinares em funcionamento na estrutura das universidades ocidentais, tal práxis é necessariamente contradisciplinar no sentido de que resiste à noção de que o estudo da cultura é o acúmulo de conhecimento sobre a mesma. Em nossa visão, o estudo correto da cultura está "intrinsecamente ligado com *aquilo que tem que ser feito*"¹³ nas sociedades repletas de opressão. A pré-condição para tal ação é a resistência crítica às práticas prevalentes. Contudo, a resistência não será eficaz se for aleatória e isolada; os intelectuais devem desempenhar o papel crucial na mobilização de tal resistência em uma práxis que tenha impacto político.

Intelectuais Transformadores

Essencial para o projeto de emancipação que informa nossa noção de estudos culturais é a reformulação do papel do intelectual dentro e fora da universidade. Estamos de acordo com Gramsci de que é importante ver os intelectuais em termos políticos.¹⁴ O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política. Gramsci distingue entre intelectuais orgânicos radicais e conservadores. Os intelectuais orgânicos conservadores proporcionam às classes dominantes formas de liderança intelectual. Como agentes do *status quo*, tais intelectuais identificam-se com as relações de poder dominantes, e tomam-se, consciente ou inconscientemente, os propagadores de suas ideologias e valores. Eles oferecem às classes governantes a fundamentação das formações econômicas, políticas e éticas.

De acordo com Gramsci, os intelectuais orgânicos conservadores podem ser encontrados em todas as estratificações da sociedade industrial desenvolvida — nas organizações industriais, nas universidades, na indús-

tria cultural, nas diversas formas de administração, e assim por diante. Ele alega que os intelectuais orgânicos radicais também tentam oferecer liderança intelectual e moral à classe trabalhadora. Mais especificamente, os intelectuais orgânicos radicais fornecem as habilidades pedagógicas e políticas que são necessárias para criar-se consciência política na classe trabalhadora, e para desenvolver liderança e envolver-se na luta coletiva.

A análise de Gramsci é útil para formular-se uma das metas essenciais dos estudos culturais: a criação do que desejamos chamar de intelectual transformador. Isto difere da noção de Gramsci de intelectuais orgânicos radicais; nós acreditamos que tais intelectuais podem surgir e trabalhar em diversos grupos que resistam ao conhecimento e práticas sufocantes que constituem sua formação social. Os intelectuais transformadores podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de *depressão*. O epíteto orgânico em nosso caso não pode ser reservado aos intelectuais que tomam a classe trabalhadora como único agente revolucionário.

A noção de intelectual transformador é importante no sentido mais imediato porque torna visível a posição paradoxal na qual se encontram os intelectuais radicais da educação superior nos anos 80. Por um lado, tais intelectuais ganham a vida em instituições que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, os intelectuais radicais definem seu terreno político oferecendo aos estudantes formas de discurso de oposição e práticas sociais críticas em desacordo com o papel hegemônico da universidade e da sociedade que ela apóia. Em muitos casos, este paradoxo funciona a favor da universidade:

Geralmente, a meta tem sido elaborar disciplinas em vez de desenvolver projetos, apresentar (melhor) os princípios sem vida da semiologia, teoria de sistemas, pragmatismo e positivismo com os arcaísmos do materialismo histórico. O apetite infatigável destes intelectuais esquerdistas para ganharem credibilidade em suas respectivas disciplinas, para serem *à la courrant* e apreciados como sua "ala esquerda" e sua "tendência mais progressista", é evidência espantosa de que o que carecemos é de ... um movimento intelectual revolucionário.¹⁵

As observações de Bookchin nos lembram que o conhecimento crítico geralmente está desligado de qualquer relação com movimentos políticos concretos; a teoria social radical torna-se mera mercadoria de periódicos e conferências acadêmicas; e os intelectuais radicais têm abrigado seguro dentro de um sistema de mandatos que lhes é oferecido como prova do compromisso da universidade para com o pluralismo liberal.

Em vez de renderem-se a este tipo de incorporação acadêmica e política, os estudos culturais precisam definir o papel do intelectual como prática contra-hegemonica que possa tanto evitá-la quanto questioná-la. Em termos gerais, podemos apontar as seguintes atividades pedagógicas e estratégicas. Primeiramente, os estudos culturais precisam desenvolver um

currículo e uma pedagogia que enfatizem o papel político e mediador dos intelectuais. Isto significa fornecer aos estudantes os instrumentos críticos que precisarão para compreender e desmantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e ao mesmo tempo apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Em segundo lugar, os intelectuais transformadores devem engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. Tais projetos são necessários não apenas para lutar contra os intelectuais conservadores e os múltiplos contextos nos quais os processos de legitimação ocorrem, mas também para ampliar os movimentos teóricos e políticos fora da universidade. Os intelectuais transformadores devem desenvolver e trabalhar com movimentos fora dos contornos limitantes das disciplinas, simpósios e sistemas de recompensa que tornaram-se os únicos referências da vida intelectual. Ainda mais importante, tal projeto amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci de toda a sociedade como uma grande escola.¹⁶ Além disso, ele estimula os intelectuais transformadores a desempenharem um papel ativo nas muitas esferas públicas em desenvolvimento em torno de diversos conflitos ideológicos.

Assim, os estudos culturais postulam a necessidade de intelectuais transformadores que possam estabelecer novas formas de relações políticas dentro e fora da universidade. Neste contexto cultural, os estudos culturais refletem o apelo de Gramsci para que os intelectuais radicais forjem alianças em torno de novas coligações históricas. Os intelectuais podem desempenhar um papel importante no fortalecimento de indivíduos e grupos em domínios públicos de oposição.

Esferas Públicas, Cultura Popular e Estudos Culturais

A importância de que os estudos culturais participem nas esferas públicas de oposição é uma premissa subjacente deste ensaio. Uma práxis contra-disciplinar adotada por intelectuais transformadores não seria efetiva se tivesse como público somente as pessoas nas universidades. Em vez disso, ela deveria ocorrer de maneira mais abrangente em *pubblico*. Embora muitas universidades sejam instituições públicas, raramente as consideramos parte da esfera pública.

Para que os estudos culturais sejam compreendidos como esfera pública de oposição, eles não devem ser concebidos como um "departamento" ou como parte de um limite que separa as atividades profissionais daquelas de amadores. Em vez de pensar os estudos culturais em termos que caracterizam com mais adequação as disciplinas, deveríamos reconceber as fundamentações tradicionais em um esforço para criar práticas contrárias. A sala de aula, por exemplo, é tradicionalmente vista como um lugar onde a

informação é transmitida aos estudantes. Os especialistas de uma disciplina transmitem aos aprendizes o conhecimento reconhecido acerca de um assunto particular; os estudantes não são agentes neste processo, mas receptáculos passivos e explicitamente acrílicos. Contudo, como argumentamos, se assegurarmos aos estudantes um papel ativo no processo de formação cultural, eles poderão se tornar agentes na produção de práticas sociais. Para realizar isto deveríamos nos envolver com a fomentação de formas de resistência; necessita-se de uma pedagogia crítica que promova a identificação e análise dos interesses ideológicos subjacentes em jogo no texto e suas leituras. Estaremos então todos envolvidos como intelectuais transformadores em uma prática social que permita que ambas as partes compreendam a si mesmas como agentes no processo de sua própria formação cultural. Uma concretização óbvia desta práxis seria a de uma mulher resistindo à visão das mulheres apresentada em um romance canônico. Este exemplo é o reflexo de uma resistência a práticas sociais em ampla escala que optem as mulheres. Esta resistência precisa ser produzida.

Em vez de abandonar o conhecimento, os intelectuais transformadores precisam repolitizá-lo. As *publicações* acadêmicas, critério disciplinar usado para estabelecer o mérito das opiniões profissionais em contraste com aquelas de um público constituído de amadores, não atingem o público. Embora não seja apropriado discutir este ponto aqui, alegamos que as disciplinas atualmente precupadas com o estudo da cultura estão indevidamente ligadas à premissa de que sua tarefa é fazer pesquisa disciplinar, isto é, acumular e armazenar de maneira recuperável descrições dos fenômenos culturais. Mas, se reconcebemos nossa atividade como a produção (em vez de descrição) de práticas sociais, então o que fizemos em nossas salas de aula será facilmente estendido às esferas públicas. Não podemos nos render à noção disciplinar de que a pesquisa tem como seu único público os outros especialistas na área. Os intelectuais transformadores devem legitimar a noção de escreverem-se revisões e livros para o público em geral, e devem criar uma linguagem de análise crítica equilibrada por uma linguagem de possibilidade que permita a mudança social.¹⁷ Isto significa que precisamos nos envolver com a leitura política da cultura popular. Como Stanley Aronowitz afirma em *Falsas Promessas*, "cabe a nós investigar de que forma a cultura de massa torna-se constitutiva da realidade social".¹⁸ O treinamento em práticas disciplinares nos afasta do estudo da relação entre cultura e sociedade e nos aproxima do acúmulo de descrições do material cultural isolado de suas conexões com a vida cotidiana. Como assinala Aronowitz:

Para compreender integralmente o impacto ideológico e as funções manipuladoras das apresentações dos meios de comunicação atuais, é necessário apreciar-se o caráter multifuncional da cultura de massa contemporânea. Além do conteúdo ideológico explícito dos filmes e da televisão - transmitindo novos modelos de papel, valores e estilos de vida a serem mais ou menos conscientemente imitados pelo público de

massa - existe também uma série de mensagens *ocultas* neles contidas que apelam ao público muito em nível inconsciente. ... Tipicamente, estas definem o caráter da experiência do espetáculo por parte do espectador em termos da... gratificação de seus desejos inconscientes.... Ao criar um sistema de pseudograuficações, a cultura de massa funciona como um tipo de regulador social, tentando absorver tensões surgidas na vida cotidiana e dirigir as frustrações para canais que sirvam ao sistema, as quais de outra forma poderiam realizar-se em oposição ao mesmo.¹⁹

É em função dos efeitos da cultura serem inconscientemente absorvidos com tanta frequência que surge a necessidade de estudos culturais que enfatizem a crítica. Como assinalamos anteriormente neste ensaio, as disciplinas que advogam aspectos selecionados da cultura como seu conteúdo restringem de forma arbitrária este conteúdo - por exemplo, constituindo a área de estudos literários como um cânone. Simultaneamente, elas estabelecem um espaço entre os profissionais e o público a serviço das classes governantes, como no caso dos estudos literários, em que a chamada cultura inferior é excluída do domínio de pesquisa. Não deveríamos tampouco continuar a ser enganados pela admissão de filmes, romances populares, novelas e coisas deste tipo no currículo dos departamentos de literatura. A medida em que tais artefatos culturais forem examinados como simplesmente os materiais que constituem uma cultura fixa, sua descrição disciplinar não irá além da criação de reservatórios de conhecimento que quase nada têm a ver com a cultura viva, muito menos com sua transformação. Somente uma práxis contradisciplinar desenvolvida por intelectuais que resistam à formação disciplinar terá chance de gerar práticas sociais de emancipação.

O problema de sugerir que os estudos culturais sejam contradisciplinares é que eles não podem ser alojados nas universidades da maneira como estas atualmente se estruturam. Daí a necessidade de contra-instituições. Haveria diversos tipos de agremiações, com membros variados - grupos de estudo, grupos de pesquisa contradisciplinar, até mesmo sociedades e institutos.

É improvável que as estruturas e mecanismos disciplinares das universidades desapareçam no futuro próximo. Contudo, seria um erro situar os estudos culturais dentro das mesmas. Nossa alternativa seria tratar as disciplinas como periféricas a nossas principais preocupações, e mesmo assim obter algumas importantes concessões de seus administradores. Esta é uma questão tática que tem que ser negociada a cada situação. Entretanto, podemos avançar ainda mais e desenvolver modelos de investigação colaborativa que ultrapassem os limites da universidade a fim de combater esferas públicas hegemônicas e formar alianças com outras esferas públicas de oposição. No contexto dos estudos culturais, não será adequado simplesmente produzir interpretações idiossincráticas dos artefatos culturais. O objetivo mais importante de uma práxis contradisciplinar é a mudança social radical.

Não deveríamos nos resignar aos papéis que as universidades nos atribuem. O intelectual transformador pode desenvolver uma práxis coletiva, contradisciplinar, dentro da universidade que tenha um impacto político fora da mesma. A questão tática importante neste momento da história das universidades norte-americanas é como estabelecer os estudos culturais como forma de análise crítica cultural. Nossa sugestão foi a formação de institutos de estudos culturais que possam constituir uma esfera pública de oposição.

Conclusão

Para que os estudos culturais sejam informados por um projeto político que reserve um lugar central à análise crítica e à transformação social, eles terão que partir de um duplo reconhecimento. Primeiramente, é imperativo reconhecer que a universidade tem um conjunto particular de relações com a sociedade dominante. Estas relações não definem a universidade como um local de dominação nem como um local de liberdade. Em vez disso, a universidade, com relativa autonomia, funciona em grande parte para produzir e legitimar o conhecimento, as habilidades e as relações sociais que caracterizam as relações de poder dominantes na sociedade. As universidades, como outras instituições públicas, contêm pontos de resistência e luta, e é dentro destes espaços que existem condições ideológicas e materiais para produzir discursos e práticas de oposição. Tal reconhecimento não apenas politiza a universidade e sua relação com a sociedade dominante, mas também questiona a natureza política dos estudos culturais como esfera de análise crítica e como meio de transformação social. Isto nos leva ao segundo ponto.

Para que um projeto social seja radical, os estudos culturais devem desenvolver um *discurso auto-regulador*, com isso queremos dizer um discurso que contenha uma linguagem da crítica e concomitante linguagem de possibilidade. No primeiro caso, ele deve desvelar os interesses historicamente específicos que estruturam as disciplinas acadêmicas, as relações entre as mesmas, e a maneira pela qual a forma e conteúdo das disciplinas reproduzem e legitimam a cultura dominante. Esta é uma tarefa fundamental dos estudos culturais, pois, para que promovam um discurso e método de investigação de oposição, eles terão que incorporar interesses que afirmem mais do que neguem a importância normativa e política da história, ética e interação social.

O discurso dos estudos culturais deve resistir aos interesses contidos nas disciplinas e departamentos acadêmicos estabelecidos. Ele deve questionar as pretensões à verdade e os modos de inteligibilidade essenciais à defesa do *status quo* acadêmico em diversos departamentos e disciplinas. Igualmente importante, os estudos culturais devem indicar os interesses

embuidos nas perguntas que *não* foram feitas dentro das disciplinas acadêmicas. Ele deve desenvolver métodos de pesquisa acerca da forma como as atuais ausências e silêncios estruturados que governam o ensino, o conhecimento e a administração dentro dos departamentos acadêmicos negam a ligação entre conhecimento e poder; reduzem a cultura a um objeto inquestionável de mestria e recusam-se a reconhecer o estilo de vida particular que o discurso acadêmico dominante ajuda a produzir e legitimar.

A fim de preservar sua integridade teórica e política, os estudos culturais devem desenvolver formas de conhecimento crítico, bem como, uma análise crítica do próprio conhecimento. Esta tarefa exige resistência à reificação e fragmentação que caracterizam as disciplinas. Por causa de sua constituição, as estruturas disciplinares impedem a derrubada de divisões de trabalho técnicas e sociais das quais são parte e as quais ajudam a produzir. Os estudos culturais precisam desenvolver uma teoria da maneira pela qual diferentes formações sociais são produzidas e reproduzidas dentro das relações assimétricas de poder que caracterizam a sociedade dominante. De forma semelhante, eles precisam desenvolver uma linguagem de possibilidade na qual o conhecimento seja visto como parte de um processo de aprendizagem coletivo ligado à dinâmica de luta dentro e fora da universidade. Os estudos culturais, neste sentido, devem desenvolver um discurso de oposição e uma prática contradisciplinar para lidar com as disputas sobre diferentes ordens de representação, formas conflitantes de experiência cultural e visões diversas do futuro. É evidente que os interesses que informam tal problemática não podem ser desenvolvidos dentro dos departamentos tradicionais. Atualmente, a estrutura das universidades está inextrinsecamente atrelada a interesses que suprimem as preocupações críticas dos intelectuais dispostos a lutar por esferas públicas de oposição. Tais interesses podem ser desmantelados a favor de práticas mais radicais somente através dos esforços coletivos dos intelectuais transformadores.

Notas

1. Nossa definição de cultura é extraída de John Clarke et al., "Subculture, Culture and Class", em *Resistance Through Rituals*, Stuart Hall e Tony Jefferson, eds. (London: Hutchinson, 1976): "Por cultura compreendemos os princípios de vida compartilhados característicos de classes, grupos ou ambientes sociais particulares. As culturas são produzidas à medida que os grupos compreendem sua existência social no curso de sua experiência cotidiana. A cultura, portanto, está em íntima relação com o mundo da ação prática. Ela é suficiente, na maior parte do tempo, para administrar a vida cotidiana. Entretanto, como este mundo cotidiano é por si mesmo problemático, a cultura deve obrigatoriamente assumir formas complexas e heterogêneas, de forma algumas livres de contradições." Páginas 10-17.

2. Esta afirmativa se baseia no trabalho de vários membros do *Group for Research into the Institutionalization and Professionalization of Literary Study* (GRIP) (Grupo de Pesquisa para a Institucionalização e Profissionalização dos Estudos Literários), os quais têm examinado

o relacionamento entre o desenvolvimento histórico das disciplinas e sua departamentalização. Ver também Thomas S. Popkewitz, "Social Science and Social Amelioration: The Development of the American Academic Expert", em *Paradigm and Ideology in Educational Research* (Philadelphia: The Falmer Press, 1984), pp. 107-28.

3. Ver Burton Bledstein, *The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education in America* (New York: Norton, 1976).

4. Paul Piccone, "Symposium: Intellectuals in the 1980's", *Telos* 50 (Inverno 1981-82): 116.

5. Michel Foucault, *Discipline and Punish*, Parte Três (New York: Pantheon), pp. 135ff.

6. Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), p. 163.

7. Dreyfus e Rabinow, *Michel Foucault*, pp. 163-4.

8. Ver James Sosnoski, "The Magister Implicatus as an Institutionalized Authority Figure: Rereading the History of New Criticism", *The GRIP Report* Vol. 1, (Oxford, Ohio: Research in Progress, comercializado pela *Society for Critical Exchange*).

9. Ver David Shumway, "Interdisciplinarity and Authority in American Studies", *The GRIP Report*, Vol. 1.

10. Ver *New York Times*, 13 Agosto, 1984, p. 7. Pergunta-se sobre a inclusão do Manifesto Comunista nesta lista canônica: sintoma de paranóia ou liberalismo cauteloso, ou ambos?

11. Ver a *PV Review* 10(6), 4-5, a qual é uma expressão bem típica da visão emergente da nova direita sobre as relações ideológicas da literatura.

12. Cf. Anthony Giddens, *Central Problems in Social History* (Berkeley: University of California Press, 1983), pp. 150-51.

13. Giddens, p. 4.

14. Gramsci, *Prison Notebooks* (New York: International Publications, 1971), pp. 5-27.

15. Murray Bookchin, "Symposium: Intellectuals in the 1980's" *Telos* 50 (Inverno 1981-82): 13.

16. Gramsci, *Prison Notebooks*, passim.

17. Ver Peter Hohendahl, *The Institution of Criticism* (Ithaca: Cornell University Press, 1982), pp. 44ff. e 242ff para uma discussão deste ponto.

18. Atonowitz, *False Promises*, p. 97.

19. *Ibid.*, p. 11.

12

A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática

HENRY A. GIROUX E PETER MCILAREN

Os teóricos críticos da primeira geração, tais como Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin, asseveraram que nas democracias ocidentais a capacidade de razão crítica está desaparecendo rapidamente. Aparentando para a usurpação do Estado, a indústria cultural e a concentração de riqueza em número cada vez menor de mãos, estes pensadores receiam que as condições ideológicas e materiais que tornaram a interação pública e o pensamento crítico possíveis estejam sendo sotapadas pela crescente padronização, fragmentação e comercialização da vida cotidiana. Eles afirmam também que à medida que a vida cotidiana se torna mais "racionalizada" e abarrotada com imagens de ganância e individualismo para proveito próprio, o discurso da democracia irá desaparecer da vida pública até finalmente ser substituído pela linguagem e lógica da tecnocultura.¹

Jürgen Habermas e Herbert Marcuse levam esta crítica adiante – elucidando como, no século vinte, a razão foi quase que eliminada e a investigação reflexiva perigosamente domesticada pela destruição das esferas públicas clássicas que predominavam na Europa do século dezoito e dezanove. Antes, as esferas públicas – agremiações políticas, periódicos, cafés, associações de bairro e casas de publicação – ofereciam redes através das quais indivíduos particulares reuniam-se para debater, dialogar e trocar opiniões. Esferas públicas deste tipo muitas vezes transformavam-se em uma força política coesa. Para os pragmáticos americanos como John Dewey, a esfera pública fornecia o nexo para diversos locais pedagógicos importantes, onde

a democracia como movimento social estava embutida em um esforço contínuo de numerosos grupos subordinados para encontrarem e produzirem um discurso social e para ponderarem sobre as implicações de tal discurso na ação política.² Ampliando a crença de Dewey de que a ação social inteligente guarda a melhor promessa para uma sociedade mais humana, os reconstrucionistas sociais nos anos 30 e 40 argumentavam em prol de uma política de individualidade social na qual os imperativos da democracia poderiam ser buscados não apenas nas escolas mas em todos os locais pedagógicos que reconheciam a prioridade da política na vida cotidiana. Sob a lógica desta posição encontrava-se uma ênfase no relacionamento entre conhecimento e poder, fazer e agir, compromisso e luta coletiva. Com efeito, a esfera pública não servia apenas para produzir a linguagem da liberdade, como também mantinha viva a esperança de que os grupos subordinados um dia pudessem produzir seus próprios intelectuais; em termos de Gramsci, isto significava a criação de "intelectuais orgânicos" que pudessem preencher o espaço entre as instituições acadêmicas e as questões e operações específicas da vida cotidiana. Isto é, tais intelectuais poderiam fornecer as habilidades morais e políticas necessárias para financiar instituições de educação popular e culturas e crenças alternativas.³

Parte de nossa intenção neste capítulo é argumentar que as instituições de formação de professores precisam ser reconhecidas como esferas públicas. Tais instituições, na forma como atualmente existem, são prejudicialmente desprovidas de consciência social. Como resultado, é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia.⁴ Nesta perspectiva, a pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que se sobrepõem. O caráter contraditório do discurso pedagógico que atualmente define a natureza da atividade docente, a vida escolar cotidiana e a finalidade da escolarização pode ser submetido a um questionamento mais radical. Mais especificamente, o problema que queremos abordar gira em torno da questão de como os educadores radicais podem criar uma linguagem que permita aos professores tomarem com seriedade o papel que a escolarização desempenha na união de conhecimento e poder. Em suma, gostaríamos de explorar como uma força docente radicalizada pode contribuir tanto para fortalecer os professores quanto ensinar para o fortalecimento.

Uma das maiores falhas da educação norte-americana tem sido sua incapacidade de oferecer aos futuros professores os meios e imperativos morais para formar-se um discurso e conjunto de acordos mais críticos em torno das metas e finalidades fundamentais da escolarização. A formação dos professores raramente ocupou um espaço crítico, quer público quer político, dentro da cultura contemporânea, no qual o significado do social poderia ser recuperado e recolocado de forma que as histórias culturais,

narrativas pessoais e vontade coletiva de professores e alunos tivessem a oportunidade de se unir em torno do desenvolvimento de uma esfera contrapública democrática.

Apesar dos esforços anteriores de John Dewey e outros para reformarem a escolarização segundo a lógica da democracia radical e das recentes tentativas críticas dos teóricos educacionais de esquerda de ligar a ideologia da escolarização aos imperativos do estado capitalista, o espaço político que a formação de professores ocupa hoje continua, de maneira geral, não dando ênfase à luta pelo fortalecimento dos professores.⁵ Além disso, ele geralmente serve para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes. De fato, é razoável alegar que os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo*.

Por que os educadores deixam de aproveitar as possibilidades teóricas que lhes estão disponíveis a fim de repensar as alternativas democráticas e fomentar novos ideais de emancipação? Acreditamos que uma das principais razões está no fracasso dos pensadores esquerdistas e outros educadores em ir além do que nos referimos como linguagem da crítica. Isto é, os educadores radicais continuam presos a um discurso crítico que liga as escolas basicamente às relações de dominação. Daí decorre que as escolas servem principalmente como agências de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte de uma estrutura de "falsa consciência"; e os professores parecem esmagadoramente presos a uma situação em que não há como vencer. A agonia desta posição é que ela impediu que os educadores de esquerda desenvolvessem uma linguagem programática na qual pudessem teorizar *para* as escolas. Em vez disso, eles teorizaram principalmente *sobre* as escolas e, procedendo desta maneira, raramente se ocuparam com a construção de novas esferas públicas dentro dos locais de ensino. Não há em seu discurso uma linguagem de possibilidade que, como assinalam Laclau e Mouffe, proponha a "constituição de um imaginário radical".⁶ Em nosso caso, um imaginário radical apresenta um discurso que ofereça novas possibilidades de relações sociais democráticas; ele estabelece os laços entre o político e o pedagógico a fim de fomentar o desenvolvimento de esferas contrapúblicas que se envolvam com seriedade *com e nas* articulações e práticas da democracia radical. Nosso propósito aqui não é repetir as falhas da política de esquerda e da reforma educacional, e sim abordar o desenvolvimento de uma nova conceitualização da educação e, através da mesma, de uma abordagem mais crítica da formação de professores.

A Formação de Professores e o Abandono do Político

A formação de professores constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação. Quando e se os professores de fato decidem se engajar em formas de política radical, isto ocorre invariavelmente depois de há muito terem abandonado suas instituições de formação. Nossas próprias experiências na formação de professores – primeiro como estudantes e depois como instrutores – confirmaram o que é geralmente aceito como lugar comum na maioria das escolas e faculdades de educação em toda a América do Norte: estas instituições definem a si mesmas como instituições de serviço. Elas são impulsionadas pela lógica da tecnologia de instrução e são autorizadas pelo estado a fornecerem conhecimento técnico e administrativo necessário. Elas desempenham quaisquer funções consideradas necessárias pelas várias comunidades escolares nas quais os estudantes realizam suas experiências de prática ou colocação no campo.⁷

Isto não quer dizer que os críticos de educação não fizeram propostas destinadas a radicalizar os programas de formação de professores. Pelo contrário. O problema é que quando tais propostas de fato aparecem, elas geralmente restringem-se à exaltação de modos mais refinados e reflexivos de investigação e métodos de instrução, ou então ficam restritas à prisão da análise crítica. Uma preocupação urgente que surge deste dilema é a incapacidade dos liberais e radicais de constituírem uma nova teoria e espaço social para a redefinição da natureza da atividade docente e a função social do ensino. Em outras palavras, o que geralmente está ausente no projeto político que informa estes discursos é a tentativa de relacionar a escolarização à luta mais ampla por uma democracia radical.

Os educadores da esquerda mais radical geralmente não caem na armadilha de tentar reformar a educação de professores a fim de torná-los mais eficientes na resolução de problemas ou mais tecnicamente competentes em seu domínio de um conteúdo. Estes educadores geralmente evocam a linguagem da crítica, auto-reflexão e união de teoria e prática. Mas apesar de sua tentativa de problematizar o conhecimento e ligar a teoria à prática, este tipo de esforço pedagógico carece da capacidade de conceitualizar a educação de professores como parte de um projeto político mais amplo ou luta social em geral. Ele deixa de definir os programas de preparação de professores como parte de uma esfera contrapública ampliada que poderia funcionar de maneira coordenada para educar os intelectuais que estejam dispostos a desempenhar um papel central na ampla luta por democracia e justiça social. Com efeito, a linguagem da crítica que informa este tipo de discurso é excessivamente pessimista e tende a permanecer presa à lógica da reprodução social. Sua linguagem deixa de apreender e

reconhecer o conceito de contra-hegemonia como momento de luta coletiva, porque as sugestões programáticas que emergem de seu discurso estão basicamente presas às limitações das teorias de resistência prevaletentes. Vale a pena elaborar a distinção entre estas duas categorias.

Redefinindo a Educação de Professores

Sentimos que o termo “contra-hegemonia”, em distinção ao termo “resistência”, especifica melhor o projeto político que definimos como a criação de esferas públicas alternativas.⁸ Como usado com frequência na literatura educacional, o termo resistência refere-se a um tipo de “lacuna” autônoma entre as inelutáveis forças de dominação em todas as partes e a condição de ser dominado. Além disso, a resistência foi definida como um “espaço” pessoal, no qual a lógica e força de dominação são contestadas pelo poder da agência subjetiva de subverter o processo de socialização. Vista deste modo, a resistência funciona como um tipo de negação ou afirmação colocada diante de práticas e discursos governantes. É claro que a resistência muitas vezes carece de um projeto político explícito e com frequência reflete práticas sociais que são informais, desorganizadas, não políticas e não teóricas por natureza. Em alguns casos pode reduzir-se a uma recusa irrefletida e derrotista em aquiescer a diferentes formas de dominação; em algumas ocasiões pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante, ou mesmo ingênua de formas opressivas de regulação moral e política.

A contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra. Ainda mais importante, o conceito não apenas afirma a lógica da crítica como também refere-se à criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de luta e experiência. Como domínio reflexivo da ação política, a contra-hegemonia transfere a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da esfera contrapública.

Devemos-nos nesta distinção porque acreditamos que ela aponta para formas nas quais os programas de educação de professores foram e continuam sendo isolados de uma visão e conjunto de práticas que tomem com seriedade a luta por democracia e justiça social. Parte deste problema é proveniente da falta de uma teoria social adequada que possa fornecer a base para repensar-se a natureza política da atividade docente e o papel dos programas de formação de professores.

Muitos dos problemas associados com a preparação de professores de hoje em dia apontam para a falta de ênfase dos currículos na questão do poder e sua distribuição hierárquica e no estudo da teoria social crítica. Fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva predominante, a teoria educacional tem sido construída em torno de um dis-

curso e conjunto de práticas que enfatizam aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem. Ausentes estão as questões referentes à natureza do poder, ideologia e cultura e como estas constituem noções específicas do social e produzem formas particulares de experiência estudiantil? Embora o interesse renovado na teoria social tenha desempenhado papel significativo na reconstrução da teoria educacional radical, o mesmo não realizou incursões sérias nos programas de formação de professores. Esta falta de atenção à teoria crítica social destituiu os professores estudantes de uma estrutura teórica necessária para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por seus estudantes acerca de si mesmos e da escola, e portanto diminuiu a possibilidade de lhes garantir os meios para o autoconhecimento e fortalecimento social. Para muitos professores em formação que se encontram lecionando para estudantes da classe operária ou de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para compreender as dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero da prática pedagógica torna-se ocasião para a produção de uma atitude defensiva alienada e uma armadura pessoal e pedagógica que muitas vezes se traduz em um distanciamento cultural entre “nós” e “eles”.

A Teoria Social e a Formação de Professores

Com o passar dos anos, os teóricos educacionais de esquerda aumentaram nossa compreensão da escolarização como um processo essencialmente político, como forma de reproduzir ou privilegiar um discurso particular, juntamente com o conhecimento e poder que possuem, para a exclusão de outros sistemas teóricos ou de significação. Como resultado, foi possível para muitos educadores reconhecer a escolarização como uma prática que é tanto determinada quanto determinante. O núcleo conceitual das análises realizadas pelos estudos radicais durante a última década foi fortemente influenciado pela redescoberta de Marx, e envolveu o exame do relacionamento entre a escolarização e a esfera econômica da produção capitalista. Estamos, em parte, de acordo com esta posição, e especialmente com a alegação de Ernest Mandel de que as nações industriais estão atualmente entrando numa forma de capitalismo corporativo no qual o capital expandiu-se extraordinariamente em áreas até então não afetadas. Também concordamos com a noção de que as formas de controle de poder tornaram-se mais difíceis de serem reveladas e confrontadas de maneira crítica porque hoje saturam quase todos os aspectos das dimensões pública e privada da vida cotidiana.¹⁰ Mas ainda cremos que esta posição não conseguiu fugir do reducionismo econômico que tanto procura superar. Além disso, tal anclamento de alguns teóricos educacionais de esquerda, os quais dão ênfase excessiva ao relacionamento entre as escolas e a esfera econômica às

custas do questionamento do papel específico de sinais, símbolos, rituais e formações culturais na identificação e construção da subjetividade e voz do estudante.¹¹ Nossa posição provém da observação de que o capitalismo estatal é regulado por mais do que pressões puramente econômicas, e que a intervenção do estado no processo econômico resultou no desenvolvimento de novos discursos simbólicos e culturais que dão origem e sustentam áreas importantes da vida social moderna. Isto é particularmente notável na maneira pela qual o estado controla a forma e conteúdo dos programas de formação de professores através da legislação de exigências de certificação para futuros professores. Assim, as questões referentes a como os estudantes produzidos e criam suas histórias culturais não podem ser respondidas recorrendo-se unicamente às discussões de determinismo econômico e de classe social, mas devem começar a abordar as formas nas quais a cultura e a experiência se unem para constituir aspectos poderosamente dominantes da agência e luta humana.

O interesse florescente pelo campo da cultura enquanto mediadora e geradora de subjetividade e discurso está atualmente deixando sua marca no projeto teórico da pedagogia crítica na América do Norte. Nos últimos anos, os educadores radicais tentaram com maior ou menor êxito incluir em seus trabalhos os principais conceitos formulados por filósofos e teóricos sociais europeus. Derrida, Saussure, Foucault, Barthes, Gadamer e Habermas estão aos poucos penetrando nas publicações educacionais e tiveram o efeito cumulativo de dirigir um ataque maciço às formas dominantes de teorização e prática educacional. Extrapolando o projeto de desconstrução de Derrida, o combate hermenêutico de Gadamer, 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 construir um novo vocabulário teórico. Não é raro hoje em dia encontrar tentativas de “desconstruir” o currículo, ler o “texto” de instrução escolar, e articular as “formações discursivas” embutidas na pesquisa educacional.¹²

Alguns educadores usaram estes avanços na teoria social como auxílio para destituir o pensamento convencional sobre ensino de seu *status* de discurso objetivo e cientificamente embasado. Uma boa parte deste trabalho questiona a visão ideológica do estudante como autor e criador de seu próprio destino ao descrever como a subjetividade do estudante está inscrita e posicionada em “textos” pedagógicos variados. Este trabalho constitui uma linguagem crítica através da qual o comportamento de oposição pode ser testado, a contestação política problematizada, e o “significado vivido” examinado de maneira crítica. Grande parte desta nova teorização social pode mostrar-se útil para compreender-se como os estudantes formam suas construções de si mesmos e da escola através da política de voz e representação do estudante. Compreender a voz do estudante significa enfrentar a necessidade de dar vida ao domínio dos símbolos, linguagem e gestos. A

voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e história sedimentada; é a necessidade de construirmos e afirmarmos-nos dentro de uma linguagem que seja capaz de reconstruir a vida privatizada e investi-la de significado, e também validar e confirmar nossa presença vivida no mundo. Daí decorre que silenciar a voz do estudante é torná-lo impotente.

De maneira geral, os novos avanços da teoria social mudaram o foco de ideologia da lógica de economia da tradição marxista para as categorias mutuamente determinantes de cultura, ideologia e subjetividade. A subjetividade do estudante e sua experiência vivida estão agora sendo questionadas como práticas sociais e formações culturais que incorporam mais do que o domínio de classes e a lógica do capital. Por outro lado, estas novas abordagens teóricas estão agora disponíveis para desvendar as complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas.

Contudo, existem sérias precauções que uma pedagogia radical deve tomar antes de começar a compor com estas novas diretrizes da teoria social um discurso programático que possa informar uma visão mais crítica da educação de professores. Em vez de endossar estes movimentos de maneira indiscriminada, como o fazem alguns educadores, a tarefa atual da pedagogia radical deveria ser apropriar de maneira crítica e seletiva os conceitos centrais da teoria do discurso, teoria de recepção, pós-estruturalismo, hermenêutica da desconstrução e diversas outras escolas de pesquisa, sem ficar presa em sua linguagem muitas vezes incompreensível, seu jargão enigmático e seus impasses teóricos. A pedagogia radical deve adotar o potencial crítico destes movimentos, mas ao mesmo tempo pressioná-los para explicarem suas tendências muitas vezes apolíticas, não históricas e excessivamente estruturalistas. Os educadores radicais devem continuar a buscar na revolução semiótica uma linguagem crítica que permita que os avanços teóricos relevantes sejam empregados com a finalidade de criar-se um currículo emancipador na educação de professores, colocando de lado os debates sobre questões marginais. Daí decorre também que a pedagogia crítica não pode realmente funcionar a menos que torne o desespero menos aceitável, através da promoção da promessa de uma aquisição progressista de conhecimento que resultaria na emancipação de grupos subordinados através da transformação de relações assimétricas de poder.

Somos a favor da emergência de teorias pós-estruturalistas e semióticas para ocasionar-se uma intertutalização e reestruturação de idéias e teorias que até agora só foram marginal ou tenuamente relacionadas e reconhecidas. Além disso, estes desenvolvimentos teóricos foram importantes na criação de um movimento intelectual que tem interesse fundamental na produção e representação de significado dentro das formações culturais contemporâneas. Não obstante, devemos insistir que quaisquer que sejam os desenvolvimentos gerados por estes discursos, estes últimos devem continuar a abordar os problemas centrais de poder e política, particularmente enquanto expressos no domínio e subordinação dos povos dentro da socie-

dade. Dado o desenvolvimento destas novas trajetórias teóricas na pedagogia radical, é essencial compreender que o poder necessário para transformar a ordem social não pode ser ocasionado simplesmente através do exercício de um discurso particular ou de uma síntese de discursos. A reforma não pode existir como possibilidade prática *fora* da dinâmica vivida dos movimentos sociais. O discurso por si só não pode ocasionar mudança social. É com este entendimento em mente que os programas de formação de professores se comprometem sem concessões com as questões de fortalecimento e transformação, as quais combinam conhecimento e análise crítica num apelo por transformar a realidade no interesse das comunidades democráticas.

Política Cultural e Currículo Docente

Um currículo de formação de professores como forma de política cultural enfatiza a importância de fazer do social, cultural, político e econômico as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea.¹⁵ Dentro deste contexto, a vida escolar deve ser conceitualizada como arena repleta de contestação, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, um terreno móvel no qual as culturas da escola e da rua se chocam e os professores, estudantes e administradores escolares afirmam, negociam e, às vezes, resistem à forma como a expertise e prática escolares são denominadas e realizadas. A meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos.

O projeto de "fazer-se" um currículo de política cultural como parte de um programa de formação de professores consiste na ligação da teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas, através do qual os professores em formação sejam capazes de desmantelar e questionar os discursos educacionais favorecidos, muitos dos quais foram vítimas de uma racionalidade hegemônica instrumental que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica. Porém, estamos mais interessados em arelar esta linguagem de análise crítica a uma linguagem de possibilidade a fim de desenvolver práticas alternativas de ensino que sejam capazes de destruir a lógica de dominação dentro e fora das escolas. Em sentido mais amplo, temos o compromisso de articular uma linguagem que possa contribuir para o exame do campo de educação docente como uma nova esfera pública, a qual busque recuperar a idéia de democracia crítica como movimento social de liberdade individual e justiça social. Queremos remodelar a educação docente em projeto político, como uma política cultural que defina os professores em formação como intelectuais cuja vontade estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes possam debater, apropriar-se

e aprender o conhecimento e habilidades necessárias para atingir a liberdade individual e a justiça social.

Pensamos que reconceber a educação docente desta maneira é um método de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais de definir os professores basicamente como técnicos, funcionários pedagógicos que são incapazes de tomar decisões políticas ou curriculares. O escárnio e desprezo por parte dos burocratas dirigidos aos professores que exigem e exercem o direito de ligar o prático ao conceitual num esforço para ganhar algum controle sobre seu trabalho continua a assombrar o discurso do emprenhimento educacional contemporâneo. A caracterização simultânea dos intelectuais como teóricos em suas torres de marfim, distantes das preocupações e exigências mundanas da vida cotidiana, tanto pelos administradores escolares quanto pelo público, é um outro sério obstáculo que deve ser compreendido pelos educadores como primeiro passo para superá-lo. Um currículo como forma de política cultural envolve a crença de que os professores podem funcionar na capacidade de pedagogos como intelectuais, e é esta questão que iremos agora abordar.

A busca de uma pedagogia radical para a educação de professores tem como sua principal tarefa a criação de modelos teóricos que forneçam um discurso crítico para analisarem-se as escolas como locais socialmente construídos de contestação, envolvidos de maneira ativa na produção de experiências vividas. Inerente a esta abordagem encontra-se uma problemática caracterizada pela necessidade de definir-se como a prática pedagógica representa uma política particular de experiência, ou, em termos mais exatos, uma área cultural na qual o conhecimento, o discurso e o poder se encontram, de forma a produzir práticas historicamente específicas de regulação social e moral. Esta nova ênfase dentro da teoria educacional registra uma ampla gama de questões culturais e políticas que são essenciais para o futuro papel da escolarização e da democracia.

Além disso, esta problemática aponta a necessidade de questionar-se como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas dentro da dinâmica da vida escolar cotidiana. A importância teórica deste tipo de questionamento está diretamente ligada à necessidade de que os professores iniciantes formem um discurso no qual uma política abrangente de cultura, voz e experiência possa ser desenvolvida. Em questão aqui está o reconhecimento de que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Elas atribuem à realidade significados muitas vezes ativamente contestados por diversos indivíduos e grupos. As escolas, neste sentido, são terrenos políticos e ideológicos a partir dos quais a cultura dominante "fábrica" suas "certezas" hegemônicas; mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio em resposta às condições sócio-históricas "construídas" nas práticas institucionais, textuais e vividas que definem a cultura

escolar e a experiência professor/estudante. As escolas são tudo menos inocentes, e também não reproduzem simplesmente as relações e interesses sociais dominantes. Ao mesmo tempo, as escolas de fato praticam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que "produzem assimetrias nas habilidades dos indivíduos e grupos de definirem e satisfizerem suas necessidades".¹⁴ Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades.

Como locais de contestação e produção cultural, as escolas incorporam representações e práticas que promovem bem como inibem o exercício de agência humana entre os estudantes. Isto fica mais claro quando reconhecemos que um dos elementos mais importantes em funcionamento na construção da experiência e subjetividade nas escolas é a linguagem. A linguagem intersecciona-se com o poder na maneira como formas linguísticas particulares estruturam e legitimam as ideologias de grupos específicos. Intimamente relacionada com o poder, a linguagem funciona para posicionar e constituir a maneira pela qual professores e estudantes definem, medeiam e compreendem sua relação uns com os outros e com a sociedade mais ampla.

Com as suposições teóricas anteriores em mente, queremos argumentar em termos mais específicos a favor do desenvolvimento dentro das instituições de formação de professores de um currículo que incorpore uma forma de política cultural. Com efeito, queremos argumentar em favor da construção de uma pedagogia de política cultural em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita que professores potenciais compreendam como as subjetividades são produzidas dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam, mas das quais muitas vezes têm consciência somente parcial. Esta pedagogia torna problemática a maneira como professores e estudantes sustentam, resistem ou acomodam as linguagens, ideologias, processos sociais e mitos que os posicionam em meio às relações existentes de poder e dependência. Além disso, ela aponta para a necessidade de que professores futuros e em exercício reconheçam o discurso como uma forma de produção cultural que sirva para organizar e legitimar modos específicos de denominar, organizar e experimentar a realidade social.

Nesta perspectiva, o conceito de experiência está relacionado com a questão mais ampla de como se inscrevem as subjetividades dentro de processos discursivos que se desenvolvem com respeito à dinâmica de produção, transformação e luta. Compreendida nestes termos, uma pedagogia de política cultural coloca a dupla tarefa para professores potenciais. Primeiro, eles precisam analisar como a produção cultural é organizada dentro de relações assimétricas de poder nas escolas (por exemplo, textos

escolares, currículos, seleção, política, práticas pedagógicas). Segundo, eles precisam construir estratégias políticas de participação em lutas sociais destinadas a lutarem pelas escolas como esferas públicas democráticas.

A fim de tornar esta tarefa praticável, é necessário avaliar os limites políticos e potencialidades pedagógicas dos diferentes, porém relacionados, exemplos de produção cultural que constituem os vários processos de escolarização. Note-se que estamos chamando estes processos sociais exemplos de produção cultural, em vez de utilizar o conceito mais familiar de reprodução social. Embora a noção de reprodução social aponte adequadamente para as diversas ideologias e interesses econômicos e políticos que são reconstruídos dentro das relações da escolarização, ela carece de uma compreensão teórica abrangente de como tais interesses são mediados, elaborados e subjetivamente produzidos, independentemente dos vários interesses que afinal se manifestem.

Reivindicando a Educação de Cidadania na Formação de Professores

Gostaríamos de concluir novamente enfatizando e ampliando algumas considerações teóricas para o desenvolvimento de uma teoria crítica de educação de cidadania para os programas de formação de professores. Essencial para uma política e pedagogia da cidadania crítica é a necessidade de reconstruir uma linguagem visionária e filosofia pública que coloquem a igualdade, liberdade e existência humana no centro das noções de democracia e cidadania. Existem diversos aspectos desta linguagem que merecem algumas considerações. *Primeiramente, é importante reconhecer que a noção de democracia não pode basear-se em qualquer noção a-histórica e transcendente da verdade ou autoridade.* A democracia é um lugar de luta informado pelas concepções ideológicas competitivas de poder, política e comunidade. Este é um reconhecimento importante porque ajuda a redefinir o papel do cidadão como agente ativo no questionamento, definição e modelamento de sua relação com a esfera política e a sociedade mais ampla. Como colocado por Laclau e Mouffe, o conceito radical que a sociedade democrática introduz é que

o lugar de poder torna-se um espaço vazio; a referência a uma garantia transcendente desaparece, e com ela a representação da unidade essencial da sociedade.... Abre-se, assim, a possibilidade de um processo indefinível de questionamento: nenhuma lei que possa ser fixada, cujos ditames não sejam objeto de contestação, ou cujos fundamentos não possam ser questionados.... A democracia inaugura a experiência de uma sociedade que não pode ser apreendida ou controlada, na qual o povo será proclamado soberano mas sua identidade nunca será definitivamente dada, permanecendo latente.¹⁵

Implícito nesta posição está o questionamento às noções tanto liberais como diretistas do conceito de política. Isto é, a noção de política não se reduz à ênfase liberal na conformidade às regras e procedimentos administrativos. Tampouco reduz-se à visão de direita de que a política é um negócio privado cujo resultado tem pouco a ver com o bem-estar público e tudo a ver com a defesa da economia de livre mercado, defesa nacional, e uma definição individualista dos direitos e da liberdade. Mas é importante enfatizar que, ao redefinir a noção de política, a esquerda não pode simplesmente rejeitar de imediato a recente convergência das visões neoliberal e diretista de democracia. Em vez disso, ela deve "aprofundá-la e estendê-la em direção a uma democracia radical e pluralista".¹⁶ Para Laclau e Mouffe, isto significa reconhecer a importância daqueles antagonismos fundamentais entre as mulheres, diversas minorias radicais e sexuais, e outros grupos subordinados que abriram novos espaços políticos radicais através dos quais se possa pressionar pela ampliação do discurso e direitos democráticos. A emergência destas novas lutas democráticas demonstra a necessidade de uma revitalização na visão do significado e importância da noção do conceito de política. Benjamin Barber reforça esta visão quando alega corretamente que a esquerda americana precisa embasar a noção de política em tradições históricas que revelem o poder subversivo e dignificante do discurso democrático e que também sustentem a importância fundamental da autonomia do discurso político na compreensão e influência de aspectos importantes de nossa vida cotidiana. Ele escreve:

A alternativa para a esquerda é uma revitalização da autonomia da política e da soberania da mesma sobre outros domínios de nossa existência coletiva. A tradição que gerou a constituição americana via a igualdade civil como a liberdade crucial. De acordo com esta tradição, a política pode refazer o mundo, e o acesso político, a igualdade política e a justiça política são os caminhos para uma igualdade econômica e social. As melhores armas da esquerda continuam sendo a constituição americana e a tradição política democrática que ela fomentou.¹⁷

A democracia, nesta visão, é vista como um movimento social ativo com base em relações ideológicas e institucionais de poder que exigem uma política participativa vigorosa mergulhada nas tradições de uma democracia jefersoniana. Antes que uma noção radical de democracia possa ser parte da agenda de formação de professores, a esquerda precisa redesenhar o conceito de cidadania ativa, o qual poderia ser vigorosamente confrontado com os porta-vozes liberais e conservadores "que clamam por mais moderação na democracia, medidas para fazer com que a população volte a... um estado de apatia e passividade para que a "democracia", em seu sentido favorável, possa sobreviver".¹⁸ Em termos radicais, a cidadania ativa não reduziria os direitos democráticos à mera participação no processo de votação eleitoral, mas estenderia a noção de direitos à participação na

economia, no estado, e em outras esferas públicas. Thomas Ferguson capta este sentimento em sua observação de que

os pré-requisitos da democracia efetiva não são realmente o registro automático de eleitores ou mesmo o feriado de votação, embora estes ajudem. Na verdade, as verdadeiras bases da democracia efetiva são as associações institucionais mais profundas para o florescimento de forças, terceiros partidos prontamente acessíveis, meios de comunicação baratos, e uma rede próspera de cooperativas e organizações comunitárias.¹⁹

Em segundo lugar, uma linguagem radical de cidadania e democracia implica um fortalecimento dos laços horizontais entre cidadão e cidadão. Isto exige uma política de diferença, na qual as demandas, culturas e relações sociais de grupos diversos sejam reconhecidas como parte do discurso do pluralismo radical. Como forma de pluralismo radical, a categoria da diferença não se reduz ao individualismo possessivo do indivíduo autônomo no cerne da ideologia liberal. Pelo contrário, a diferença estaria fundamentada nos vários grupos sociais e esferas públicas cujas vozes singulares e práticas sociais contêm seus próprios princípios de validade, enquanto ao mesmo tempo compartilham de uma consciência e discurso. Essencial para esta forma de pluralismo radical é uma filosofia pública que reconheça os limites entre os diferentes grupos, o eu e os outros, e ainda assim crie uma política de confiança e solidariedade que sustente uma vida comum baseada em princípios democráticos que criem as precondições ideológicas e institucionais tanto da diversidade quanto do bem público.²⁰

Isto nos leva a nossa terceira consideração para revitalizar o conceito de cidadania e democracia de futuros professores. *Um discurso revitalizado de democracia não deveria basear-se exclusivamente em uma linguagem de análise crítica*, o qual, por exemplo, limita sua atenção nas escolas à eliminação das relações de subordinação e desigualdade. Esta é uma preocupação política importante, mas tanto em termos teóricos quanto políticos é lamentavelmente incompleta. Como parte de um projeto político radical, o discurso da democracia também precisa de uma linguagem de possibilidade, a qual combine uma estratégia de oposição com uma estratégia de reconstrução da nova ordem social. Tal projeto representa tanto uma luta em torno da tradição histórica quanto a construção de um novo conjunto de relações sociais entre o indivíduo e a comunidade mais ampla. Mais especificamente, a esquerda precisa situar a luta pela democracia em um projeto utópico que articule de maneira ativa uma visão de futuro fundamentada em uma linguagem programática de responsabilidade cívica e bem público. Ernst Bloch deu atenção significativa à importância do impulso utópico no pensamento radical, e sua noção da produção de imagens daquilo que “ainda não é” apresenta-se claramente em sua análise dos devaneios.

Os sonhos vêm durante o dia e também à noite. E ambas as espécies de sonho são motivadas pelos desejos que procuram satisfazer. Mas os devaneios diferem dos so-

nhos noturnos, pois nos devaneios o “eu” permanece o tempo todo, de maneira consciente e privada, imaginando as circunstâncias e imagens de uma vida desejada, melhor. O conteúdo do devaneio não é, como o do sonho noturno, uma jornada de retorno às experiências reprimidas e suas associações. Ele relaciona-se, tanto quanto possível, com uma jornada sem limites para frente, de forma que, em vez de reconstruir aquilo que não é mais consciente, as imagens daquilo que ainda não é podem ser imaginadas na vida e no mundo.²¹

A ênfase de Bloch na dimensão utópica dos devaneios leva a uma quarta consideração. Em nossa visão, *a insistência em incorporar a noção utópica de “possibilidades não realizadas” na teoria radical fornece uma base para analisar e constituir as teorias críticas do ensino escolar e cidadania*. Tanto o ensino escolar quanto a forma de cidadania que ele legítima podem ser desconstruídos como um tipo de narrativa histórica e ideológica que proporciona uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social nas quais se dá lugar central a uma visão do futuro, um sentido de como a vida poderia ser. Dado o caráter antitópico básico que caracteriza grande parte do discurso radical hoje em dia, a incorporação de uma lógica utópica como parte de um projeto de possibilidade representa um importante avanço no repensar do papel dos professores.

Finalmente, *os educadores precisam definir as escolas como esferas públicas nas quais a dinâmica de engajamento popular e política democrática possam ser cultivadas como parte da luta por um estado democrático radical*. Isto é, os educadores radicais precisam legitimar as escolas como esferas públicas democráticas, como lugares que forneçam um serviço público essencial na construção de cidadãos ativos, a fim de defender sua importância fundamental na manutenção de uma sociedade democrática e cidadania crítica. Neste caso, o ensino escolar seria analisado por seu potencial em fomentar a alfabetização cívica, a participação do cidadão, e coragem moral. A teoria da cidadania radical para programas de formação de professores deve começar a desenvolver papéis alternativos para os professores enquanto intelectuais dentro e fora das escolas. Esta é uma questão importante porque salienta a necessidade de ligar a luta política dentro das escolas a questões sociais mais amplas. Ao mesmo tempo, ela sustenta para professores futuros e em exercício a importância de usarem suas habilidades e idéias em aliança com outros que estejam tentando redefinir o terreno da política e cidadania.

O desenvolvimento de uma pedagogia radical para a autorização das gerações futuras de estudantes e professores exige que as escolas de educação repensem a natureza de seus programas e suas práticas. Reconhecemos, contudo, que o projeto que estamos descrevendo já está em andamento. Os professores em formação precisam de mais tempo nas salas de aula – mais do que geralmente se oferece em um ou dois anos de treinamento – para explorar as conexões teóricas que estivemos sugerindo entre ensino escolar, subjetividade, cidadania e poder. Precisam igualmente de

uma exposição prolongada a uma reorganização radical das instituições formadoras de professores em torno dos conceitos de história, linguagem, cultura e poder.²²

É evidente que uma agenda radical de reforma escolar tem que começar em algum lugar, e pequenos grupos de professores trabalhando isoladamente em suas respectivas escolas não são suficientes para produzir as condições necessárias para transformar as escolas em esferas contrapúblicas. As condições para democratizar as escolas no interesse do fortalecimento de professores e estudantes devem começar nas escolas e faculdades de educação através de uma reconstrução dos programas de formação de professores da maneira como sugerimos. Igualmente importante para a reforma radical é a necessidade de que os professores reconheçam que as esferas contrapúblicas não podem ser criadas somente dentro de instituições de treinamento de professores ou salas de aula, mas devem finalmente fundir-se com outras comunidades de resistência. O projeto que descrevemos focaliza o papel que os programas e instituições de formação de professores poderiam desempenhar na ampliação do discurso da democracia. Mas tal projeto vai muito além destas instituições e revela a necessidade de movimentos sociais e mudanças estruturais mais amplas. No final, reformas mais amplas exigem não apenas que os professores se engajem em novos movimentos sociais, mas que os programas de formação de professores redefinam a natureza de por que e como eles funcionam na sociedade.

Conclusão

No momento atual, a política pública pesa muito a favor dos valores e interesses dos ricos e privilegiados. A ganância tomou o lugar da compaixão, e o impulso por lucros relega todas as preocupações sociais a uma forma de amnésia individual e social. Em risco no novo discurso da ideologia neoconservadora e *yuppyie* estão não apenas os pobres, as minorias, as mulheres e os idosos, mas também as escolas públicas, serviços sociais e agências para o bem-estar da nação. A mensagem central, como argumentamos ao longo deste capítulo, é que os ultraconservadores lançaram um ataque geral tanto ao significado quanto às possibilidades de razão crítica e valores democráticos. As esferas públicas que poderiam fornecer o espaço crítico para o desenvolvimento de movimentos sociais, ou que sustentariam práticas sociais de oposição compatíveis com os mais importantes impulsos da democracia, tornaram-se objeto de rejeição e escárnio ideológico por grupos de direita dentro e fora do governo e, em muitos casos, foram atacadas a fim de serem eliminadas da paisagem da política pública americana. Em um certo nível, isto significou a eliminação ou redução de fundos para tais instituições. Em outro nível, significou o lançamento de um ataque

ideológico violento aos alicerces básicos de tais instituições. Este é evidentemente o caso, por exemplo, com respeito às várias críticas e políticas oferecidas para solapar as escolas públicas da nação. Os ultraconservadores gostariam de transformar as escolas públicas em instituições semelhantes a uma mistura de escola local dominical, mercado de empresa e museu do velho oeste. A ideologia industrial, o sectarismo religioso e a uniformidade cultural fornecem a base para reconstruir as escolas públicas segundo a imagem política dos políticos reacionários.

Isto não deveria sugerir que a direita venceu a batalha. O que de fato sugere é que os educadores deveriam organizar-se coletivamente nestes tempos difíceis a fim de lutar pela democracia como estilo de vida e unir os imperativos da vida cotidiana com formas de democracia política e econômica que tomem com seriedade as noções de liberdade e justiça. Em termos mais específicos, isto significa que os educadores progressistas de várias formações ideológicas precisam fazer das escolas centros de aprendizagem e propósitos democráticos. Os programas de formação de professores podem desempenhar um papel importante no fornecimento de lideranças necessárias para tornar as escolas responsáveis à necessidade da democracia americana de criar cidadãos autoconfiantes, organizados e fortalecidos. De forma semelhante, os programas de formação de professores podem desempenhar papel importante no desenvolvimento de uma filosofia pública que ligue a aprendizagem e fortalecimento a uma visão de fidelidades mais amplas. Subjacente a estas fidelidades deve haver uma moralidade pública que enfatize as responsabilidades sociais que atentem para formas de comunidade que combinem o respeito pela liberdade individual e diversidade de social com um compromisso com a vida pública democrática.

A renovação de uma filosofia pública democrática americana precisa ser alimentada por uma visão que amplie mais do restrinja as possibilidades humanas. Isto pressupõe o sentido de que a história é aberta, incerta, e digna de luta; aqui está em questão uma visão de futuro na qual a história não é aceita simplesmente como um conjunto de prescrições herdadas do passado sem questionamento. A história pode ser nomeada e refletida por aqueles que se recusam a permanecer passivos diante do sofrimento e opressão humana. Os educadores podem se unir a fim de politizar a natureza do que acontece nas escolas e estender o trabalho político em nossas salas de aula para outras esferas públicas.

Notas

1. Horkheimer, *Eclipse of Reason*; Theodor Adorno e Max Horkheimer, *The Dialectic of Enlightenment*, John Cumming, trad. (New York: Schocken, 1969).

2. Arthur Loebstein, "Salving from the Dross: John Dewey's Anarcho-Communalism", *The Philosophical Forum* 10 (1978): 55-111.

3. Jürgen Habermas, *Sinklerwandel der Öffentlichkeit* (Neuwied: Luchterhand, 1962); Marcuse, *One Dimensional Man*; John Dewey, *The Public and Its Problems* (New York: Henry Holt, 1927); Gramsci, *Prison Notebooks*.
4. Aronowitz e Giroux, *Education Under Siege*.
5. Giroux, *Theory and Resistance*.
6. Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (London: Verso, 1985), p. 190.
7. Goodman, "Reflections on Teacher Education", pp. 9-26.
8. Walter Adamson, *Hegemony and Revolution: A Study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory* (Berkeley: University of California Press, 1980).
9. Henriques et al., *Changing the Subject*.
10. Ernest Mandel, *Late Capitalism* (London: New Left Books, 1975); John Breckenman, "Mass Media: From Collective Experience to the Culture of Privatization", *Social Text* 1 (Inverno 1979): 94-109.
11. Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance* (London: Routledge e Kegan Paul, 1986).
12. Cf. Cleo Cherryholmes, "Knowledge, Power, and Discourse in Social Studies Education", *Boston University Journal of Education* 165(4): 341-58; Manuel Alvarado e Bob Ferguson, "The Curriculum, Media and Discursivity", *Screen* 24(3): 20-34; Philip Wexler, "Structure, Text, and the Subject: A Critical Sociology of School Knowledge", em Michael Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction* (Boston and London: Routledge & Kegan Paul, 1982), pp. 275-303; Ferdinand de Saussure, *Course in General Linguistics* (London: Fontana, 1974); Jacques Derrida, *Of Grammatology*, trad. Gayatri Chakravorty Spivak (Baltimore: John Hopkins Press, 1977); Michel Foucault, *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, ed. c. Gordon (New York: Pantheon, 1980); Jacques Lacan, *Écrits* (London: Tavistock, 1977); Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (London: Sheed and Ward, 1975); Roland Barthes, *Elements of Semiology*, trad. A. Lavers e C. Smith (New York: Hill and Wang, 1968); Jürgen Habermas, *The Theory of Communicative Action*, Vol. 1 (Boston: Beacon Press, 1983).
13. Giroux e Simon, "Curriculum Study as Cultural Politics".
14. Johnson, "What Is Cultural Studies?", p. 11.
15. Laclau e Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, pp. 186-87.
16. *Ibid.*, p. 176.
17. Benjamin Barber, "A New Language for the New Left", *Harper's Magazine* (Nov. 1986): 50.
18. Noam Chomsky, *Turning the Tide* (Boston: South End Press, 1986), p. 223.
19. *Ibid.*
20. Christopher Lasch, "Fraternalist Manifesto", *Harper's Magazine* (Abril 1987): 17-20.
21. Ernst Bloch, *The Philosophy of the Future* (New York: Herder and Herder, 1970), pp. 86-87.
22. Henry A. Giroux e Peter McLaren, "Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling", *Harvard Educational Review* 56(3): 213-38.

13

Crise e Possibilidades na Educação

HENRY A. GIROUX

Ao aproximarem-se do século vinte e um, os Estados Unidos parecem enfrentar uma dupla crise na educação pública. Um aspecto desta crise é evidente no surgimento da Nova Direita e seus ataques econômicos e ideológicos às escolas.¹ O segundo aspecto da crise refere-se ao fracasso dos educadores radicais em igualarem-se à política educacional neoconservadora com um conjunto correspondente de visões e estratégias.² Creio que ambas as crises ofereçam aos educadores críticos a oportunidade não apenas de repensar a natureza e propósito da educação pública, mas também de elevar as ambições, desejos e esperanças reais daqueles que desejam tomar com seriedade a questão da luta educacional e justiça social no futuro. Mas para que tais esperanças tornem-se realizáveis, precisamos avaliar não apenas os fracassos do pensamento educacional de esquerda na década passada, mas também os motivos do sucesso da política educacional neoconservadora e a "popularidade autoritária" sobre a qual ela foi capaz de construir um amplo consenso nacional. Para empreender esta análise, primeiramente considerarei a natureza e ideologia do discurso neoconservador em relação à educação pública e a maneira como ela desafiou algumas das suposições básicas da teoria educacional radical. Finalizarei o capítulo apontando brevemente alguns dos elementos de uma teoria educacional crítica que, a meu ver, precisam ser desenvolvidos no futuro.

O aspecto mais óbvio da crise na educação pública e da resposta dos neoconservadores que ela está produzindo é visível no discurso atualmente utilizado para descrever o papel que as escolas deveriam desempenhar na sociedade americana. As escolas não estão mais sendo enaltecidas por seu

papel de instituições democratizantes. Pelo contrário, como ilustra a recente enxurrada de relatórios comissionados, as escolas estão atualmente sendo vistas dentro dos parâmetros estreitos da teoria de capital humano.³ Em palavras simples, o relacionamento tradicional de distância entre as escolas e os negócios está atualmente sendo desmantelado com o propósito de alinhar as escolas mais intimamente com os negócios e interesses corporativos a curto e médio prazo.

Esta virada em direção à educação pública enquanto cidadela da ideologia corporativa surge numa conjuntura histórica específica nos Estados Unidos. Para muitos, esta conjuntura é tanto caracterizada quanto compreendida como expressão da recessão econômica capitalista. Esta explicação só tem validade parcial, e, assim, deixa de explicar a popularidade do discurso neoconservador na educação pública como parte tanto de uma luta quanto de uma resposta à crise política e ideológica que a nação atualmente enfrenta. Em outras palavras, os neoconservadores não apareceram do nada; eles são parte de um conjunto diversificado de tradições históricas que se solidificaram em uma força política e ideológica particular neste momento específico da história. Neste processo, elas realinharam e remodelaram a natureza política de seu discurso e as configurações ideológicas que a informam. Além disso, os neoconservadores parecem fazer sentido para um público americano que está preocupado e intimidado pelas mudanças pelas quais o país tem passado desde os anos sessenta. Em questão aqui coloca-se o paradoxo de como os grupos que tão flagrantemente favorecem os ricos, as classes superiores, e a lógica do individualismo desenfreado podem mobilizar de maneira tão efetiva as necessidades e desejos de grupos subordinados e oprimidos tais como as classes trabalhadoras, minorias e outros.

O discurso neoconservador sobre a escolarização não apenas toca numa ampla gama de insatisfações, como também toma forte posição em questões educacionais importantes, tais como padrões, valores e disciplina escolar. Ao mobilizar o descontentamento público existente, ele combina dois aspectos da filosofia conservadora, de forma a incluir em seu discurso um elemento poderoso de apelo cultural-popular. Ele abarca, de diversas maneiras, elementos de comunidade e localismo em seu apoio à família, autoridade patriarcal e religião. De maneira semelhante, estes aspectos da filosofia conservadora tradicional estão em perfeita combinação com os princípios do liberalismo clássico, com sua ênfase no individualismo, competição, e esforço e recompensa pessoal.

Em torno da questão pró-família, por exemplo, o discurso neoconservador examina uma gama completa de questões relacionadas com a natureza da crise moral e econômica atual definida a seu modo. Neste caso, a família é vista como uma entidade "natural" dada por Deus, existindo além das fronteiras da história. Definida como o centro da moralidade e da ordem, o núcleo familiar é louvado como centro de civilização, comunidade e controle social. Como unidade básica da sociedade, ela é tomada como

referencial moral e político a partir do qual mobilizar e travar uma luta constante contra seus "inimigos". Allen Hunter observa:

Um grande número de questões se... combinam em defesa da família. Desta forma, a imagem da família alta como "símbolo de condensação" e - como a "coalizão pró-família" - é usada para reunir uma ampla gama de questões distintas e dar-lhes uma imagem positiva. Também os inimigos são amonitados. Feministas, a cultura dos jovens e as drogas, a música negra, os homossexuais, o aborto, a pornografia, os educadores liberais, as leis liberais do divórcio, a contracepção e uma miscelânea de outros fenômenos são todos assemelhados a uma característica comum: eles destroem a família e, junto com isso, a sociedade.⁴

O discurso neoconservador também alimenta seu louvor à família com a ideologia do individualismo. Embora a princípio a ideologia do individualismo militante possa parecer em desacordo com o apoio à família e à comunidade, ela é, na verdade, deslocada para uma outra esfera da sociedade, no sentido de que é usada como suporte ideológico para atacar o estado e outras formas de intervenção burocrática. Neste caso, as noções de mobilidade, autonomia e liberdade são relacionadas com a capacidade dos indivíduos de traçarem seu destino na dinâmica competitiva do mercado. Em contraste, alega-se que o estado e a intervenção governamental bloqueiam esta possibilidade e, assim, solapam as virtudes do trabalho árduo e da auto-suficiência, e ao mesmo tempo desgastam o bem-estar econômico e a privacidade espiritual e patriarcal necessária para a manutenção da vida familiar.

O que é interessante a respeito da ideologia neoconservadora é que ela toma com seriedade as formas nas quais o estado e outras instituições, inclusive as escolas, se intrometem na vida das pessoas ou, através da arrogância da política administrativa, funcionam para excluí-las da participação em questões vitais que afetam suas experiências em nível cotidiano. Nem é preciso dizer que, em muitos aspectos, as pessoas das classes trabalhadoras e outras respondem de maneira positiva às ideologias antigovernamentais porque encaram a política governamental e as práticas sociais não como benefícios, mas como imposições burocráticas aviltantes e poderosas em suas vidas. Por outro lado, muitas pessoas expressaram ambivalência quanto à educação pública, da qual os neoconservadores tiraram proveito redefinindo-a em seu próprio interesse.

Para muitas pessoas, as escolas ocupam um lugar importante, porém paradoxal, entre suas experiências diárias e seus sonhos do futuro. Em certo sentido, a educação pública tem representado uma das poucas possibilidades de mobilidade econômica e social. Contudo, em função dos muitos problemas que assolam os sistemas escolares, sejam eles a violência nas escolas, o absentismo, queda nos padrões ou escassez de recursos econômicos, a preocupação popular desviou-se da ênfase tradicional em ganhar acesso à educação pública para uma preocupação em moldar e controlar a política escolar. A ideologia neoconservadora tem sido politicamente hábil

na abordagem destas preocupações, mas o faz de uma maneira que "as representa dentro de uma lógica... que sistematicamente as alinha com as políticas e estratégias de classe da direita".⁵

Ao capitalizar os sentimentos e descontentamento populares, o discurso neoconservador tem convenientemente argumentado a favor de políticas educacionais que promovam valores tradicionais e formas conservadoras de autoridade e disciplina. Mais do que negarem o papel das escolas na promoção de valores, os neoconservadores têm argumentado que a regulação moral deveria tornar-se uma dimensão central do currículo. Consequentemente, o currículo escolar tornou-se um dos principais focos de contestação popular e local de uma espécie de luta competitiva. Isto torna-se evidente quando os neoconservadores defendem a inclusão de práticas religiosas, a proibição de livros e áreas de estudo subversivas, e um renovado envolvimento com formas de escolarização que exibem um empreendimento instrumental no desenvolvimento de currículos que glorificam metas e valores que sustentam a ideologia do pragmatismo comercial. Além disso, como a política neoconservadora promove cortes nos subsídios financeiros às escolas públicas, assim como a outras formas de serviço social, ela cria uma nova força de trabalho de mulheres sem remuneração, as quais, seguindo a mesma, pertencem ao lar. Ao mesmo tempo, os neoconservadores sustentam vigorosamente que o trabalho voluntário seja feito pelas mães diante dos cortes entre as classes de professores e servidores.⁶ Neste caso, o ataque à educação pública apóia-se em uma política discriminatória contra as mulheres.

O resultado disso tudo fica completamente claro na forma como a ideologia neoconservadora separa a educação pública do discurso do autorfortalecimento e da liberdade coletiva. Mais do que confrontar as desigualdades e reais fracassos da educação pública, a política neoconservadora vê a educação pública dentro de um modelo de raciocínio que enaltece preocupações econômicas estreitas, interesses privados e valores altamente conservadores.

É instrutivo notar que o discurso neoconservador que atualmente domina o debate na educação nos Estados Unidos em parte fortaleceu sua posição ao relacionar as crises da vida cotidiana com os fracassos da educação pública. O que é particularmente interessante aqui é que as coalizões conservadoras têm se mostrado capazes de intervir nas preocupações populares sobre a escolarização em torno de diversas questões ideológicas de uma maneira que deixou os educadores radicais quase invisíveis no presente debate. Acredito que isto nos informa menos sobre a credibilidade da ideologia conservadora do que sobre o fracasso teórico dos educadores radicais em considerarem seriamente as particularidades sociais e históricas da vida das pessoas. A educação radical manteve por muito tempo seu foco de atenção na questão de quem tem acesso à educação pública, ou na apresentação de relatos, muitas vezes desesperadores, de como as escolas reproduzem, através do currículo explícito e oculto, as diversas desigualda-

des que caracterizam a sociedade dominante. Isto não deveria sugerir que os educadores de esquerda não ofereceram idéias importantes sobre o modo como funcionam as escolas, e sim que estas idéias ficaram muito aquém do que é teoricamente necessário para desenvolver uma teoria mais crítica e abrangente da escolarização. Durante a última década, os relatos radicais do ensino escolar concentraram-se em demasia nas análises críticas do ensino escolar, enquanto deixaram de cumprir a tarefa teórica mais difícil de estabelecer a fundamentação de modos alternativos de teoria e prática educacionais.

A natureza unilateral da teoria educacional radical é evidente na maneira pela qual ela tem abordado as noções de poder, controle social e luta popular. Por exemplo, o poder nestes relatos tem muitas vezes sido definido basicamente como uma força negativa que funciona no interesse da dominação. Tratado como um exemplo de negação, o poder assumiu a característica de uma força contaminadora que deixa sua marca de dominação ou impotência no que quer que toque. Consequentemente, a noção de controle social tornou-se sinônima do exercício de dominação nas escolas, e a questão de como as escolas poderiam se tornar o local de produção de novas formas de conhecimento e práticas sociais de oposição foi largamente ignorada. É evidente, por exemplo, que houve uma confusão básica em torno da questão do que constituiria a liberdade dentro do discurso da pedagogia radical. Este ponto pode ser melhor apreciado na suposição subjacente à maior parte da teoria educacional radical de que a disciplina, autoridade e padrões acadêmicos da escola são representantes de imposições coercivas que limitam o desenvolvimento da capacidade natural, emocional e intelectual dos estudantes. Assim, a liberdade tornou-se sinônimo da desmistificação e eliminação das restrições ideológicas e materiais impostas pelas escolas, de forma que os estudantes pudessem descobrir suas reais possibilidades e capacidades de aprendizagem. Em outras palavras, a liberdade é definida como a ausência de controle e o estudante é apresentado como a personalização de uma individualidade que tem que amadurecer como parte de um processo de desenvolvimento natural. O que se perde nesta visão teórica é a compreensão de que a educação sempre funciona de maneira complexa como força tanto positiva quanto negativa para produzir as próprias condições sob as quais se constitui a individualidade. Minha opinião é que a liberdade não está separada do poder ou das questões de autoridade, padrões e disciplina dentro das escolas. Na verdade, ela relaciona-se diretamente com a questão de como ela tanto informa quanto surge daquelas condições cotidianas das escolas que ajudam a produzir estudantes criticamente instruídos e socialmente responsáveis. Valerie Walkerdine esclarece este ponto de forma convincente quando alega que "o que os educadores precisam compreender é como esta condição que chamamos de individualidade é formada dentro dos dispositivos de regulação social, inclusive a educação".⁷

A teoria educacional radical oferece muitas críticas esclarecedoras acerca da natureza socialmente construída do currículo escolar, mas ao mesmo tempo ela deixa de considerar com seriedade o que implica tal julgamento. Isto é, o currículo escolar não é simplesmente uma construção social. Ele é também uma expressão histórica de disputas passadas em torno do que constituía a autoridade política e cultural e as formas de regulação ética, intelectual e moral implicadas em formas específicas de autoridade escolar. Com poucas exceções, os teóricos educacionais radicais dão pouca atenção ao lado positivo da vida escolar, isto é, àquelas dimensões da escolarização que penetram a fundo as preocupações da experiência cotidiana. Neste caso negligenciam-se questões tais como o que constitui o conhecimento crítico, ou como a linguagem e a cultura deveriam ser desenvolvidas como parte de uma pedagogia crítica. Mais especificamente, o que se ignora é a questão fundamental de como definir uma noção positiva de controle e responsabilidade sociais a partir das quais construir e defender certas concepções de organização escolar, relações em sala de aula e corpos de conhecimento escolar hierarquicamente organizados. Finalizarei este capítulo abordando rapidamente algumas destas questões enquanto definiadas para uma pedagogia crítica aplicável não apenas ao presente mas também ao futuro.

Para que as escolas sejam vistas como locais ativos de intervenção e luta, nos quais exista a possibilidade de que professores e estudantes redefinam a natureza da aprendizagem e prática críticas, o relacionamento entre poder e controle social terá que ser redefinido. Neste caso, o poder terá que ser visto como força tanto negativa quanto positiva, como algo que opera *sobre e através* das pessoas. Seu caráter terá que ser visto como dialético, e seu modo de operação tanto como condição de capacitação quanto de limitação. Esta visão mais dialética do poder tem implicações significativas para a redefinição do relacionamento entre controle social e escolarização.

É importante ver o controle social como portador de possibilidades tanto positivas quanto negativas. Isto é, quando ligado a interesses que promovem o autofortalecimento e social, o construto de controle social fornece o ponto de partida teórico sobre o qual estabelecer as condições de aprendizagem e prática críticas. De forma semelhante, a noção de poder que enfatiza esta posição começa com a suposição de que, para que o controle social sirva aos interesses da liberdade, ele deve funcionar de forma a fortalecer professores e estudantes. Como usado neste contexto, o controle social refere-se a formas de prática necessárias para a difícil tarefa de criar currículos que dêem aos estudantes voz ativa e crítica, proporcionando-lhes as habilidades que são básicas para a análise e liderança no mundo moderno.

Mas a noção de controle social usada aqui também se refere a algo mais fundamental. Ela liga a noção de liberdade a formas de estrutura e disciplina sociais que seriam essenciais na criação e ordenação de novos

critérios para o desenvolvimento do tipo de currículo necessário para a promoção de formas de pedagogia crítica. Uma noção crítica do controle social não pode esquivar-se da difícil questão da responsabilidade, do fortalecimento do contexto e das condições para o desenvolvimento de formas emancipadoras de escolarização.

Relacionada com esta noção de controle social está a necessidade de que os educadores radicais tomem com seriedade o relacionamento entre a escolarização e o que chamo de "poder cultural". Tradicionalmente, a cultura escolar tem operado basicamente dentro de uma lógica que a defende como parte da estrutura da cultura superior. A função do professor era transmitir esta forma de cultura aos estudantes na esperança de que ela compensaria aquelas formas culturais reproduzidas no âmbito da cultura popular e da experiência de classes subordinadas. Os educadores de esquerda opuseram-se a esta visão de cultura argumentando que a própria cultura superior desenvolveu-se a partir da estrutura de dominação e mistificação, e como tal tinha que ser rejeitada. Como parte de uma tarefa educacional de oposição, a cultura dos grupos oprimidos tinha que ser resgatada e representada para compensar as piores dimensões da cultura dominante. A noção chave aqui era a de que os educadores radicais tinham que trabalhar com a experiência dos grupos oprimidos. Embora este conceito seja esclarecedor tanto para criticar a cultura dominante quanto para dar voz às culturas subordinadas (a classe trabalhadora, os negros, as mulheres), ele deixou de desenvolver um método e pedagogia crítica para lidar tanto com a cultura dominante quanto com a cultura subordinada. Em outras palavras, ele deixou de considerar com seriedade a necessidade de trabalhar não apenas com as culturas subordinadas, mas também trabalhar sobre elas. Assim, trabalhar sobre elas significa não apenas confirmar as experiências culturais subordinadas, mas também interrogá-las de maneira crítica para resgatar seus pontos fortes e fracos. De forma semelhante, para que a noção de poder cultural forneça as bases teóricas para formas de pedagogia crítica, ela tem que tornar-se um referencial para examinar-se o que os estudantes e os outros precisam aprender fora de suas próprias experiências. Isto aponta para a necessidade de redefinir-se o papel do conhecimento dentro dos contextos de estudos culturais e curriculares.

A pedagogia crítica, então, focalizaria o estudo do currículo não apenas como uma questão de autocultivo ou de imitação de formas específicas de linguagem e conhecimento. Ela daria ênfase a formas de aprendizagem e conhecimento direcionadas à provisão de uma compreensão crítica de como a realidade social funciona; ela focalizaria a forma como certas dimensões de tal realidade são sustentadas; focalizaria a natureza de seus processos formativos; e também focalizaria a maneira pela qual seus aspectos relacionados com a lógica da dominação poderiam ser mudados. Stuart Hall oferece uma idéia mais específica do tipo de habilidades que este tipo de pedagogia crítica envolveria. Ele escreve:

São as habilidades que são básicas, agora, para uma classe que pretende lidar, e não simplesmente servir, o mundo moderno. Elas são as habilidades básicas gerais de análise e conceitualização, de conceitos, idéias e princípios mais do que de "conteúdos" específicos e antiquados; de abstração, generalização e categorização, em todos os níveis em que puderem ser ensinadas."

De forma semelhante, esta abordagem da pedagogia crítica estaria baseada em uma noção dialética do que conta como conhecimento e prática escolares realmente úteis para a construção de um currículo emancipador. Ela se desenvolveria em torno de formas de conhecimento que questionem e se apropriem das ideologias dominantes, em vez de simplesmente rejeitá-las instantaneamente; ela também consideraria as particularidades históricas e sociais das experiências dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de uma pedagogia escolar crítica; isto é, ela partiria das experiências populares para torná-las significativas a fim de engajá-las criticamente. Ao começarem a pensar sobre as estratégias pedagógicas para o século vinte e um, os educadores críticos terão que desenvolver alguma clareza sobre que tipo de currículo é necessário para construir-se uma democracia socialista crítica. Isto significa redefinir a noção de poder, cultura escolar e conhecimento realmente útil. Tal tarefa não significa desmascarar as formas existentes de escolarização e teoria educacional; significa aperfeiçoá-las, contestando os terrenos nos quais se desenvolveram e construindo sobre eles as possibilidades democráticas inerentes às escolas e às visões que orientam nossas ações.

O que sugeri neste capítulo aponta para a necessidade de infundir na teoria e prática educacional uma visão de futuro, a qual, espero, seja correspondida pela disposição dos educadores para lutar e assumir riscos. A natureza de tal tarefa pode parecer utópica, mas o que está em jogo é valioso demais para ignorar-se tal desafio.

Notas

1. Para uma análise detalhada desta questão, Henry A. Giroux, "Public Philosophy and the Crisis in Education", *Harvard Educational Review* 42 (Maio 1984): 186-94. Também ver as observações esclarecedoras de Charles A. Tesconi, Jr., "Additive Reform and the Retreat from Purpose", *Educational Studies* 15 (Primavera 1984): 1-190.
2. Ver minha análise crítica detalhada dos limites do discurso marxista na teoria educacional radical em Henry A. Giroux, "Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse", *Educational Theory* 34 (Primavera 1984): 113-35.
3. Ver Giroux, "Public Philosophy".
4. Allen Hunter, "In the Wings: New Right Ideology and Organization", *Radical America* 15 (1981): 129.
5. Stuart Hall, "Moving Right", *Socialist Review* 11 (Jan.-Fev. 1982): 128.

6. Miriam David, "Nice Girls Say No", *New Internationalist* (Março 1984): 26; Miriam David, "Teaching and Preaching Sexual Morality: The New Right's Anti-Feminism in Britain and the U.S.A.", *Journal of Education* 166 (Março 1984): 63-76.
7. Valerie Walkerdine, "It's Only Natural: Rethinking Child-Centres Pedagogy", em *Is There Anyone Here From Education?* Donald (London: Pluto Press, 1983), p. 87.
8. Stuart Hall, "Education in Crisis", em *Is There Anyone Here From Education?*, p. 6.

*Reproduzindo a
Reprodução:
A Política de Seleção*

HENRY A. GIROUX E PETER MCCLAREN

George S. Counts, já em 1922, pôs em questão os princípios democráticos que supostamente estruturavam a natureza e as práticas da escolarização americana. Ao analisar as realizações acadêmicas nas escolas públicas, Counts foi capaz de desvelar e documentar um relacionamento claro entre oportunidade educacional e estrutura de classe:

Parece... provável que a seleção é, primeiramente sociológica e depois psicológica; que as crianças entram e permanecem na escola de segundo grau porque vêm dos lares de classes mais influentes e abastadas, e não por causa de sua maior capacidade.... Por que deveríamos proporcionar, às custas do público, aquelas oportunidades educacionais avançadas para Y porque seu pai é um banqueiro e praticamente negá-las a X porque seu pai varre as ruas da cidade? Devemos fazer uma distinção entre a educação para todos e aquela que é para poucos. Atualmente, nossa educação secundária é do primeiro tipo em teoria, e do segundo na prática.¹

Embora sessenta e cinco anos tenham se passado desde o estudo de Counts, as escolas continuam a reproduzir desigualdades de classe, gênero e raça. O problema fica mais evidente na seleção institucionalizada.

Embora o debate sobre a seleção escolar pareça ressurgir em todas as décadas, o mesmo é muitas vezes contornado ou marginalizado por preocupações orçamentárias ou administrativas que parecem mais urgentes. O

livro de Jeannie Oakes, *Seleção Educacional*¹, promete restabelecer a questão da seleção como assunto primordial para debate. Pesquisadora associada na Faculdade de Educação da UCLA, Oakes reuniu um número impressionante de dados para interrogar um tema antigo, porém importante: a estruturação do currículo e pedagogia escolar de forma a privilegiar alguns grupos em detrimento de outros com base em distinções de raça, gênero e classe.²

O livro de Oakes chega num momento importante de nossa história, dada a magnitude do debate e das atividades de reforma em torno da educação americana nos dias de hoje. Neste debate, os conservadores diminuíram os primeiros *rouinds*, e o discurso da reforma educacional foi reduzido à lógica reducionista do progresso econômico e realização individual. Dadas as circunstâncias, o surgimento de *Seleção Educacional* no mercado educativo é especialmente bem-vindo, nem que seja apenas para lembrar os educadores e o público da responsabilidade da organização e administração escolar pela produção de desigualdade e injustiça.

Oakes inicia seu estudo com uma tentativa séria de “desvendar a tradição” da seleção educacional traçando o desenvolvimento das práticas de agrupamento e seleção segundo a capacidade em escolas americanas durante os últimos 100 anos. A influência de imigrantes desqualificados provenientes do sul e leste europeu no início deste século, acompanhada pelo cumprimento das leis de trabalho infantil e educação compulsória, precipitaram o nascimento da escola secundária abrangente.³ Este novo tipo de escolarização requeria o abandono da “noção oitocentista da necessidade de aprendizagens comuns para construir-se uma nação coesa” em favor da diferenciação curricular na forma de seleção e agrupamento homogêneo.³ O darwinismo social serviu de ideologia legitimadora da caracterização das minorias étnicas e dos pobres como ocupando posição inferior na escala evolutiva e sendo menos aptos ao desenvolvimento moral do que a maioria anglo-protestante. Aliado à preocupação crescente com a preservação da cultura branca anglo-saxônica dominante contra a “depravação” da população imigrante, o Darwinismo Social assim apoiou a tendência em direção à americanização que finalmente dominou o currículo escolar.

A indústria americana devia fornecer a lógica deste novo tipo de educação apresentando nas escolas um modelo de aprendizagem de fábrica.

¹N. do T. *Keeping Track* a expressão significa normalmente *manter-se informado*, ou *acompanhar*. Contudo, em educação, *track* refere-se a um determinado programa de estudos ou nível curricular ao qual um estudante é encaminhado com base em sua capacidade ou necessidade. Opínios então pela expressão “Seleção Educacional”, que transmite melhor o ponto em questão, definindo pela autora logo a seguir.

²N. do T. *Comprehensive high school* tipo de escola que oferece um conjunto completo de cursos, como, por exemplo, preparatórios para a faculdade, comerciais e vocacionais, juntamente com atividades extracurriculares (Websster's Third New International Dictionary, Britannica World Language Dictionary, Chicago: William Benton, Publisher, 1966).

Como conseqüência, e com o encorajamento de uma economia industrial florescente, a produção e a eficiência tornaram-se os princípios ideológicos de orientação para o estabelecimento de uma educação vocacional como currículo alternativo apropriado para estudantes que não são destinados à faculdade. O desenvolvimento de testes de QI contribuiu adicionalmente para a fundamentação objetiva necessária para classificar os estudantes em vários programas com base em seu histórico étnico, racial e econômico. Realizada “dentro do espírito da eficiência científica”, a testagem educacional era vista como “meritocrática”, já que ajudava a classificar os estudantes em programas especializados nos quais receberiam o que se considerava a melhor educação possível, dadas as oportunidades disponíveis no mercado industrial.

Depois de fornecer uma descrição histórica da seleção, Oakes desvela certos mitos e práticas de desigualdade em torno da seleção escolar. Ao analisar a disjunção entre os valores democráticos defendidos pelas escolas e as ideologias autoritárias e reprodutivas inerentes à morfologia e práticas de seleção, Oakes trabalha com uma ampla e complexa amostra de dados obtidos em um estudo do final dos anos 70 com 25 escolas de primeiro e segundo graus sem segregação social (297 salas de aula) desenvolvido por John Goodlad em seu bem conhecido livro “Um Lugar Chamado Escola”.⁴ Argumentando que “os estudantes não devem cair na armadilha de pensar que uma preparação prévia para um mundo injusto requer exposição prévia à injustiça”, Oakes procura nos mostrar que as escolas oferecem benefícios de maneira desigual. Ela afirma que, invariavelmente, os estudantes que são pobres e provenientes de minorias são mais privados de sua autoridade e direitos pelos procedimentos de seleção escolar.

Este efeito provém em parte da maneira como o conhecimento escolar é distribuído em grupos de alto e baixo padrão. Oakes sustenta que os estudantes de grupos de baixo padrão têm maior probabilidade do que os outros de pertencerem a minorias ou serem provenientes de classes mais pobres, além de aprenderem comportamentos que os tornam mais adequados para funções de *status* mais baixo. Em outras palavras, ministra-se aos estudantes de baixo padrão conhecimento de *status* inferior que tem “pouco valor de troca em termos sociais ou econômicos”.⁵

Oakes também analisa as oportunidades de aprendizagem. Seus dados revelam que os estudantes de grupos de alto padrão desfrutam de vantagens educacionais distintas daqueles de grupos de médio e baixo padrão: para os grupos de alto padrão, os professores dedicam mais tempo à aprendizagem; dedica-se mais tempo real em aula às atividades de aprendizagem; espera-se maior atenção às tarefas de casa; menor número de estudantes são dispensados das tarefas; e maior prática instrutiva é oferecida. Em resumo, para os estudantes de alto padrão, a aprendizagem ocorre em um ambiente que confirma suas identidades de alto padrão e, como tal, estrutura o tempo, atividade e o lugar de forma a privilegiar seus sentido de identidade (*self*) e realização.

Para os estudantes de baixo padrão, o tempo na escola pode representar mais uma carga do que um bem. Tais estudantes muitas vezes vêem o conhecimento como desligado de suas vidas, e a instrução como um roubo de seu tempo. A escola torna-se um lugar para suportar o tempo mais do que para usá-lo no interesse de autofortalecimento e social. Digna de louvor é a análise de Oakes das reações dos estudantes de baixo padrão às formas nas quais as escolas administram e desestruturam suas vidas. Se tais alunos conseguem aprender alguma coisa, é a despeito da degradação que suportam.

A seleção faz mais do que alienar os estudantes da escolarização; ela também solapa suas aspirações sociais e sentido de valor próprio. Oakes sugere que os estudantes das camadas inferiores na hierarquia social rebaixam suas aspirações sem perceberem que as escolas os tratam injustamente. A posição de Oakes torna-se cruel neste ponto, traduzindo injustamente um fracasso social em um fracasso pessoal e obscurecendo nossa compreensão de como tais fracassos poderiam ser retificados no futuro. Em essência, as escolas desempenham papel importante na legitimação da desigualdade, na socialização dos estudantes para que aceitem as características de desigualdade da sociedade mais ampla.

Oakes também examina a educação vocacional e alega que os programas vocacionais funcionam basicamente para segregar os estudantes pobres e minoritários em programas de treinamento ocupacional, preservando, desta forma, o currículo acadêmico para os estudantes de classe média e alta. Conseqüentemente, a educação vocacional é crucial para a reprodução das desigualdades de raça, gênero e classe nas escolas típicas da ordem econômica mais ampla. Não é de surpreender que Oakes constata que nos treinamentos vocacionais os não brancos são mais direcionados do que os brancos a futuros em posições sociais e econômicas inferiores.

Próximo ao fim de seu livro, Oakes muda sua linguagem de crítica para uma linguagem de possibilidade. Ela analisa a legalidade da seleção e identifica características que poderiam ser o foco de ação legal. Sua premissa é que

a seleção é uma ação governamental que classifica e separa os estudantes, e desta maneira determina o volume, a qualidade e mesmo o valor do serviço governamental (educação) que os estudantes recebem. As classificações realizadas são duradouras e estigmatizantes. Além disso, elas não parecem ser essenciais ao processo de provisão de serviços educacionais. Na verdade, em alguns estudantes elas podem interferir no processo educacional.⁷

Evidentemente a discussão do litígio como meio de questionar os efeitos discriminatórios da seleção tem o intuito de sugerir uma estratégia preliminar que poderia levar a uma igualdade mantida por legislação governamental.

Não desejamos discutir as proposições e conclusões gerais de Oakes, isto é, que o conhecimento escolar tem distribuição desigual e é qualitativa-

mente diferente de estudante para estudante; que a seleção limita a mobilidade econômica e social dos estudantes; e que a escolarização coloniza as atitudes dos estudantes e lhes ensina a aceitarem seu *status* inferior como inquestionável e inviolável. Contudo, gostaríamos de chamar a atenção para alguns problemas teóricos encontrados por Oakes quando embasa sem crítica seu ataque à seleção na teoria da reprodução.

Oakes se utiliza dos trabalhos de teóricos da reprodução, tais como Bowles e Gintis, e teóricos radicais como Paul Willis, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron para sustentar suas conclusões.⁸ Não satisfeta em confiar na força ideológica de seus próprios dados, ela reitera as principais alegações dos reproducionistas: que a escolarização legitima a desigualdade; que o *status* inferior corrói a auto-estima; que as escolas, como máquinas de seleção, preparam os estudantes para papéis adultos, assim ajudando a manter a estrutura social e os padrões organizacionais da sociedade mais ampla; que as escolas constituem e distribuem os estudantes de acordo com a raça, classe e gênero; e que os estudantes descontentes geralmente acabam nos mesmos cargos de baixo *status* de seus pais. Mas embora Oakes não hesite em usar a teoria da reprodução, ela deixa de abordar suas implicações mais radicais. Ela não chama atenção, por exemplo, para os efeitos deletérios da lógica do capital em geral, ou a forma na qual esta lógica é produzida no próprio processo de seleção. Em outras palavras, a análise de Oakes não dá idéia de como as forças ideológicas e materiais do capital de fato estruturam — através da intervenção do estado, comércio e da ideologia do sucesso individual e competitividade — os vários interesses que operam nas escolas para o benefício das relações sociais capitalistas. Ela não reconhece que, sem grandes mudanças na distribuição do poder econômico e político na sociedade mais ampla, a reforma escolar rumo à igualdade é virtualmente impossível. Martin Carnoy, em contraste, coloca bem a questão:

O sistema hierárquico de produção capitalista, estruturado em divisões de classe, gênero e raça em nossa sociedade, não será alterado pela qualidade superior e igual da educação básica a menos que sejam feitos esforços concorrentes para democratizar a economia e burocracia do estado. E se o local de trabalho não for democratizado, alguns grupos de crianças receberão a mesma educação com um retorno social muito inferior. A menos que as funções mais humildes, repetitivas, sejam rotacionadas, por exemplo, entre os cidadãos, teremos lavadores de pratos muito intelectuais e muito insatisfeitos trabalhando por salários baixos. Os apelos para que considerem sua educação como um fim em si mesmo só podem ser feitos por aqueles que sentam em suas torres de marfim e são bem pagos para fazê-lo.⁹

A falta de inclinação de Oakes para considerar "uma ampla reconstrução social" a leva a oferecer sugestões para reformas mais imediatas. Com um apelo ansioso à política pragmática, ela adota uma posição que se traduz mais ou menos assim: se não podemos criar uma autêntica democracia de maneira realista, pelo menos podemos tentar criar igualdade nas

escolas. Conseqüentemente, ela assevera que as escolas devem “parar de dividir e selecionar os estudantes para funções futuras na sociedade”. Além disso, elas deveriam “abandonar seu papel como agentes de reprodução das desigualdades na sociedade mais ampla”¹⁰.

A medida que seu plano de reforma se desdobra, Oakes nos apresenta um modelo pedagógico baseado, como poderia-se esperar, em agrupamentos obrigatoriamente heterogêneos e um currículo comum, o qual seria, surpreendentemente, orientado por um enaltecimento do conhecimento “de *status* superior”. Oakes alega que

a reorganização das escolas de forma que o padrão predominante torne-se o uso de grupos heterogêneos poderia nivelar as experiências educacionais dos estudantes de várias maneiras. Primeiramente, se dessemos um currículo igual aos estudantes, idealmente constituído em grande parte pelo conhecimento de *status* superior hoje reservado basicamente aos estudantes de padrão superior, o fechamento do acesso dos estudantes a oportunidades futuras seria consideravelmente adiado e talvez reduzido. Todos os estudantes seriam pelo menos expostos aos conceitos e habilidades que permitem acesso à educação superior. E se alguns estudantes não compreendem os conceitos com a mesma rapidez e abrangência de outros, pelo menos terão tido um começo, uma chance.¹¹

Como diferenças na aquisição de conhecimento ainda ocorreriam dentro de grupos heterogêneos, Oakes desenvolve o que considera estratégias pedagógicas alternativas idealmente adaptadas para o ensino de grupos heterogêneos. Uma alternativa é usar testes com referência a critérios em vez de testagens que comparem um estudante com o outro. Além disso, as tarefas de aprendizagem seriam reestruturadas para fomentar a aprendizagem cooperativa, permitindo aos estudantes evitarem os modelos individualistas e competitivos de instrução atualmente empregados pela maior parte dos professores. As estruturas de aprendizagem cooperativas, alega Oakes, oferecem três vantagens características: “(1) um incentivo inerente para que os estudantes interajam uns com os outros como recurso de aprendizagem; (2) um meio de acomodar diferenças entre os aprendizes no processo de aprendizagem; e (3) uma maneira de minimizar bastante ou eliminar os efeitos das diferenças iniciais no nível de habilidade ou na velocidade de aprendizagem dos estudantes na atribuição de recompensas pela mesma”.¹²

O que se perde nesta visão de Oakes da reforma escolar é uma análise crítica da natureza do conhecimento de *status* superior. Oakes não vê que a aceitação sem crítica da primazia do conhecimento de status superior poderia levar à desvalorização de formações culturais populares e conhecimento subcultural e a uma exclusão da legitimidade do capital cultural dos estudantes da classe trabalhadora. Em outras palavras, Oakes não mostra compreensão teórica do relacionamento entre cultura, poder e aprendizagem. Existe pouca compreensão em seu discurso de como as escolas incorporam uma cultura dominante que muitas vezes funciona no nível da vida escolar cotidiana para deslegitimar, marginalizar, ou efetivamente silenciar

as “vozes” dos estudantes de grupos subordinados. Não se apresenta qualquer análise do relacionamento entre linguagem e poder, da forma na qual a linguagem funciona para introduzir os estudantes em modos de vida particulares, e, sendo assim, como ela constrói e inclui formas particulares de subjetividade. A teoria de reprodução em geral e a análise de Oakes em particular deixam de desenvolver uma teoria da subjetividade e uma política de experiência estudantil relacionadas com a dinâmica da aprendizagem prática.

Com efeito, o que nos é apresentado é uma nova estratégia liberal sem o benefício dos esclarecimentos radicais oferecidos pelos próprios teóricos da reprodução que Oakes tanto endossa quanto critica. Oakes termina por sacrificar a primazia da política ao construir uma noção de reforma docente que afasta as categorias fundamentais de cultura, ideologia e poder da pedagogia, para a qual aponta como uma forma de tornar as escolas locais democráticos com oportunidades iguais. O que acabamos obtendo é mais rogeriano e interacionista do que qualquer forma de pedagogia radical que tenha se desenvolvido nos Estados Unidos até hoje. Dizem-nos, por exemplo, que a forma e conteúdo das disciplinas escolares deveriam ser reorganizados de uma maneira mais equitativa, e que, uma vez que os estudantes agora ou interagiam uns com os outros de uma maneira fortemente determinada pela forma como os professores estruturam as metas de aprendizagem, os professores precisam estar mais atentos à organização das tarefas de sala de aula e à alocação de recompensas pela aprendizagem. Mas poucas descrições contextuais nos são oferecidas de como a própria voz e capital cultural do estudante são mediados e constituídos pela experiência escolar, ou de como a voz e capital cultural dos estudantes são construídos dentro de formações sócio-culturais mais amplas.

Na melhor das hipóteses, Oakes esboça uma visão em que estudantes de todos as classes e raças teriam a mesma chance de sobreviver economicamente em um mundo injusto. A própria Oakes admite que não tem certeza se sua visão de igualdade nas escolas terá, a longo prazo, o efeito de desestimular as desigualdades da sociedade. No mínimo, Oakes crê que os estudantes teriam um início melhor do que têm agora na estrada para o sucesso no trabalho. Mas qualquer proposta de reforma escolar que duvida de seu próprio poder de afetar a realidade fora da própria escola – além de ajudar os estudantes a encontrarem um lugar no mercado capitalista – nos engana ao esconder a possibilidade de que os professores poderiam se organizar coletivamente fora da escola, em aliança com outros movimentos sociais, a fim de efetuar mudanças políticas e estruturais que possam dirigi-se tanto às escolas quanto à sociedade como um todo. Oakes não apresenta questões acerca de se a persistência da visão dominante da educação – a qual ela vagamente relaciona com “oportunidades de emprego” – tem justificativa ética. É claro que o dilema de Oakes não é novo. Ele reflete o maior impasse na reforma educacional liberal: Como podem as escolas dar aos estudantes um sabor de democracia, de forma que os mesmos sejam motiva-

dos a criarem uma ordem social mais justa e mais igualitária quando deixarem a escola, e ao mesmo tempo rejeitar as sugestões ou estratégias de mudanças de grande alcance na sociedade mais ampla por serem demasiadamente radicais ou fora da realidade?

As formulações de Oakes sobre a natureza e propósito da escolarização democrática não são suficientemente problematizadas. Na visão de Oakes, um sistema educacional destituído de desigualdade seria organizado para garantir "maiores realizações académicas, mais atitudes positivas em relação às atividades instrutivas, e ênfase aos relacionamentos interpessoais e entre os grupos".¹³ Existe uma certa lógica nisso. Mas sem uma análise sistemática e sustentada do sistema social e econômico mais amplo que é responsável pela desigualdade nas escolas, o modelo de escola democrática que Oakes endossa não representa mais do que uma fábrica ideológica aperfeiçoada para a eficiência "democrática". O que acabamos obtendo é menos uma questão de fortalecimento democrático do que uma forma de escolarização na qual os estudantes de todas as classes e grupos sociais são igualmente socializados dentro dos imperativos da cultura dominante. Na visão de reforma de Oakes, todos os estudantes teriam maiores chances de obter conhecimento de padrão superior e melhores oportunidades de emprego, mas as escolas como tal continuariam sendo as empregadas da cultura dominante.

Isto nos sugere um problema bem como uma confusão, na qual Oakes parece estar presa. Oakes parece confundir *a natureza processual da democracia* com a questão de *fortalecimento para a democracia*. Uma coisa é argumentar que as escolas deveriam se tornar ambientes mais democráticos, mas tal apelo é teoricamente vazio se não estiver acompanhado de uma tentativa de determinar com clareza as formas de conhecimento, os valores e as práticas sociais que os estudantes irão necessitar a fim de compreenderem como uma sociedade particular funciona, onde estão situados na mesma, e quais são suas características de maior desigualdade. Com efeito, Oakes apresenta uma defesa da democracia enquanto ambiente que carece de quaisquer agentes. Seria uma democracia de formas vazias.

O conceito de boa escolarização deveria transcender considerações pedagógicas que focalizam preocupações do tipo "tempo na tarefa", "envolvimento do aluno com as tarefas de aprendizagem", e o "grau de intensidade do envolvimento do aluno". Oportunidades iguais deveriam passar a significar mais do que simplesmente oferecer aos dois géneros, todas as classes e todas as raças as mesmas chances de serem igualmente socializados para ocupações de classe superior. Os dois conceitos exigem que reconsideremos o relacionamento entre conhecimento e poder. Precisamos aprender como a autoridade funciona nas escolas para moldar a subjetividade de acordo com a lógica da sociedade dominante.

A luz da realidade política atual, o enfoque estreito de Oakes na questão imediata da organização e burocracia escolar pode oferecer à Nova

Direita e outros a oportunidade de se mobilizarem em torno de questões que afetam as escolas de maneira indireta, porém poderosa. A abolição da seleção é uma pré-condição da escolarização democrática. Mas o fracasso de Oakes em considerar com seriedade a necessidade de que as escolas funcionem politicamente como esferas públicas, ou que estabeleçam laços com componentes populares, tais como movimentos de trabalhadores, grupos feministas e grupos de desarmamento, aproxima perigosamente suas recomendações daquelas de uma outra proposta recente em favor de um sistema completamente unificado de escolarização, a qual também tem um enfoque humanístico e de *status* superior: *A Proposta Patáida*.

Em última análise, o conceito de igualdade que Oakes adota permanece acrítico e indiferenciado. A desigualdade não é simplesmente "causada" por disposições estruturais e administrativas ou pela adesão irrefletida de professores bem intencionados a mitos que erroneamente promovem a seleção de estudantes. A desigualdade é melhor compreendida contextualmente, por referência a conjuntos de práticas e negociações sociais entre atores sociais dentro de certos limites estruturais, históricos e ideológicos. Como salientam Connell et al., a desigualdade não pode ser compreendida

por um tipo de aritmética de vantagem e desvantagem. Se tanto, a analogia deveria ser com composições químicas mais do que com adição e subtração. Precisamos de instrumentos para pensar sobre mudanças qualitativas, saltos e descontinuidades, como nosso meio de penetrar na *essência* do sistema.¹⁴

Acreditamos que a noção das causas das desigualdades deveria ser minimizada em favor dos esforços para compreender os relacionamentos e padrões sociais que operam no sistema educacional, incluindo as contradições e tensões dentro destes padrões, e uma compreensão de como as pessoas se relacionam com estes padrões e relacionamentos e os medeiam. Mais do que tentar manipular os fatores causais da desigualdade, como faz Oakes, Connell et al. preferem falar "em termos dos potenciais que uma dada situação tem para as pessoas que nela se encontram, e os limites do que podem fazer com ela".¹⁵

Em outras palavras, a noção de causa é infrutífera a menos que seja examinada no contexto da ação social. Vista desta perspectiva, a seleção é mais produto de como o poder e o conhecimento operam através das disposições institucionais e formações sócio-culturais do que resultado de uma causa institucional unidirecional. Com todos os seus dados e boas intenções, o livro de Oakes nos aproxima muito pouco da resposta à questão proposta por Counts em 1922. Portanto, nos parece simplesmente adequado do que deixemos que o espírito de Counts reitere nossa preocupação final, a de que os educadores precisam fazer uma escolha entre escolarização e democracia ou escolarização e dominação. Oakes não consegue nos trazer uma compreensão das escolas como locais possíveis de e sobre democracia. Ela aborda a questão de se as escolas podem ou não funcionar no

interesse da democracia, mas ela o faz com uma tenacidade teórica e política que sugere a necessidade de um novo modelo de teoria e prática educacional radical. Em sua procura por respostas, Oakes vira de cabeça para baixo a tradição recente da teoria educacional radical e confunde o início da teoria educacional tradicional em sua etapa de reprodução com seu momento culminante. Isto é teoricamente enganoso e politicamente incorreto. Sugérimos que os educadores tirem proveito do novo discurso e questões propostas pela teoria educacional radical. Ela é uma abordagem que liga a teoria à prática, combina a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade e analisa as escolas de forma a revelar como elas poderiam produzir novos indivíduos, novas subjetividades e a coragem necessária para reformas institucionais mais amplas.¹⁶

Notas

1. George S. Counts, *The Selective Character of American Secondary Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1922), pp. 154, 156.
2. Oakes, *Keeping Track*.
3. *Ibid.*, p. 21.
4. John Goodlad, *A Place Called School* (New York: McGraw-Hill, 1984).
5. Oakes, *Keeping Track*, p. 205.
6. *Ibid.*, p. 92.
7. *Ibid.*, p. 173.
8. Bowles e Gintis, *Schooling in Capitalist America*; Paul Willis, *Learning to Labour* (Lexington, Mass.: D.C. Heath, 1977); Bernstein, *Class, Codes, and Control*, Vol. 3; Bourdieu e Passeron, *Reproduction*.
9. Martin Carnoy, "Education, Democracy and Social Conflict", *Harvard Educational Review* 43(1983): 402.
10. Oakes, *Keeping Track*, p. 205.
11. *Ibid.*, p. 206.
12. *Ibid.*, p. 210.
13. *Ibid.*, p. 211.
14. R. W. Connell et al., *Making the Difference* (Sydney, Australia: Allen & Unwin, 1982), p. 193.
15. *Ibid.*
16. Para uma análise das várias tradições que caracterizam os desenvolvimentos recentes na teoria educacional teórica, ver Aronowitz e Giroux, *Education Under Siege* e McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*.

15

Antonio Gramsci: Escolarização para uma Política Radical

HENRY A. GIROUX

Antonio Gramsci finalmente desponta como um dos grandes teóricos da teoria social marxista, quase quarenta e cinco anos após sua morte. Contudo, a preocupação quase global com os escritos de Gramsci tem sido acompanhada de um paradoxo que continua sem resolução. Embora a obra de Gramsci seja atualmente acessível a estudiosos muito além do alcance de sua Itália nativa, existe pouca concordância sobre o significado ou importância de seu trabalho. Interpretada e reinterpretada, a obra de Gramsci foi elaborada e popularizada a ponto de, às vezes, ter sido destituída de suas mais importantes características. Em meio à confusão e aos *slangans*, o nome de Gramsci tornou-se uma auréola para racionalizar as alegações teóricas mais banais.

As origens deste problema são tanto a natureza de seus escritos quanto o gênero no qual expressou suas idéias. Seus primeiros trabalhos consistiam principalmente de empreendimentos jornalísticos que, embora significativos, eram um tanto limitados pelo gênero em que foram elaborados. Os escritos da prisão, mais célebres, foram redigidos sob o olhar de desdém de um censor de uma prisão fascista, e, na melhor das hipóteses, são fragmentários e inacabados. Isto não significa sugerir a ausência de uma riqueza de idéias e análises nestes escritos; eles estão aí, mas exigem uma leitura paciente e sistemática, na qual muitas vezes idéias contraditórias e não desenvolvidas ao máximo têm que ser situadas dentro dos parâmetros da visão de mundo de Gramsci para serem totalmente compreendidas.

A contextualização das idéias de Gramsci é particularmente relevante com respeito a seus escritos em educação. Teóricos e abstratos, eles são desfigurados por uma linguagem codificada e por perspectivas incompletas e variáveis. Por exemplo, grande parte de suas notas de prisão sobre educação curricular e pedagogia foram escritas como resposta às reformas escolares propostas por Gentile em 1923. A importância destes escritos só pode ser integralmente apreendida dentro do posicionamento geral de Gramsci sobre hegemonia, intelectuais, e "guerra de posições". Não proceder desta maneira significa correr o risco de sustentar uma leitura simplista da posição de Gramsci sobre educação, a qual incorretamente o descreve como partidário de um estilo conservador de escolarização. Esta visão é particularmente errônea, já que tal análise ostenta os clichês comumente usados da educação tradicional e progressista. Este tipo de categorização não é histórica ou dialética, e simplesmente não pode acomodar a noção de que o que era rotulado de política educacional progressista nos anos vinte poderia ser considerado como bastante "conservador" por alguns educadores "radicais" nos anos 80. Quando abstraídos dos contextos sócio-históricos nos quais foram usados, estes termos tornam-se inaplicáveis para avaliar-se o valor da contribuição de Gramsci para a teoria e prática educacionais críticas. Assim, a verdadeira questão não é, no sentido não histórico convencional, a de rotular elementos de pedagogia tradicionais ou progressistas na obra de Gramsci. Em vez disso, o ponto de partida teórico importante para avaliar os escritos educacionais de Gramsci é se sua problemática sobre educação, as questões que ela levanta e as sugestões apresentadas oferecem as unidades de construção conceitual de uma pedagogia crítica coerente tanto com seus próprios objetivos de mudança social radical quanto com as necessidades políticas da classe trabalhadora nos países industriais avançados do ocidente durante os anos 80 e 90.

O trabalho de Harold Entwistle representa um dos primeiros esforços maduros para explorar a relevância dos escritos de Gramsci para o desenvolvimento de uma base para a teoria e prática educacionais. Entwistle aborda esta tarefa primeiramente examinando em detalhes os escritos e notas sobre escolarização de Gramsci. Ele então compara sua própria análise destes escritos com a maneira na qual a obra de Gramsci foi interpretada e usada pelos assim chamados novos sociólogos da educação, bem como por outros teóricos educacionais radicais. Depois de ressumar o "verdadeiro" Gramsci, Entwistle passa a repudiá-los aqueles críticos radicais que supostamente interpretaram erroneamente sua obra. Ele prova que a ligação a ser aprendida da obra de Gramsci é que as escolas não proporcionam o ambiente para uma "educação radical, contra-hegemonica".¹ A análise de Entwistle da obra de Gramsci nos oferece a oportunidade de articular algumas das principais suposições que caracterizam seu trabalho, criticar uma apropriação particularmente conservadora destas suposições, e indicar a relevância que sua obra poderia ter para os educadores.

Nesta visão, a pedagogia crítica é de responsabilidade exclusiva das instituições destinadas à educação de adultos, isto é, locais de trabalho, sindicatos, etc. Assim, em nome de Gramsci, somos colocados perante um estranho dualismo: por um lado, a escolarização para crianças é vista como um exercício de imposição de disciplina, trabalho árduo e fatos objetivos; isto é, ela passa a ser um lugar em que os professores podem apresentar mecanicamente aos estudantes da classe trabalhadora os instrumentos e "virtudes" da cultura e história tradicionais. Por outro lado, a educação para adultos é caracterizada por auto-reflexão, pensamento crítico, e relacionamentos professor-estudante nos quais ambas as partes estão ativamente engajadas como aprendizes na busca da verdade e mudança social.

Em seu sentido mais importante, o dualismo que caracteriza a visão de Entwistle da escolarização e de Gramsci representa a chave para compreender a metodologia que ele usa para desenvolver sua tese. Trata-se de uma metodologia que é tão reducionista quanto não dialética. Sua razão de ser parte não de um problema ou questão a ser explorada, mas de um fervor messiânico, cujo propósito parece ser impor uma leitura positivista de Gramsci, a qual infelizmente o faz parecer nada mais do que um apologista grosseiro do modo mais racionário de pedagogia. Entwistle também parece ter usado este livro para exorcizar a má influência dos novos sociólogos da educação e dos educadores críticos neomarxistas. Em ambos os casos, a interpretação não corresponde à realidade.

A leitura de Gramsci apresentada por Entwistle revela-o como um chefe "severo", cujas visões sobre disciplina, conhecimento e hegemonia o colocam mais em sintonia com Karl Popper e Jacques Barzun (ambos os quais são citados de maneira positiva) do que com semelhantes a Karl Marx, Paulo Freire ou mesmo John Dewey. Por exemplo, se quisermos levar a sério a versão de Entwistle de Gramsci como modelo de educação socialista, então teremos que aceitar a alegação de que Gramsci acreditava que o conhecimento humano é objetivo no sentido adotado por Karl Popper. Isto é, que o conhecimento é "independente de quem reivindica saber, e que existem leis objetivas, inegociáveis, às quais o homem deve se adaptar se quiser dominá-las".²

Ao fazer esta alegação epistemológica, Entwistle obscurece a distinção de Gramsci entre as ciências naturais, que envolvem "as coisas objetivas" do mundo natural que correspondem aos atributos marcados por convenções linguísticas, e o conhecimento do mundo social, o qual envolve percepções da realidade social compreendidas a partir da forma na qual os seres humanos constituem e conferem significado ao mundo. O "conhecimento sem um sujeito" de Popper e sua noção de lógica que opera de forma independente da volição humana guardam pouca semelhança com o pensamento de Gramsci, o qual rejeitou a falsa distinção entre conhecimento e interesses humanos.³ Além disso, a posição de Gramsci não pode ser compreendida como um argumento para o tipo de relativismo cultuado

pelos primeiros proponentes da nova sociologia da educação e corretamente criticado por Entwistle.⁴ E tampouco pode ser usada para sustentar a visão de conhecimento de Popper, com seu apoio subjacente a formas organizacionais tecnocráticas concebidas “de forma que o conhecimento objetivo, anistórico e abstrato possa ser empregado no controle dos eventos históricos”.⁵ Gramsci foi muito claro sobre a rendição da ação humana e da prática social às projeções baseadas em leis estatísticas e modelos de objetividade e previsão. Ele argumentou que tal visão não apenas reforçava a passividade entre as massas como também dava suporte à falsa noção de que o futuro poderia ser *previsto* através de uma leitura mecânica do passado.⁶ O ponto aqui é argumentar contra o objetivismo que despoja a epistemologia e marxismo de Gramsci de sua subjetividade, história e humanismo. A preocupação de Gramsci com os “fatos” e seu rigor intelectual em seus escritos educacionais só faz sentido enquanto análise crítica bem articulada das formas de pedagogia que separam os fatos dos valores, a aprendizagem da compreensão, e a emoção do intelecto.

Não era mistério para Gramsci que a pedagogia das reformas de Gentile, as quais enfatizavam o “sentimento”, a “emoção” e as “necessidades mais imediatas da criança” para a exclusão do conteúdo e dos modos de racionalidade técnica, representava uma forma de dominação operando à guisa de uma teoria educacional libertária. É somente dentro do contexto da própria pedagogia dialética de Gramsci que sua análise crítica da escolarização vocacional, sua preocupação em ligar a sabedoria à autodisciplina árdua e sua rejeição do “mediato” testemunham uma epistemologia que rejeitava uma versão positivista da realidade social e da natureza humana, com seus falsos dualismos e sua imagem de um mundo de fatos com subsistência independente e estruturados como leis. A leitura de Gramsci empreendida por Entwistle não penetra na origem deste dualismo; ela simplesmente a inverte. Isto é, ele substitui a glorificação unilateral da urgência (*immediacy*) das necessidades por uma glorificação igualmente unilateral da urgência dos “fatos”.

A pedagogia radical para Gramsci era histórica, dialética e crítica. Mais do que adular a “urgência” das necessidades humanas ou a “urgência” dos fatos, ela rejeitava a mera factualidade e requeria que a escolarização fosse “formativa enquanto era ‘instrutiva’.”⁷ Para Gramsci, a tarefa pedagógica era, em parte, “mitigar e tornar mais fértil a abordagem dogmática que deve inevitavelmente caracterizar estes primeiros anos”.⁸ Tal tarefa não é fácil, e demandava, por um lado, a necessidade de “estabelecer limites nas ideologias libertárias”, ao passo que, por outro, era necessário reconhecer que “os elementos de luta contra a escola mecânica e jesuíta haviam se tornado prejudicialmente exagerados”.⁹ Subjacente à pedagogia de Gramsci encontra-se um princípio educacional no qual um humanismo confortável é substituído por um radicalismo obsinado; não um radicalismo que falsamente separa a necessidade e espontaneidade, disciplina e aprendizagem de habi-

lidades básicas importantes da imaginação, e sim as integra.¹⁰ Não há dúvida que os exercícios repetidos, o trabalho árduo e a disciplina encontram suporte na pedagogia de Gramsci. Mas, como Philip Simpson assinala, “o trabalho árduo necessário não é o princípio que ele encontra no trabalho tanto quanto seu poder de transformação”.¹¹ As interconexões entre disciplina e pensamento crítico na visão de escolarização de Gramsci só emparelham suporte a uma noção conservadora de pedagogia se o conceito de disciplina e autocontrole físico for abstraído de sua ênfase na importância de desenvolver-se uma contra-hegemonia, “a qual requer a formação de um proletariado militante, autoconsciente, que irá lutar sem tréguas por seu direito de governar a si mesmo...”.¹² Em outras palavras, a alegação de Gramsci de que “sempre será um esforço aprender a autodisciplina e autocontrole físicos; o aluno, com efeito, tem que passar por um treinamento físico” fica seriamente distorcida a menos que compreendida dentro do contexto de suas outras observações sobre aprendizagem e desenvolvimento intelectual.¹³ Por exemplo, ele escreveu em 1916:

Devemos romper com o hábito de pensar que a cultura é conhecimento enciclopédico, através do qual o homem é concebido como mero recipiente para despejar e conservar dados empíricos ou fatos brutos e desconexos que subsequentemente ele terá que distribuir em seu cérebro como nas colunas de um dicionário de forma a ser capaz de no futuro responder aos diversos estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é realmente prejudicial, especialmente para o proletariado. Ela só serve para criar desajustados, pessoas que se acreditam superiores ao resto da humanidade porque acumularam em sua memória uma certa quantidade de fatos e datas que vomitam em toda a oportunidade a ponto de quase levantar uma barreira entre elas e os outros.¹⁴

Entwistle acertadamente critica o relativismo de Gramsci, seu fracasso em situar o conhecimento historicamente, e sua leitura linear da hegemonia como uma imposição de significado, como falhas graves tanto na interpretação quanto no uso dos princípios educacionais de Gramsci. Mas na tentativa de fortalecer sua posição de que Gramsci argumentava contra o desenvolvimento de uma pedagogia radical na qual as escolas seriam locais de lutas contra-hegemonias, Entwistle desenvolve uma análise crítica da escolarização que é enganosa.

Entwistle argumenta que a noção de Gramsci da função hegemônica da escola “reside em sua organização mais do que em seu currículo, ou no “currículo oculto” implícito no método de ensino”.¹⁵ Isto é, a função hegemônica da escola nada tem a ver com o que ou como ela ensina, e sim com a maneira na qual ela impede que estudantes da classe trabalhadora obtenham acesso a uma educação humanística tradicional.¹⁶ Nesta visão um tanto “notável”, as questões referentes a como as escolas funcionam dentro do sistema mais amplo de relações de poder a fim de manter o domínio dos grupos governantes são facilmente/irrefletidamente (*glitby*) desconsideradas como inconseqüentes ou enganosas. Ao ignorar a questão de como a im-

posição de significados e valores distribuída nas escolas está dialeticamente relacionada com os mecanismos de controle econômico e político na sociedade dominante. Entwistle despolitiza o relacionamento entre poder e cultura. Desta maneira, ele banaliza o papel que as escolas desempenham na definição do que é conhecimento legítimo e prática social. Conseqüentemente, sua própria análise acaba sendo uma forma de ideologia administrativa, a qual substitui as questões referentes ao relacionamento entre conhecimento e poder por questões que se limitam a como um *dado* corpo de conhecimento deve ser ensinado e aprendido no encontro em sala de aula.

Um ponto significativo é parcialmente desenvolvido por Entwistle em sua alegação de que a noção de hegemonia de Gramsci foi mal-interpretada e aplicada por diversos educadores radicais. Ao verem a hegemonia como a simples imposição de significados, eles banalizaram o conceito definindo-o simplesmente como uma forma de reiteração. Este é um importante correivo na compreensão de como os mecanismos de dominação intermedeiam a sociedade mais ampla e a escola, particularmente enquanto se manifestam nas práticas materiais dos relacionamentos sociais escolares, nas práticas ideológicas dos professores, nas atitudes e comportamento dos estudantes e nos próprios materiais didáticos.

A noção de luta ideológica de Gramsci era crítica demais para sugerir que os professores deveriam simplesmente transmitir a cultura prevalente. Ele argumentava que a cultura humanística tradicional deveria ser dominada, porém compreendida no sentido dialético a fim de ser criticada e rearticulada de acordo com as necessidades de uma classe trabalhadora radical. A oposição, e não a transmissão, é o tema crítico que Gramsci postula como a principal tarefa pedagógica da escolarização radical. Isto não significa sugerir que se deve fazer uma limpeza completa da cultura existente, ou substituí-la por outra completamente nova e já formulada. Na verdade, trata-se de um processo de transformação (com o objetivo de produzir uma nova forma) e rearticulação de elementos ideológicos existentes.¹⁷ Mais uma vez, a cultura dominante tinha que ser criticamente compreendida antes de poder ser transformada. Esta é uma questão significativa na noção de educação de Gramsci, pois tem importantes implicações para os relacionamentos professor-estudante em uma teoria crítica da pedagogia, implicações que estão em oposição às visões que Entwistle atribui a Gramsci.

Gramsci compreendeu claramente, como assinala Femia, que "a consciência revolucionária não devia ser injetada na classe trabalhadora de fora, e sim mobilizada de dentro"¹⁸. Isto não significa, como alega Entwistle, que não existe uma cultura da classe trabalhadora. E, por outro lado, tampouco sugere que os radicais deveriam argumentar em favor da equivalência da cultura da classe trabalhadora com a cultura dominante. As duas posições são reducionistas e ignoram as complexas mediações e modos de resistência que existem entre a cultura dominante e as várias espécies de cultura da

classe trabalhadora. A reprovação de Entwistle da cultura da classe trabalhadora não apenas ignora seus momentos de resistência e suas possibilidades como fonte parcial de contra-hegemonia, mas também sugere que o domínio nas escolas é relativamente total. Tal visão interpreta mal a noção de hegemonia, bem como a capacidade das pessoas de resistirem à dominação. Esta última posição também ignora a visão de Gramsci sobre o relacionamento entre o "senso comum" e o "bom senso", bem como sua visão de que a interconexão entre os dois fornece um exemplo essencial de uma fonte de pedagogia contra-hegemonica em torno da qual estruturar as relações professor-estudante. Para Gramsci, o senso comum não sugeria simplesmente uma consciência mistificada; referia-se, em vez disso, ao terreno onde os homens adquiriram consciência de si mesmos. Colocado de maneira mais simples, a cultura das classes trabalhadoras não deve ser equacionada com passividade e unidimensionalidade; ela deve ser vista como um modo de prática incapaz de "romper com o mundo dado e transformá-lo".¹⁹ Longe de ser passiva, tal visão de mundo é simplesmente "desconexa e ambivalente".²⁰

A tarefa dos educadores críticos não é negar a cultura da classe trabalhadora, mas usá-la como ponto de partida a fim de compreender como estudantes particulares dão significado ao mundo. Os estudantes devem ser capazes de falar com suas próprias vozes, antes de aprenderem a sair de suas próprias estruturas de referência, antes de poderem romper com o senso comum que os impede de compreender as fontes socialmente construídas que subjazem seus próprios processos de autoformação e o significado de questioná-los e romper com os mesmos. A noção de Gramsci de que o senso comum contém as sementes de uma visão mais racional do mundo reforça sua visão de que a tarefa do intelectual é desenvolver lutas contra-hegemonicas utilizando a consciência popular como ponto de partida em qualquer relacionamento pedagógico. Quando Gramsci argumenta que "todo o professor é sempre um aluno, e todo aluno, um professor",²¹ ele não está abandonando o apelo por uma pedagogia disciplinada. O que ele está fazendo é introduzir um princípio educacional nas relações professor-estudante que não deixa espaço para o elitismo ou pedantismo estéril. A noção de que o professor é sempre um aprendiz coloca os intelectuais na posição de não apenas ajudar os estudantes a apropriarem-se de suas próprias histórias, mas também observarem de maneira crítica a natureza de seu próprio relacionamento com os estudantes da classe trabalhadora, bem como com outros grupos otimizados. A noção de que "o elemento popular 'sente' mas nem sempre sabe ou compreende; o elemento intelectual 'sabe' mas nem sempre compreende e em particular nem sempre sente"²² coloca em alto relevo duas importantes dimensões de hegemonia que devem ser contestadas nas escolas. Por um lado, as ideologias devem ser combatidas e "des-reificadas", quer estejam no currículo explícito ou oculto. Por outro lado, as práticas hegemônicas que estão sedimentadas

nas relações sociais do encontro em sala de aula, essenciais à própria textura de nossas personalidades e estrutura de necessidades, devem ser transformadas através de formações sociais concretas que permitam comunicação e ação crítica.²³ Somente com este tipo de pedagogia os educadores críticos serão capazes de compreender como as sementes de reprodução social estão contidas na própria natureza da resistência dos estudantes, e como eles poderiam, por exemplo, usar este discernimento para transformar a resistência muitas vezes mal direcionada em formas de consciência política e ação social.

Notas

1. Harold Entwistle, *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979), p. 177.
2. *Ibid.*, pp. 46, 47.
3. Karl R. Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach* (Oxford: Oxford University Press, 1962).
4. Young, *Knowledge and Control*.
5. John Friedman, "The Epistemology of Social Practice: A Critique of Objective Knowledge", *Theory and Society* 6 (1978): 80.
6. Antonio Gramsci, *The Modern Prince and Other Writings* (New York: International Publishers, 1967), pp. 95-101.
7. Gramsci, *Prison Notebooks*.
8. *Ibid.*, p. 30.
9. *Ibid.*, pp. 33-33.
10. Esta questão é explorada em profundidade em Marx Wartofsky, "Art and Technology: Conflicting Models of Education? The Use of a Cultural Myth", em Walter Feinberg e Henry Rossmont, Jr., *Work, Technology, and Education* (Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 1975), pp. 166-85; Giroux, "Beyond the Limits of Radical Educational Reform"; Eishtain, "Social Relations of the Classroom".
11. Philip Simpson, "The Whalebone in the Corset: Gramsci on Education, Culture, and Change", *Screen Education* N.º 28 (1978): 20.
12. Jerome Karabel, "Revolutionary Contradictions: Antônio Gramsci and the Problems of Intellectuals", *Politics and Society* 6 (1976): 172.
13. Gramsci, *Prison Notebooks*, p. 42.
14. Antonio Gramsci, "Socialism and Culture", em Paul Piccone e Pedro Cavalcante, *History, Philosophy, and Culture in the Young Gramsci* (St. Louis: Telos Press, 1975), pp. 20-21.
15. Entwistle, *Antonio Gramsci*, p. 92.
16. *Ibid.*, p. 93.

17. Chantal Mouffe, "Hegemony and Ideology in Gramsci", em Chantal Mouffe, ed., *Gramsci and Marxist Theory* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979), pp. 191-92.
18. Joseph V. Fentia, "The Gramsci Phenomenon: Some reflections", *Political Studies* 27 (1979): 478.
19. Mihaly Vajda, "Antonio Gramsci: Prison Notebooks Review", *Telos* n.º 15 (1976): 151. Ver também Paul Piccone, "Gramsci's Marxism: Beyond Lenin and Togliatti", *Theory and Society* 3 (1973): 485-511.
20. Fentia, "The Gramsci Phenomenon", p. 481.
21. Gramsci, *Prison Notebooks*, p. 481.
22. *Ibid.*, p. 418.
23. Maxine Greene, "The Politics of the Concrete", *Social Practice* (June 1980); Henry A. Giroux, "Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation", em *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1981).

16

Solidariedade, Ética e Possibilidade na Educação Crítica

HENRY A. GIROUX

A necessidade de esperança como pré-condição para a luta e pensamento crítico geralmente não é característica das formas prevalentes da teoria educacional radical na América do Norte. Em parte, o que atualmente passa por grande parte da teoria educacional radical representa uma linguagem da crítica, destituída de qualquer linguagem de possibilidade, o que, por sua vez, representa uma visão de política sem os benefícios de um discurso moral substancial ou de uma visão programática do futuro. Existe uma tendência crescente, especialmente entre a segunda geração de teóricos educacionais radicais, de evitar uma lógica de esperança e possibilidade como base para o engajamento teórico e político. Embora a maior parte da teoria social radical se utilize de várias correntes sofisticadas para definir o seu projeto, a teoria educacional radical parece ainda atrelada ao legado do cientificismo e reducionismo ideológico que tende a se manifestar como uma variante do marxismo vulgar ou simplesmente como produção acadêmica ruim. Um dos aspectos mais marcantes de grande parte da teorização educacional radical é sua glorificação crescente da teoria como método e verificação. Hoje os teóricos educacionais radicais falam da importância da teoria ser empiricamente segura, ou de seu valor como estrutura coerente de asserções. Alguns educadores radicais argumentam ao estilo de Popper em prol de que a teoria educacional enfrenta o teste de ser empiricamente confirmada ou falsificada.¹ Isto não significa sugerir que as questões de coerência, consistência lógica interna ou verificação empírica não

sejam importantes. Mas a teoria deveria primeiramente ser valorizada por seu projeto político, sua crítica de relevância social, sua qualidade de distanciamento. Em outras palavras, ela deveria ser valorizada por seu potencial de liberar formas de análise crítica e estabelecer a base de novas formas de relações sociais. A teoria educacional não pode ser reduzida à questão paralisante e politicamente inofensiva da consistência e confiabilidade, obsessão peculiar da teoria social dominante; pelo contrário, seu valor deveria ser avaliado por sua capacidade de confrontar o discurso e práticas sociais da opressão com o que Walter Benjamin uma vez chamou de “imagens potencialmente libertadoras de liberdade”.

Em parte, a natureza profundamente antiutópica de grande parte da teoria educacional radical contemporânea deve-se ao isolamento dos teóricos das fontes de crítica social e dos movimentos sociais, bem como ao pessimismo dos acadêmicos que desconfiavam de qualquer forma de luta ou teorização que possa surgir nas esferas públicas fora da universidade. Em alguns casos, isto toma a forma de uma recusa absoluta em admitir qualquer esperança ou possibilidade de que os professores e outros possam ser capazes de travar lutas contra-hegemônicas nas escolas. Temos, por exemplo, a alegação exagerada de alguns teóricos de que qualquer luta por reforma democrática e fortalecimento dos estudantes dentro das escolas só leva a um tipo de “falsa consciência”. Evidenciando basicamente um discurso que enfatiza a lógica esmagadora da dominação ou o fracasso dos professores em agir perante a mesma, estes teóricos parecem simplesmente recitar o ethos da teoria da reprodução sem reconhecer como suas suposições ideológicas moldam suas opiniões.² Esta é a linguagem do não comprometimento, sustentada como análise crítica ideológica (uma linguagem que não contém o menor indício de engajamento político). De forma semelhante, um outro grupo de teóricos radicais comete a façanha paradoxal de exigir a mudança educacional exaltando a reforma “de baixo para cima”, e ao mesmo tempo mostrando pouca confiança ou compreensão nos esforços dos professores ou no poder da teoria social para contribuir para tal mudança.³

O desespero e reducionismo de tais abordagens também se manifesta em sua recusa em considerar a possibilidade de desenvolverem-se estratégias políticas nas quais as escolas possam ser ligadas a outros movimentos sociais e esferas públicas. Brandindo suas credenciais marxistas ortodoxas de maneira clássica, alguns educadores radicais chegaram a argumentar que a teoria educacional crítica deu demasiada atenção às considerações de raça, gênero e idade; se quisermos realmente ser radicais é importante começar a trabalhar enfatizando a primazia da classe como *a* determinação universal e mais importante na luta por liberdade.⁴ Isto não é apenas uma teorização fraca, pois às vezes é acompanhada de formas de discurso acadêmico que trocam os imperativos das análises críticas por insultos generalizantes e estilísticos. As tradições radicais são negligentemente desconsideradas como meros “interlúdios inspiradores”; análises radicais complexas

são casualmente chamadas de “exageros enfadonhos e... simplificações didáticas”.⁵ Além da desconsideração leviana de certas tradições e escolas de pensamento educacionais, surgiu uma vileza de espírito que abstrai e reifica a dor e sofrimento que ocorre nas escolas. Isto é, em meio às análises “científicas” referentes às condições de trabalho dos professores, aos perigos da escolarização e do capitalismo e à economia política dos manuais, pouca atenção é dada a uma política do corpo, ao sofrimento humano concreto, ou a formas de fortalecimento coletivo entre professores e/ou estudantes à medida que surgem a partir das várias lutas contra a dominação dentro das escolas. Na verdade, o desaparecimento de um discurso do corpo, o qual elucide e aponta para exemplos concretos de sofrimento e oposição, significa uma ausência teórica crucial porque aponta para o desaparecimento do discurso da política e engajamento. Em vez de desenvolver um projeto e ética política que incorpore a análise crítica e a esperança, que ligue as escolas e outras instituições a formas correntes de luta, estas espécies recém surgidas de teoria educacional crítica parecem estar sufocadas de narcisismo ideológico, intimamente mais ligadas aos princípios auto-beneficentes do vanguardismo e desespero do que a qualquer outra coisa.

A teoria social em si mesma precisa ser ressuscitada e aprofundada de forma a prover uma base mais crítica e abrangente para os educadores repensarem a natureza subjacente de seu projeto político e ético. Ela deve fornecer os indicadores teóricos necessários para que os professores compreendam seu papel como ativistas sociais cujo trabalho é sustentado e informado por lutas e movimentos sociais mais amplos. Diversos trabalhos críticos recentes ajudaram a elucidar estas questões para uma forma renovada de teoria social e educacional radical. Dois livros recentes, de Terry Eagleton e Sharon Welch, em particular, estabelecem idéias teóricas importantes para centralizar e focalizar o significado e as possibilidades de uma teoria social crítica reconstruída que dê atenção especial às noções de esfera pública democrática e discurso da ética crítica.⁶ É significativo que, embora cada autor trate de diferentes aspectos da luta política e da crítica social, eles se unem no discurso potencialmente transformador e radicalmente utópico que mostram.

O livro de Eagleton é especialmente bem-vindo porque tenta oferecer uma visão da crítica social como um conjunto de práticas históricas inextrinavelmente ligadas às questões de poder e controle. Além disso, ele é capaz de situar a crítica como uma prática social dentro de uma análise em transformação histórica das várias esferas públicas que lhe forneceram apoio institucional. Eagleton argumenta que a crítica social nasceu da disputa nos séculos dezessete e dezoito na Inglaterra entre a classe média nascente e os imperativos políticos do absolutismo real. Colocando-se contra “as imposições arbitrárias da autocracia”, as classes médias formaram uma esfera pública burguesa constituída de “uma série de instituições sociais (clubes, jornais, cafés, periódicos) nas quais indivíduos independentes reunem-se para o

intercâmbio livre e igual de um discurso razoável, unindo-se, assim, em um corpo coeso cujas deliberações podem assumir a forma de uma força de poder político".⁷

Para Eagleton, a esfera pública clássica tem uma importante qualidade dialética. Em primeiro lugar, ela define a crítica social como parte de um discurso mais amplo voltado à política cultural e moralidade pública, e, sendo assim, invoca os princípios iluministas de discussão racional e livre troca de idéias para questionar noções de autoridade enraizadas na superstição, tradição, e decretos absolutistas. A esfera pública clássica estabeleceu um legado no qual a escrita, o estudo da literatura e a crítica social tinham uma "função amplamente civilizadora".⁸ Em segundo lugar, a esfera pública clássica finalmente fortaleceu e mistificou as relações sociais burguesas e o poder do estado. Infundindo um falso igualitarismo na esfera pública, seus partidários burgueses negaram a estrutura subjacente de privilégios e finalmente dissociaram a política do conhecimento argumentando que a esfera pública era um lugar onde todos os homens e mulheres poderiam expressar suas idéias independentemente de sua classe social. Como Eagleton deixa claro, a razão e racionalidade, mais do que o poder e a dominação, tornaram-se a ideologia usada tanto para esconder quanto legitimar o sistema de desigualdade que deu à esfera pública clássica sua legitimidade e fundamentação para existir.

Com a ascensão do industrialismo na Inglaterra, a esfera pública clássica foi invadida pelas forças do mercado, o declínio da legitimidade de sua própria neutralidade, e a emergência de esferas públicas entre classes e grupos subordinados. Conseqüentemente, o crítico burguês não podia mais falar enquanto voz universal da razão sem questionamento. Assim, a própria natureza da crítica mudou, especialmente a crítica literária, que então refugiou-se na universidade, onde foi institucionalizada nos departamentos de inglês, perdendo sua conexão com a vida cotidiana e seu papel potencialmente crítico como base para uma forma de política cultural.

Eagleton está em sua melhor forma ao explicar como isto aconteceu. Ele mostra que a crítica não apenas divorciou-se radicalmente da vida social como também perdeu qualquer reivindicação de uma visão legitimadora da autoridade enraizada em sua capacidade como prática social inextrincavelmente ligada ao bem-estar da comunidade mais ampla da experiência cotidiana. Ela pode ter obtido segurança no ambiente acadêmico, mas, em última instância, o fez cometendo o suicídio político. Isto não significa dizer que a universidade e seus intelectuais não desempenham qualquer função social e política. O ponto de Eagleton é que elas não produzem mais formas de crítica social que sejam emancipadoras por natureza, uma crítica com laços políticos ativos com a sociedade mais ampla. Em vez disso, a crítica agora é tão amestrada que serve como apologia do estado, ou então degenerou em formas misteriosas de teorização marxista em que substituem por lutas literárias as batalhas políticas que envolvem

relações de poder reais mais do que imaginárias. Para Eagleton, a universidade como esfera pública fracassou em um duplo sentido ideológico. Enquanto a crítica acadêmica tradicional tenta "treinar os estudantes no emprego efetivo de certas técnicas, no domínio eficiente de um certo discurso, como meio de certifi-cá-los como novos membros intelectualmente qualificados para a classe governante"⁹ a crítica de esquerda, da forma como surgiu nas universidades, especialmente nos anos 70, assume uma posição altamente abstrata e teoricamente questionável em relação ao propósito da crítica social. Para Eagleton, os vários estruturalismos de tendência pós-modernista e desconstrutivista degeneraram em um "liberalismo sem um indivíduo".¹⁰ As questões de poder e disputa são com frequência reduzidas a análises de textos e estruturas, ao passo que as questões de autoridade e disputa subjetiva são neutralizadas em um jogo de infinitas diferenças e indeterminações.

Segundo Eagleton, a ampla função política e civilizadora da crítica não é característica dos acadêmicos nem da universidade em geral. Embora tal alegação pareça simplesmente reciclar uma análise crítica muito conhecida nas revoltas estudantis dos anos 60, Eagleton habilmente a utiliza para analisar como os intelectuais dentro da universidade poderiam afirmar a primazia da natureza política de seu trabalho ligando-o aos projetos político-culturais mais amplos. Em questão aqui está a preocupação de que, na ausência de uma esfera pública vital, a crítica não tem oportunidade de ser debatida e institucionalizada em um contexto coletivo que lhe permita tornar-se uma força política mobilizadora. Eagleton tenta evidenciar teoricamente sua posição através da análise dos efeitos políticos da obra de Raymond Williams, um dos mais importantes escritores socialistas da Inglaterra. Embora em 1979 Williams já tivesse vendido 750.000 cópias de seus livros apenas na Inglaterra, ele tinha poucas chances de organizar politicamente seu público leitor na ausência de uma esfera contrapública socialista. Eagleton comenta:

Na ausência efetiva de um movimento teatral da classe trabalhadora, o drama político de William encontrou um lar, para seu bem ou mal, na mídia capitalista; na ausência de instituições de produção literária e intelectual da classe trabalhadora, uma das tarefas mais vitais do intelectual socialista (aquele da popularização resolva de idéias complexas, conduzida dentro de um meio comum que proíba o patronato e a condescendência) lhe foi negada. A popularização política genuína envolve mais do que produzir obras que tomem a teoria socialista compreensível ao público de massa, mesmo que tal projeto seja importante; o público leitor deve ser mais institucionalizado do que amorfo, capaz de receber e interpretar tal trabalho em um contexto coletivo e ponderar suas conseqüências para a ação política.¹¹

Essencial ao próprio projeto político de Eagleton é a linguagem tanto crítica quanto de possibilidade. Ele oferece uma análise histórica e crítica da função social da crítica e dos intelectuais que a praticam dentro de

diferentes ambientes institucionais. Entretanto, ele é bastante claro ao argumentar que, para que os intelectuais desempenhem um papel contra-hegemônico ativo no âmbito da política cultural, eles terão que abandonar sua posição de intelectuais solitários reduzidos à produção de crítica. Na verdade, tais intelectuais precisam reafirmar uma nova política de socialidade, na qual seu trabalho seja desenvolvido e nutrido através de um conjunto vivo de relações com aqueles grupos que estão a seu lado politicamente. Para ser mais direto, tais intelectuais terão que se tornar parte do movimento social mais amplo ligado às esferas públicas existentes.

Subjacente ao apelo de Eagleton para que os educadores liguem seu trabalho às esferas públicas há um reconhecimento importante: dada a natureza presente da indústria cultural e do poder cada vez mais abrangente do Estado, a esfera pública clássica dos séculos dezessete e dezoito não pode fornecer o modelo político e ideológico sobre o qual desenvolver esferas públicas nos países industrializados do ocidente. A esfera pública clássica se desenvolveu em torno de uma noção de racionalidade e discussão que geralmente substituiu o diálogo voltado ao desenvolvimento de formas de solidariedade e organizações políticas pelo discurso e debate político. Eagleton argumenta que as esferas públicas por necessidade política precisam ir além de tal noção de racionalidade, e ele encontra modelos alternativos em duas fontes. A primeira fonte é histórica e aponta para as várias esferas públicas organizadas pelas classes trabalhadoras na República de Weimar. Como assinala Eagleton,

o movimento da classe trabalhadora não era apenas uma força política formidável; ele era também equipado de seus próprios teatros e sociedades corais, clubes e jornais, centros de recreação e foros sociais. Foram estas condições que ajudaram a tornar possível um Brecht e um Benjamin, e mudar o papel do crítico de intelectual isolado para funcionário político. Na Grã-Bretanha dos anos 30, os grupos de propaganda comunista (*agitprop groups*), o Teatro da Unidade, a Liga de Fotos e Filmes dos Trabalhadores, o Clube dos Trabalhadores, a Sociedade Operária Londrina de Cinema e uma série de outras instituições refletiam elementos desta rica contracultura.¹²

O movimento das mulheres representa, para Eagleton, um segundo modo de política e forma de socialidade em funcionamento no qual a lógica das esferas públicas pode ser identificada. O que é notável na análise de Eagleton é sua identificação dos elementos críticos do movimento das mulheres com o que ele chama de política do corpo, uma forma de socialidade que liga a racionalidade com o poder e o desejo e não apenas com estruturas discursivas. De considerável importância aqui é uma política na qual a experiência, interesses, desejos e necessidades cotidianas configuram-se como parte de uma política cultural que busca ampliar e aprofundar a noção tanto de opressão quanto de emancipação. Por fim, Eagleton liga o trabalho intelectual e a prática política com o desenvolvimento de espaços públicos nos quais novas formas de subjetividade possam ser construídas

em meio a novas formas de política. O inventário histórico de Eagleton da natureza da crítica social e suas formas concorrentes e legitimadoras de prática intelectual oferece um vislumbre das forças sociais e políticas em funcionamento que separaram o conhecimento do poder e a teoria crítica da prática política concreta. De maneira semelhante, tal análise aponta para o poder da universidade na produção de intelectuais, para os quais, na ausência de uma esfera pública, o desespero e o cinismo muitas vezes são confundidos como elementos essenciais da teoria e prática críticas. É claro que o *apelo* de Eagleton para que os intelectuais ampliem e desenvolvam seu trabalho dentro de esferas públicas envolvidas na luta corrente por democracia radical oferece novas esperanças na definição dos termos de política cultural adequados para a parte final do século vinte.

O que Eagleton não faz é fornecer o embasamento ontológico para o tipo de trabalho intelectual que postula um forte comprometimento em superar os casos de sofrimento e desenvolver formas concretas de socialidade que fortaleçam mais do que prejudiquem uma política cultural crítica. É esta questão que Sharon Welch aborda de maneira admirável, e para a qual agora me volto no restante deste capítulo.

O simples peso do apocalipse oblitera a utopia. A catástrofe não evoca imagens de redenção. Em vez disso, ela produz cinismo, que não é menos ideológico. O cinismo é a aceitação total do poder da realidade como destino, ou como piada, a "consciência infeliz" da impotência. É a postura endurecida, murcha: a negatividade desapegada que mal se permite qualquer esperança, no máximo um pouco de ironia e autopiedade.¹³

O medo em particular, nos diz Sartre, é um estado que anula a pessoa; consequentemente, o oposto animador se aplica, subjetiva e principalmente objetivamente, à esperança. É mesmo que seja na construção de meros castelos no ar, o gasto total de uma forma ou outra pouco importa... a esperança com um plano e em conexão com o... possível ainda é a melhor e mais poderosa coisa que existe. É mesmo que a esperança simplesmente se eleve no horizonte, enquanto somente o conhecimento do Real a mude de forma concreta por meio da prática, ainda assim é somente a esperança que nos permite obter a compreensão inspiradora e consoladora do mundo para o qual ela aponta, como a compreensão mais sólida, mais calcada em tendência e mais concreta.¹⁴

Os educadores conservadores agora empregam a linguagem da análise crítica radical a fim de anular o sofrimento da história. Eles argumentam que o desenvolvimento de uma consciência crítica nas camadas populares traduz-se *tout court* em um ataque injustificado à tradição, e ao mesmo tempo promove um individualismo nihilista para proveito próprio. Segundo esta visão, a razão crítica parece incapaz de tomar como seu objeto a história formativa específica de uma cultura particular a fim de questionar a interação de suas tradições dominantes e emancipadoras. Em vez disso, a razão é reduzida a uma inércia política. Ao mesmo tempo, a razão crítica continua separada do fortalecimento social de forma a negar as possibilidades de lutas coletivas organizadas em torno das contradições da vida coti-

ana e do legado das memórias históricas radicais que foram excluídas do discurso da cultura dominante. A esperança, neste caso, torna-se indefensável e impraticável.¹⁵

Agora alguns educadores radicais alegam que a noção de esperança como base de uma linguagem de possibilidade realmente não passa de um “truque de contra-hegemonia”, empregado mais para efeito ideológico do que por motivos teóricos consistentes.¹⁶ Em outras palavras, a esperança como visão de possibilidade não contém profeto político inamente, e, como tal, tem que ser sacrificada no altar da realidade empírica. Ironicamente, esta posição torna a própria noção de contra-hegemonia indefensável, uma vez que toda luta significa implicitamente um elemento de possibilidade utópica. Não é de surpreender que tal posição acabe por definir a prática social crítica como nada mais do que “um ceticismo persistente para com a reforma a partir do *status quo*”.¹⁷ Neste caso, o conceito de esperança é usado para repudiar a ação política. Este beco sem saída teórico e político é a antítese do que significa falar a linguagem da possibilidade e ao mesmo tempo engajar-se na prática crítica, isto é, ele vai contra o questionamento da opressão e ao mesmo tempo luta por um novo tipo de subjetividade e formas alternativas de comunidade.

A questão crucial que confronta os educadores é que a tendência antiutópica crescente entre alguns elementos da esquerda aliou-se ideologicamente com a nova direita. Esta aliança espúria produz um discurso que ofende a lógica democrática ao estreitar a possibilidade de que os intelectuais se tornem parte daqueles movimentos sociais correntemente envolvidos na defesa e promoção dos valores universais de vida e liberdade. Isto é, o discurso da nova direita/esquerda na educação representa uma tendência teórica que nega as próprias bases nas quais a prática intelectual pode ser legitimada.¹⁸

Em meio à crise aprofundada da democracia nas nações industrializadas do ocidente, é imperativo que os educadores críticos deem séria consideração à função social e política do relacionamento entre os intelectuais e os movimentos sociais de emancipação. Como assinalei anteriormente, teóricos como Terry Eagleton argumentaram de forma persuasiva que a universidade não estimula mais o discurso da liderança moral e crítica social. Consequentemente, o apelo pelo desenvolvimento de esferas contrapúblicas fora da universidade aponta para a necessidade de reconstruir-se uma política cultural na qual os educadores críticos e outros intelectuais possam tornar-se parte de qualquer um dos diversos movimentos sociais nos quais utilizam suas habilidades teóricas e pedagógicas na construção de coligações históricas capazes de mudança social emancipadora. Em um certo nível, isto sugere que tais intelectuais podem trabalhar para analisar lutas históricas específicas travadas pelos vários movimentos sociais radicais em torno da importância política da educação na batalha por justiça econômica e social. Este tipo de análise não apenas elucida as atividades dos movi-

mentos sociais fora da universidade, os quais têm lutado por conhecimento e formas de prática crítica, mas também fornece a base para considerar-se que tipos de esferas públicas poderiam ser politicamente úteis na atual conjuntura histórica.

Esta é uma discussão importante porque fornece a fundamentação teórica para o desenvolvimento de esferas contrapúblicas como defesa e transformação da própria educação pública, mais do que como um substituto a longo prazo para o sistema de educação pública e educação superior. Ao expandir a noção de educação e estender as possibilidades de atividade pedagógica a uma variedade de esferas sociais, os educadores críticos podem tornar as políticas, discursos e práticas de escolarização abertas à crítica, e, assim, disponíveis a um maior número de pessoas que, de outra forma, são geralmente excluídas de tal discurso. É imperativo que os educadores considerem como as instituições sociais podem ser compreendidas e desenvolvidas como parte de uma luta política e educacional mais ampla; além disso, ao combinar a linguagem da crítica com uma linguagem de possibilidade, tais educadores podem desenvolver um profeto político que amplie os contextos sociais e políticos nos quais a atividade pedagógica pode funcionar como parte de uma estratégia contra-hegemônica. Essencial para este profeto é a questão de como formas específicas de prática democrática podem ser sustentadas por uma versão particular de justiça e moralidade. Os educadores devem ser claros quanto aos referenciais morais para justificar-se como formas particulares de experiência podem ser legitimadas e realizadas como parte tanto do desenvolvimento de esferas públicas democráticas quanto de mudança social radical em geral. Evidentemente, o discurso da mudança social precisa desenvolver uma concepção crítica de democracia enquanto prática que opera a partir de formas sociais particulares e que está enraizada em um conjunto específico de interesses políticos e morais. É para esta questão que agora me volto.

Escrevendo nos anos 20, Ernst Bloch procurou se opor à perspectiva do Iluminismo do século dezoito, na qual o conceito de utopia era desconsiderado porque não podia ser legitimado através da razão e fundamentado em uma realidade empírica imediata. Bloch argumentava que a utopia era uma forma de “excedente cultural” no mundo: “ela contém a centelha que alcança além do vazio circundante”.¹⁹ A tentativa de Sharon Welch de desenvolver uma teologia de libertação feminista deve muito a Ernst Bloch, embora não se baseie diretamente em sua obra.²⁰ Assim como Bloch, ela desenvolve sua análise do Cristianismo tradicional dentro de uma linguagem de análise crítica que rejeita as abstrações universais acerca da bondade da humanidade e, em vez disso, focaliza exemplos concretos de sofrimento, os atos de resistência que com frequência engendram, e o papel que o Cristianismo tradicional desempenhou ao ignorar tal sofrimento ou contribuir diretamente para ele. Ao mesmo tempo, ela postula uma noção de esperança que é mediada por formas de luta nas quais “visões alternati-

vas da sociedade, humanidade, estruturas institucionais, ordens de conhecimento... são acionadas".²¹ Para Welch, a esperança é tanto um referencial de mudança social e luta pedagógica quanto base para reconstruir uma teologia radical, a qual combine a visão da teologia da libertação, com seu foco nos oprimidos, com a meta feminista radical de reconstruir as identidades e subjetividades sociais em novas formas de comunidade. Welch escreve:

Esta teologia surge a partir da luta para criar, e não apenas proclamar, uma comunidade humana que incorpore a liberdade. A verificação desta luta não é conceitual e sim prática: o processo bem-sucedido de iluminação e emancipação, processo que é aberto e autocrítico. Esta teologia surge do esforço por viver na beirada, aceitando tanto o poder quanto o perigo do discurso, engajando-se na batalha pela verdade com uma preferência consciente pelos oprimidos.... É um discurso imbuído de uma tragédia particular da existência humana – a lembrança perigosa do desespero, aridez, sofrimento – a lembrança igualmente perigosa das concretizações históricas de liberdade e comunidade.... [Este] tipo de teologia.... afirma com Bloch "que a esperança instruída é o indicador desta era – não apenas a esperança, mas a esperança e o conhecimento para tomar o caminho que leva a mesma".²²

Essencial ao projeto político de Welch é a descoberta de uma linguagem que dê expressão fundamental à primazia da experiência, poder e ética. A meta de Welch é ir além do "espaço vazio" da racionalidade do Iluminismo, que limita a experiência à percepção a fim de desenvolver um discurso que forneça compreensão histórica e social de como a experiência é formada, legitimada e realizada dentro de formas sociais particulares enquanto estas são organizadas dentro de relações particulares de poder. Na ótica de Welch, a experiência é tanto construção histórica quanto prática vivida. Ela conecta a necessidade de compreender como as formas sociais posicionam e produzem a experiência com o imperativo adicional de questionar como a experiência, em seus momentos contraditórios e muitas vezes menos do que coerentes, é sentida e habitada. Para Welch, o sofrimento não pode ser reduzido aos relatórios estatísticos mecanicamente produzidos pelo Estado e pelos centros de poder da Igreja; é uma experiência vivida que relaciona desejo, dor, sofrimento e esperança.

A experiência de Welch como feminista fornece parte da base para sua crítica dos rituais e teologias do Cristianismo estabelecido como religião da classes médias. Welch recorda que sua própria experiência tanto do patriarcado quanto das formas de socialidade não relacionadas com o sexo levaram-na a questionar as práticas da Igreja Cristã tradicional. Estas experiências, inclusive sua insurreição real contra a prática de discriminação sexual, proporcionaram a Welch a base para analisar a visão da Igreja Cristã do pecado como expressão da ideologia masculina. Elas também permitiram-lhe desenvolver uma análise crítica teórica da recusa tradicional do Cristianismo em desenvolver um discurso que assumia com seriedade a natureza historicamente contingente da verdade, doutrina e redenção. Operando por trás de um discurso de absolutos e essências universais, o Cristianismo tradicional, na

visão de Welch, deixou de desenvolver uma visão de fé e eclesía baseada num comprometimento com os grupos marginais e excluídos que eram explorados e oprimidos. Mas em vez de rejeitar totalmente o Cristianismo (como foi feito por Marx, Proudhon, Bakunin e muitos radicais contemporâneos), Welch opta por reconstruir e estender aquelas dimensões da esperança cristã que apontam para a possibilidade de luta e felicidade humana. Neste caso, ela alega que dentro do Cristianismo existem discursos que não aceitam o papel da Igreja tradicional e das instituições fundamentais da sociedade dominante. São estes discursos excluídos e marginalizados que hoje precisam ser recuperados. Welch usa esta questão para demonstrar o quão profundamente a luta por controle religioso se inscreve em uma linguagem e cultura particulares. Além disso, sua própria escolha de um discurso característico, baseado em uma interpretação radical da fé e da prática social, não apenas elucida as suposições de uma teologia feminista radical, mas também questiona a contingência histórica e ideológica do conhecimento e seu relacionamento com o poder. Ao apropriar-se de maneira crítica da noção de Foucault do relacionamento entre poder e linguagem, Welch demonstra, através de sua própria interpretação do Cristianismo, como a linguagem oferece uma série de posições do indivíduo, uma gama de discursos a partir dos quais a compreensão histórica se desenvolve e formas particulares de conhecimento e prática social são legitimadas. Para Welch, é imperativo que um elemento importante da teologia radical reconheça a linguagem como construção social, ligada aos aparatos de poder e definições particulares da verdade. Um dos pontos mais fortes do livro reside em seu argumento de que a linguagem tem que ser vista em suas dimensões históricas e de formação social como parte de uma política de identidade, ética e luta.

Na teologia da libertação, escolhe-se pensar e agir da perspectiva do oprimido. Acreditado que a opção é escolhida, e não imposta. Ser um teólogo feminista da libertação é reconhecer o papel constitutivo de nossa participação matricial nas lutas de resistência e optar por continuar a pensar e agir desta perspectiva, reconhecendo a contingência desta escolha.... O contexto destas teologias é uma das cançadas de toda a tradição cristã, uma opção particular que é crítica da sociedade e da Igreja institucional. Esta cançada é uma forma prática, comunal e revolucionária de eclesía. As teologias da libertação estão enraizadas na memória das lutas e esperanças revolucionárias expressas na "Bíblia secreta" e na história das heresias. Elas estão enraizadas nas comunidades de fé que são contínuas com aqueles aspectos da tradição cristã que tem se comprometido com a libertação ao longo da história e com a solidariedade para com os oprimidos.²³

Uma dos pontos fortes da teologia da libertação é sua redefinição da relação entre teoria e prática. A teoria é definida através de sua capacidade de recordar e legitimar padrões de prática ética que servem melhor às necessidades e esperanças humanas. Welch embasa sua noção de prática radical em uma teoria de fé construída em torno de uma visão particular de sofrimento humano, solidariedade e comunidade humana.

Vale a pena elaborar este relacionamento. Em primeiro lugar, Welch argumenta que uma prática radical começa com uma identificação das necessidades e desejos dos grupos dominados e suas tentativas correntes de acabar com seu sofrimento e opressão. Isto não é simplesmente um reflexo do sofrimento humano, mas mais uma referencial moral para ação política enraizada em uma afirmação da importância da vida humana e da necessidade de abordar as injustiças causadas pela discriminação de classe, sexo, raça e outras formas de exploração. Ao abordar suas próprias experiências em seu trabalho com mulheres maltratadas, Welch demonstra vigorosamente este ponto ao reconhecer o contexto do sofrimento humano como um campo de luta e esperança.

Eu consigo sair do tédio e desespero auto-indulgente somente à medida que permaneço em comunidade com aqueles que são oprimidos e estão lutando contra esta opressão. Viver em comunidade com mulheres que ajudam outras mulheres e crianças a se recuperarem dos traumas de estupro, incesto e mau trato, com homens que trabalham contra o estupro através da identificação e questionamento da equação da sexualidade e violência na socialização masculina, com mulheres e homens que tentam criar comunidades de não violência em um mundo violento, faz-me lembrar que o sofrimento é real, que ele deve ser abordado mesmo que não se tenha certeza de suas causas ou não se conheçam os melhores meios de curar seus danos. Lembrar a realidade da opressão nas vidas das pessoas e valorizar estas vidas é poupar-se do luxo da desesperança.²⁴

Essencial à afirmação da vida humana é uma noção bilateral de análise crítica. Primeiro, existe a necessidade de se desenvolverem formas de análise crítica que elucidem como os mecanismos concretos de poder operam dentro de diferentes relações ideológicas e institucionais de dominação. Segundo, existe a ênfase em analisar a própria análise crítica como um tipo particular de prática na qual os homens e mulheres questionem instituições opressivas e dominadoras. A análise crítica, nesta visão, está ligada ao reconhecimento, como parte de qualquer projeto radical, das especificidades históricas e culturais que constituem a natureza dos tipos particulares de resistência.

A noção de solidariedade de Welch é uma categoria fundamental para organizar-se uma noção radical de fé em torno de uma conceitualização específica da luta e como um engajamento vivido com a ação coletiva. Welch concebe a solidariedade como uma forma de socialidade que é vivenciada na participação real "nas lutas de resistência dos oprimidos".²⁵ Enquanto ato participativo, a solidariedade fornece a base teórica para desenvolver-se, de maneira crítica, novas formas de socialidade baseadas no respeito pela liberdade humana e pela própria vida. Como tal, a solidariedade como experiência vivida e forma de discurso crítico serve como um referencial para criticar as instituições sociais opressivas e como um ideal para desenvolver as condições materiais e ideológicas necessárias para criarem-se comunidades nas quais a humanidade é antes afirmada do que negada.

Intimamente ligada à visão de Welch do sofrimento humano e solidariedade é sua noção de comunidades redimidas, a qual pode ser mais claramente compreendida em contraste com sua análise crítica do discurso cristão tradicional dos universais abstratos. Ao falar dos universais, tais como os direitos humanos e a paz universal, a Igreja tradicional recusou-se a abordar as particularidades da dor, sofrimento e luta dentro das comunidades concretas nas quais as pessoas experienciavam a vida cotidiana. Repetindo as palavras de Foucault, Welch argumenta que o Cristianismo recusou-se a reconhecer o processo pelo qual o poder é incorporado e instalado dentro das condições concretas de opressão, e desta forma ele muitas vezes deixa de aliviar o sofrimento de suas vítimas. Por trás do discurso cristão tradicional dos universais existe um silêncio estruturado.

O tipo de humanidade e subjetividade que Welch acredita ser coerente com seus próprios princípios teológicos feministas representa uma forma de comunidade pela qual precisa-se lutar, mais do que uma forma de comunidade que deva ser exigida através de um apelo às Escrituras. Welch compreende claramente que o poder do amor, trabalho e justiça aparece não apenas através do discurso, mas através de uma luta por condições sociais e econômicas específicas. Welch acertadamente insiste que a noção de comunidade não representa uma forma *a priori* de organização social que precisa ser estabelecida para os oprimidos. Pelo contrário, a noção de comunidade redimida representa uma luta por um tipo particular de subjetividade e existência social cujos contornos são definidos pelos processos históricos através dos quais as pessoas de fato lutam, desenvolvem formas concretas de socialidade e promovem o discurso da auto-libertação e da libertação social. Inerente às noções de Welch de sofrimento, solidariedade e comunidade redimida estão os princípios da prática política e pedagógica que destacam uma visão específica do relacionamento entre poder, conhecimento e luta cultural. Welch deixa isto claro na seguinte declaração:

Questionar a verdade da opressão não é apontar para suas debilidades intelectuais ou conceituais, mas expor suas debilidades na prática, revelar e fomentar formas alternativas de comunidade humana que a questionem no nível das operações diárias de poder/conhecimento. Questionar efetivamente a opressão é apontar para seu fracasso em determinar a natureza da existência humana e buscar ampliar a esfera de influência de estruturas alternativas.... A tentativa de definir as esperanças de libertação dos outros deve ser evitada. O genocídio cultural de um Cristianismo imperialista não é accidental, mas tem por base tal abordagem arrogante da libertação. É opressivo "libertar" as pessoas se sua própria história e cultura não servem como fonte fundamental de definição de sua liberdade.²⁶

Welch não se contenta em simplesmente questionar a noção cristã tradicional da verdade em sua política de comunidades redimidas; em vez disso, ela tenta uma reconsideração fundamental do conceito, a qual é essencial em todo o seu sistema teórico. A articulação de Welch de uma política da verdade ecoa o espírito fortalecedor presente nos escritos de

Ernst Bloch e Michel Foucault. Bloch argumenta contra uma fundamentação transcendental da verdade, uma vez que é a lógica de tais racionalizações *a priori* que muitas vezes é usada para legitimar o *status quo*. Para Bloch, a verdade deve ser dirigida em relação ao mundo e situada na dialética corrente da interação e comunidade humana. Como assinala Bloch:

Existe um segundo conceito de verdade... o qual é, pelo contrário, repleto de valor (*Wergeldern*) – como, por exemplo, no conceito de “um verdadeiro amigo”, ou na expressão de Juvenal *Tempestas poetica* – isto é, o tipo de tormenta que se encontra num livro, uma tormenta poética, o tipo que a realidade nunca testemunhou, uma tormenta levada ao extremo, uma tormenta radical e, portanto, uma verdadeira tormenta.²⁷

A própria formulação de Welch do conceito de verdade como enraizada nas aspectos mais fundamentais da experiência e solidariedade rejeita claramente, juntamente com Bloch, a noção iluminista da verdade como um modo universal de conhecer e ordenar a experiência. Contudo, enquanto Bloch proporciona a Welch uma noção de verdade como análise crítica radical, Foucault liga a verdade com as engrenagens mais fundamentais do poder e do conhecimento, e assim fornece uma maneira radicalmente nova de conceitualizar-se o papel do intelectual e da prática intelectual.

Nos termos de Foucault, a verdade não existe fora do poder, nem é produto e recompensa daqueles intelectuais que se libertaram da ignorância. A verdade é parte de uma economia política do poder. Nas próprias palavras de Foucault:

A verdade é uma coisa desse mundo: ela é produzida somente em virtude das múltiplas formas de coação. E ela inclui efeitos regulares de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e situações que nos permitem distinguir afirmações falsas e verdadeiras; os meios pelos quais cada uma delas é sancionada; as técnicas e procedimentos aos quais se concede valor na aquisição da verdade; o *status* daqueles que têm a responsabilidade de dizer o que conta como verdade.... Parece-me que o que deve agora ser levado em conta no intelectual não é o “portador dos valores universais”. Em vez disso, é a pessoa que ocupa uma posição específica (mas cuja especificidade está ligada, em uma sociedade como a nossa, ao funcionamento geral de um aparato da verdade).²⁸

A análise de Foucault da economia política da verdade e seu estudo dos modos discursivos e institucionais nos quais os “regimes de verdade” são organizados e legitimados fornecem a Welch uma base teórica sobre a qual desenvolver o conceito de prática intelectual como uma forma de política cultural. Welch argumenta que os intelectuais têm que ser vistos em termos de sua função social e política dentro de “regimes de verdade” particulares. Isto é, os intelectuais não podem mais se iludir acreditando que estão servindo em nome da verdade, quando, de fato, estão profunda-

mente envolvidos em batalhas “em torno do *status* da verdade e do papel econômico e político que ela desempenha”.²⁹

Ao desenvolver esta visão, Welch ainda argumenta que, para que a prática intelectual crie uma política alternativa e emancipadora da verdade, ela precisa ser embasada em formas de discurso e ação moral e ética que dirijam-se ao sofrimento e às lutas dos oprimidos. Esta é uma das formulações mais marcantes desenvolvidas por Welch. Ela é notavelmente produzida através de uma apropriação crítica dos princípios radicais mais fundamentais da teologia da libertação e da teoria feminista. De igual importância é a tentativa de Welch de apontar formas específicas de prática intelectual coerentes com sua visão de uma ética legitimadora.

As formulações pedagógicas de Welch surgem a partir de sua convicção de que os intelectuais precisam reconsiderar o relacionamento entre conhecimento e poder. Isto é particularmente claro em sua análise crítica das falhas da visão de ideologia do marxismo tradicional.³⁰ Na visão marxista clássica, o poder se relaciona com o conhecimento basicamente através das formas nas quais ele serve para distorcer ou mistificar a verdade. Consequentemente, a análise crítica da ideologia serve principalmente para examinar as condições econômicas e sociais subjacentes do conhecimento, ou as formas nas quais o conhecimento pode ser analisado por suas distorções e mistificações. Segundo Welch, o que se perde nesta formulação é qualquer compreensão do papel produtivo que o poder representa ao gerar formas de conhecimento que produzem e legitimam formas particulares de vida, ressoam com os desejos e necessidades das pessoas e constroem formas particulares de experiência. Ampliando o importante conceito de Foucault, Welch argumenta que a relação conhecimento/poder produz efeitos “positivos” perigosos pela maneira na qual cria necessidades, desejos e verdades particulares.

É neste ponto que sua análise pode fornecer aos educadores a base para reconstruir-se uma teoria social crítica que ligue a pedagogia a formas de crítica e possibilidade. Ao elucidarem-se os efeitos produtivos do poder, torna-se possível que os professores como intelectuais desenvolvam formas de prática que tomem com seriedade a maneira como as subjetividades são construídas dentro de “regimes de verdade”; destaca-se também a importância de desenvolver-se uma teoria da experiência como aspecto central da pedagogia radical. Isto também aponta para o papel que os educadores podem desempenhar como portadores de memória perigosa. Como intelectuais transformadores, os educadores podem servir para revelar e desenterrar aquelas formas de conhecimento histórico e subjulgado que apontam para as experiências de sofrimento, conflito e luta coletiva. Neste sentido, os professores como intelectuais podem começar a ligar a noção de compreensão histórica aos elementos de análise crítica e esperança. Tais lembranças mantêm vivo o horror da exploração desnecessária, bem como a neces-

dade constante de intervir e lutar coletivamente para eliminar as condições que a produzem.

Por fim, Welch argumenta de forma convincente que os radicais precisaram se engajar em lutas contra-hegemônicas como "intelectuais específicos". Tal formulação requer que os intelectuais pensem não em termos de civilidade, profissionalismo ou promoções de mandato, mas redefinem seu papel dentro da especificidade dos locais políticos, econômicos e culturais onde os "regimes de verdade" são produzidos, legitimados e distribuídos. É dentro destes conceitos que os intelectuais podem confrontar a microfísica do poder e trabalhar para construir esferas públicas alternativas que tenham uma conexão orgânica corrente com a dinâmica da vida cotidiana.

Eagleton e Welch respectivamente desenvolvem e demonstram a importância de tornar o discurso da ética e da esperança, por um lado, e a luta em andamento para o desenvolvimento de esferas públicas democráticas dentro e fora das escolas, por outro, aspectos centrais de uma teoria educacional crítica. Enquanto Eagleton questiona e reconstrói criticamente o relacionamento entre crítica social e a esfera pública, Welch fornece os referenciais morais que ligam a teoria e prática às lutas políticas e pedagógicas correntes com grupos oprimidos e subordinados. Ambos os autores fornecem os contornos de um projeto político que não apenas está em desacordo com o caráter antiutópico exibido por muitos educadores radicais e conservadores, como também traz esperanças reais para o desenvolvimento de uma prática e teoria educacional dentro de um discurso que una a escolarização a uma política na qual a crítica e a esperança estejam fundamentadas em um projeto prático de possibilidade.

Notas

1. Por exemplo, ver Dan Liston, "On Facts and Values: An Analysis of Radical Curriculum Studies", *Educational Theory*, 36:2 (1986): 137-52.
2. Um exemplo típico é Nicholas C. Burbules, "Radical Educational Cynicism and Radical Education Skepticism", em *Philosophy of Education* 1985, David Nyberg, ed. (Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 1986), pp. 201-5.
3. Por exemplo, ver Robert R. Bullough, Jr., e Andrew D. Gitlin, "Schooling and Change: A View From the Lower Rung", *Teachers College Record* 87:2 (1985): 219-37. Ver também Robert V. Bullough, Jr., Andrew D. Gitlin, e Stanley L. Goldstein, "Ideology, Teacher Role, and Resistance", *Teachers College Record* 86:2 (1984): 339-58. Estes autores têm uma maneira curiosa de descobrir problemas que têm uma longa tradição de análise radical e então os apresentar como se eles nunca tivessem sido examinados de uma maneira crítica semelhante.
4. Ver, como um exemplo, Dan Liston, "Marxism and Schooling: A Failed or Limited Tradition?", *Educational Theory* 35:3 (1985): pp. 307-12. Argumentei contra esta posição em Giroux, *Theory and Resistance*, e Giroux, "Rumo a Uma teoria crítica da Educação", neste volume.

5. Philip Wexler, "Introducing the Real Sociology of Education", *Contemporary Sociology* 13:4 (1984): 408.

6. Terry Eagleton, *The Function of Criticism: From the Spectator to Post-Structuralism* (London: Verso, 1984); Welch, *Communities of Resistance*.

7. *Ibid.*, p. 9.

8. *Ibid.*, p. 107.

9. *Ibid.*, p.91.

10. *Ibid.*, p. 98.

11. *Ibid.*, p. 113.

12. *Ibid.*, p. 112.

13. Anson Rabinach, "Between Enlightenment and Apocalypse: Benjamin, Bloch, and Modern German Jewish Messianism", *New German Critique* 34 (Winter 1985): 124.

14. Ernst Bloch, *The Principle of Hope*, III (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985), pp. 1366-67.

15. Um exemplo deste tipo de discurso pode ser encontrado em todo o trabalho de C. A. Bowers. Ver, por exemplo, *The Promise of Theory* (New York: Longman, 1984). O tratamento da história de Bowers como um discurso unificado não problemático que é sinônimo de uma tradição reverenciada não tem nada em comum com críticos do Iluminismo tais como Adorno, Horkheimer e Benjamin, os quais acreditavam que uma consciência histórica libertadora envolveria (não destruiria) seletivamente o *continuum* da história, indo de encontro a ela para resgatar suas memórias subjulgadas e reprimidas. Bowers erra ao argumentar que a visão de pensamento crítico da esquerda traduz-se diretamente em um individualismo desraizado que nega a própria noção de tradição. Parece ter escapado à atenção de Bowers que o pensamento crítico é uma precondição para ação coletiva ou para uma leitura seletiva do passado. Este é o discurso do apologista político.

16. Esta posição é mais bem exemplificada no artigo mais recente de Nicholas C. Burbules, "Review Article Education Under Siege", *Educational Theory*, 36:3 (1986): 301-13.

17. A posição de Burbule aponta para sua própria confusão quanto à natureza dos interesses que guiam sua própria política. Este parece ser um problema constante em grande parte de seu trabalho. Ver Burbules, "Review Article", p. 309.

18. É impossível detalhar os problemas que precisam ser enfrentados ao apelar-se para as alianças com movimentos sociais críticos. Para uma discussão brilhante desta questão, ver Ferenc Felher e Agnes Heller, "From Red to Green", *Telos* 59 (Primavera 1984): 35-44.

19. Bloch, citado em Anson Rabinach, "Unclaimed Heritage: Ernst Bloch's Heritage of Our Times and the Theory of Fascism", *New German Critique*, 11 (Primavera 1977): 11.

20. Welch, *Communities of Resistance*.

21. *Ibid.*, pp. 74-75.

22. *Ibid.*, pp. 90-92.

23. *Ibid.*, p. 26.

24. *Ibid.*, p. 90.

25. *Ibid.*, p. 15.

26. *Ibid.*, pp. 82-83.
27. Michael Lowy, "Interview with Ernst Bloch", *New German Critique* 9 (Outono 1976): 37.
28. Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (New York: Pantheon, 1980), p. 132.
29. *Ibid.*, p. 132.
30. A esquerda educacional é notável por seu tratamento reducionista da ideologia e Marxismo. Ver Michael Dale, "Salking a Conceptual Chameleon: Ideology in Marxist Studies of Education", *Educational Theory* 36:3 (Verão 1986): 241-57. Ver também o tratamento de Burbules de ideologia-análise crítica em Burbules, "Review article", p. 310. Para um tratamento unidimensional do Marxismo e educação, ver Francis Schrag, "Education and Historical Materialism", *Interchange* 17:3 (Outono 1986): 42-52. O artigo de Schrag de fato tem uma virtude: ele oferece aos professores e alunos um exemplo clássico de como não escrever sobre Marxismo e educação.

A

- Abordagem neomarxista, 59-61. *Ver também* Educadores radicais
- Ação coletiva, 67-70
- Ação social, pensamento crítico e, 39-40, 67-70, 52n2
- educação em estudos sociais e, 67-69
- sociedade e, 195-196
- Adler, Mortimer, 125-126. *Ver também* Proposta Pardeia
- Administração científica, 43-44, 113-115
- Adorno, Theodor, 117-118
- Agência crítica, 123-124
- Alfabetismo, 33-34, 119-121, 148-149
- América do Norte, obra de Freire e, 150-151
- Analfabetismo: crítico, 39-41
- cultural, 100-101. *Ver também* "Novo analfabetismo"
- Análise de texto, 138-139, 141-142
- Antitopia, 243-244, 250-251
- Apple, Michael, 48-49-55-56, 81-82
- Aprendizagem emancipadora, autorização e, 147-148, 151-152, 202-203, 52n2
- formas de conhecimento e, 85-87, 219-121
- história e, 145-146, 155-51
- para professores, 202-203
- Aronowitz, Stanley, 62-63, 115-119, 189-190
- Arons, Stephen, 61-62
- Autoprodução, teoria da, 140-141
- Autoridade, sala de aula democrática e, 70-72
- Avaliação: dialógica, 70-72
- currículo oculto e, 64-66
- participação dos estudantes na, 106-108

B

- Barber, Benjamin, 207
- Bennett, William, 183-184
- Bernstein, Basil, 62-63, 83-84, 113-114, 226-227
- Bloch, Ernst, 208-209, 251-252, 255-256
- Bookchin, Murray, 187-188
- Bourdieu, Pierre, 83-84, 101-102, 113-114, 226-227
- Bowers, C.A., 259n15
- Bowles, Samuel, 65-66
- Bruner, Jerome, 63
- Cagan, Elizabeth, 68-69
- Cânone nas humanidades, 183-184
- Capital Cultural: sociedade dominante e, 36-38, 113-114
- dos estudantes, 82-84, 100-102, 107-108, 127-129, 227-129
- dos oprimidos, 153-154
- dos professores, 38-39
- Capital humano, 213-214. *Ver também* Capital cultural
- Carroy, Martin, 226-227
- Centralidade da criança, 130-132
- Cidadania: educação e, 33, 162-163
- treinamento de professores e, 206-207
- Ver também* Ação Social
- Cinismo, 249-250
- Classe social. *Ver* Cultura dominante
- Culturas subordinadas
- Classe trabalhadora
- Classe trabalhadora, 130-131, 238-239, 248-249. *Ver também* Culturas subordinadas

Índice Remissivo

- Colegialidade, 174-175
 Comunicação: cultura dominante e, 113-115
 escrita vs. oral, 95-97
 Comunidade redimida, noção de, 254-255
 Comunidade, noção de, 254-255
 Conflito cultural, 131-133
 Conflito social, 57-58. *Ver também* Luta
 Conhecimento direto, 84-85
 Conhecimento: construção do, 60-61
 como experiência, 131-132
 como fato, 33-34, 44-46, 64, 81-83, 234-237
 como significado, 45-46
 crítico, 39-40
 cultura dominante e, 151-152
 currículo e, 47-50
 de alto vs. baixo *status*, 223-225, 227-228
 distribuído vs. produtivo, 84-87
 distribuição de, 223-225
 legitimação seletiva do, 64, 80-82
 papel emancipador do, 85-87
 processos pedagógicos e, 148-149
 produtivo, 84-85
 valores e, 98-100. *Ver também* Relação
 conhecimento/ poder
 "Conhecimento positivo" 126-127
 Connell, R.W., 230-231
 Consciência política, 86-88
 Contra-hegemonia: em Gramsci, 236-238
 esperança e, 147-148, 249-250
 papel do intelectual e, 28-29, 187-188, 247-248, 257-258
 pedagogia e, 251-252
 vs. Resistência, 198-199
 Controle social, 57-58, 216-217
 Controle: discurso das relações cordiais e, 130-131
 Controle social
 dos estudantes, 126-128, 130-131
 dos professores, 159-160
 dos modelos tradicionais, 45-46. *Ver também* Hegemonia
 significado e, 48-49
 Counts, George S., 223
 Cíatividade, 65-66
 Cristianismo tradicional: universais abstratos e, 254-255
 luta humana e, 252-253
 movimento da Teologia da Libertação e, 149-150, 251-252
 papel do, 251-252
 Crítica social, esteras públicas e, 245-246
 Cultura dominante: pedagogia crítica e, 218-219
 discurso da cultura vivida e, 141-142
 discurso da relevância e, 133-135
 domínio da, e crítica, 237-238
 educação tradicional e, xxx, 184-185
 ensino escolar e, 226-229
 intelectuais e, 179-180, 187-188
 natureza reprodutiva da, 148-149
 tecnologia e, 113-114
 "Cultura do silêncio", 83-84, 100-102
 Cultura popular, 190
 Cultura: formas de, 152-153
 como experiência vivida, 152-153
 como inacabada, 184-185. *Ver também*
 Discurso, das culturas vividas
 como mediadora, 200-201
 como terreno de luta, 132-136
 controle religioso e, 252-253
 Cultura dominante
 Culturas subordinadas
 escolas como corporificações de, 123-125
 noção de, 38-39, 235n1
 pluralismo normativo e, 131-133
 poder e, 133-136
 popular, 166-167
 Culturas subordinadas: pedagogia crítica e, 218-219
 discurso da relevância e, 133-135
 mobilização neoconservadora das, 213-214
 Currículo oculto: consciência do, 86-87
 conhecimento escolar e, xxx, 60-61
 crítica textual e, 139-140
 e a abordagem estrutural-funcionalista, 57-58
 e validade do conhecimento, 64-65
 elementos de, 64-65
 Freire e, 148-149
 Gramsci e, 237-238, reformadores
 liberais e, 216-217
 metas da educação social e, 56-57
 mudança educacional no, 66-67, teoria
 educacional e, 35-37, 56-57-60-61
 organização curricular e, 64-67

relações em sala de aula e, 60-61, 64-67
 ritos de ignorar-se o, 64,74
 Currículo: regulação moral no, 215-216
 exigências da nova espécie de, 50-51
 oficial vs. oculto, 56-57, 73-74
 organização do, 64-67
 sociologia do, 43-51, 217-218
 teoria tradicional do, 43-46, 55-56. *Ver também* Nova sociologia do currículo
 Cusick, P., 126-127

D

- Darwinismo social, 223-225
 Democracia: conceito de, 206-207, 251-252
 "novo analfabetismo" e, 115-116
 autorização para a, vs. natureza processual da, 229-230
 como filosofia pública, 210-211
 linguagem de crítica e possibilidade e, 207-208
 participativa, 71-72
 processos sociais subjacentes à, 67-70
 Desigualdade, causas da, 230-231
 legitimção da, 223-225
 Dewey, John, 28-29, 195-197, 142n14
 Diálogo, 70-72
 Diferença, noção de: currículo e, 134-136
 na pedagogia do pluralismo normativo, 131-132-133
 no discurso da administração e controle, 125-126
 política e, 207-208
 teoria da pedagogia administrativa e, 160-161
 Disciplinas Acadêmicas: arbitrariedade das, 180-181-82-83
 como ciência normal, 181-182-82-83, 185-186
 estudos culturais e, 191-192
 normalização das, 181-182-82-83
 prática contra-disciplinar e, 185-186-88, 190-92-93
 Disciplinas. *Ver* Disciplinas acadêmicas
 Discurso educacional neoconservador:
 natureza e ideologia do, 213-117-118
 sentimento popular e, 213-214-116-117
 teoria educacional radical e, 213, 216-217-118-119
 Discurso positivista, 147-148
 Discurso utópico, 208-209, 251-252. *Ver também* Terry Eagleton
 Sharon Welch
 Discurso: das relações cordiais, 130-131
 campos de, 137-138-38-39
 da administração e controle, 33, 124-125-128-129, 158-159, da satisfação das necessidades, 129-131
 da análise de texto, 138-139, 141-142
 da democracia, 28-29
 da experiência, 123-125
 da integração, 130-136
 da política cultural, 135-136
 da produção, 137-138, 141-142
 da relevância, 128-131, 133-136
 das culturas vividas, 140-141
 Discurso educacional neoconservador do poder, 150-151
 Linguagem de possibilidade
Ver também Linguagem da análise crítica
 Dominação: nos países industriais desenvolvidos, 112-115
 complexidade da, 145-146
 conhecimento e, 151-152. *Ver também* Cultura dominante
 Poder
 Dorfman, Ariel, 139-140
 Dreben, Robert, 62-63
E
 Eagleton, Terry, 244-245, 250-251, 257-258
 Educação progressista. *Ver* Discurso, da relevância
 Educação vocacional, 223-226
 Educação: natureza política da, 25, 61-64
 para política radical, 233-240 Educadores de esquerda *Ver* Educadores radicais
 Educadores radicais: natureza antitópica dos, 243-244, 250-251
 crise na educação pública e, 213, 216-217
 teoria e, 243-244
 Teoria social europeia e, 200-203
 Empirismo, 225n8
 Entwistle, Harold, 233-238
 Enzensberger, Hans, 114-116

- Escola de Frankfurt, 113-114. Ver também Theodor Adorno
Herbert Marcuse
Jürgen Habermas
Max Horkheimer
Escola mímica de escrita, 92-94
Escola romântica de escrita, 93-96
Escolas urbanas, 126-128
Escolas: como agência de socialização, 62-63
como esferas políticas, 161-162
universidades e, 171-172
sociedade e, 47-48, 55-58, 61-62, 133-134, 223-225, 228-229
Escrita: conceitos de, 102-103
abordagens tradicionais da, 92-97
como processo, 92-93, 95-96
como veículo de aprendizagem, 101-108
vs. comunicação oral, 95-97
Esferas contrapúblicas. Ver Esferas públicas oposicionistas
Esferas democráticas: desenvolvimento de, 251-252, 257-258
escolas como, 28-29, 137-142, 205-206, 208-211. Ver também Esferas públicas oposicionistas
na obra de Bagleton, 244-245
Esferas públicas oposicionistas: desenvolvimento de, xxxiii, 250-251
escolas e, 230-231
fora da universidade, 250-251
intelectuais e, 188-192, 247-248
política pública e, 209-210
teoria educacional radical e, 243-244-37-38
Esferas públicas: ausência de, para os intelectuais, 248-249
classe trabalhadora, 248-249. Ver também Esferas públicas democráticas clássicas, 245-246, 247-248
crítica social e, 245-246
escolas como, 230-231
Esferas públicas oposicionistas estudo curricular e, 176-177
estudos culturais e, 188-189
intelectuais e, 179-183
nos países industrializados, 247-248, 250-251
para investigação reflexiva, 195-196
poder e, 151-152
trabalho conjunto faculdade/professor e, 176-177
universidades como, 203-204, 246-247
Especialização, 179-180, 182-183
Esperança. Ver Linguagem da possibilidade
Discurso utópico
Estruturas de aprendizagem cooperativas, 227-228
Estudo, 123-124
Estudo curricular: cimenela do, 165-166, 176-177
ambiente universitário e, 173-174
colegialidade e, 174-175
como política cultural, 165-166
conteúdo do programa e, 175-176
esferas públicas e, 176-177
ideologia e, 48-50
intelectuais transformadores e, 172-173-70-71
linguagem de crítica e possibilidade e, 169-170-68-69
pedagogia crítica e, 219-220-121
relacionamento teoria-prática e, 171-172
Estudos americanos, 182-183
Estudos culturais: práticas contradisciplinares, 185-186, 190-191
e linguagem de crítica e possibilidade, 189, 190-191
intelectuais transformadores e, 186-187, 191-192
necessidade dos, 179-180
Estudos de pós-graduação. Ver Treinamento de professores
Ética na educação, 56-57, 244-245, 252-253, 256-257
Ewen, Stuart, 113-114
Exigências de Certificação, 127-129
Experiência: poder cultural e, 153-154
como prática vivida, 252
conhecimento como, 131-132
discurso da, 123-125
verdade enraizada na, 255-256. Ver também Capital cultural

F

- Falsa consciência, 60-61, 196-197
Família, 61-63, 214-215
Fatos, Ver Conhecimento, como fato

- Teoria, fatos e
Fornecimento: aprendizagem emancipadora e, 147-148, 151-152, 202-203, 52n2
dos professores, 195-196
educação tradicional e, xxx
Foucault, Michel, 180-181, 252-256, 257-258
Freire, Paulo, 61-62, 123-124, 145-146
Fuchter, Norman, 118-119
Funcionalismo, 56-61, 135-136

G

- Gintis, Herbert, 65-66
Gillin, Todd, 119
Glazer, Nathan, 133
Goodlad, John, 223-225
Goodman, Jesse, 159-160
Goukher, Alvin, 99-100
Governo, intervenção do, 214-215
Granseti, Antonio, 112-113, 186-187, 233-240
Grandes grupos, currículo oculto e, 64-66
Gray, Françoise du Plessix, 93-94
Greed, 195, 209-211
Greene, Anthony, 59-60
Grupo pós-freudiano, 94-95
Grupos oprimidos. Ver Culturas subordinadas

H

- Habermas, Jürgen, 195
Habilidades, para liderança, 218-220
dos professores, 134-135. Ver também Micro-objetivos
Hall, Stuart, 219-220
Hegemonia: nas práticas de sala de aula, 127-128
cultural, 112-115
noção de Gramsci de, 237-238, cultura da classe trabalhadora e, 238-239
História: conceito de inserção histórica e, 155-156
escrita como veículo de aprendizagem com, 101-108
possibilidades de emancipação e, 145-146, 155-156

- teoria curricular e, 167-169
Horkheimer, Max, 85-86
Humanidades, cânones, 183-184
Hunter, Allen, 214-215

I

- Ideia organizadora, conceito de, 102-106
Ideologia: construção do conhecimento e, 59-60
como ferramenta pedagógica, 36-37
currículo como estudo na, 48-50
Iglitzin, Lynne B., 86-87
Imaginário radical, 196-197
Incapacitação dos professores, 35-36, 157-158
Independência, 62-63
Individualismo, processos em sala de aula e, 68-70
autobeneficiente, 195, 209-210
discurso neoconservador e, 214-215
e cooperação de grupo, 67-68
Indústria cultural, 114-116
Informação, contextualização da, 99-101
Institucionalização da crítica social, 246-247
Instituto Ontário de Estudos em Educação (Toronto), 175-176
"Intelectuais orgânicos", 195-196
Intelectuais transformadores: estudos culturais e, 186-187, 191-192
estudantes como, 135-136
estudo curricular e, 172-173
professores como, 29-31, 135-136, 142, 157-158, 160-161, 186-187-188, 237-258
relação teoria-prática e, 154-155
Intelectuais: conservadores vs. radicais orgânicos, 186-187
política cultural e, 256-257. Ver também Intelectuais transformadores
Inteligência, taxa de, 232n17
Interação de grupo, 64-65, 71-72
Interações professor-aluno. Ver relações estudante-professor
Inter-disciplinas, fracasso das, 182-183
Interesse próprio vs. interesse do grupo, 69-70
Inter-relacionamento currículo-escola-sociedade, 47-48, 55-57

J

- Jackson, Philip, 64-66
 Jameson, Fredric, 100-101, 118-119
 Johnson, Richard, 139-140
 Justiça, 56-57, 60-61

K

- Kant, Immanuel, 86-88
 Kliebard, Herbert, 43-44
 Kohlberg, Lawrence, 88
 Kosinski, Jerzy, 91

L

- Laclau, Ernesto, 206-207
 Leitura. *Ver* Mídia impressa *vs.* cultura visual

- Liberdade, 217-219
 Libertação da memória, xxxiv-xxxv
 Liderança de pares, 70-74
 Linguagem da crítica: estudo curricular e, 169-170
 educadores radicais e, 43, 196-198, 231-232
 na obra de Freire, 145-146
 na teologia da libertação, 251-252
 no trabalho de Eagleton, 247-248
 seleção e, 226
 Linguagem da possibilidade: estudo curricular e, 170-171
 educadores radicais e, 196-197, 231-232, 249-250
 mudança social e, 251-252
 na obra de Eagleton, 247-248
 opressão e, 148-149
 seleção e, 226
 teologia da libertação e, 146-149, 251-252
 Linguagem: educacional, 33-35
 como construção social, 134-135, 252-254. *Ver também* Discurso do currículo da nova sociologia, 47-48
 do pensamento positivo, 132
 Linguagem da análise crítica
 Linguagem da possibilidade
 poder e, 166-167, 205-206, 228-229
 Local de trabalho: pedagogia crítica e, 234-235

- escolas e, 60-63, 65-68
 Lortie, Dan C., 65-67
 Luta, 252-253. *Ver também* Resistência
 Conflito social

M

- Macro-objetivos, 83-88
 Marcuse, Herbert, 195
 Marketing de massa, 113-114
 Markovic, Milbailo, 87-88
 Marxismo: teoria curricular e, 169-170
 Abordagem neomarxista
 e a obra de Freire, 145-146
 Educadores radicais
 reducionismo econômico do, 200-202
 relacionamento intelectual-massas e, 154
 relacionamento poder/conhecimento no, 257-258
Ver também Antônio Gramsci

- Materiais curriculares: mudança educacional e, 55-56
 envolvimento do professor com, 40-41, 127-129, 159-160
 mediação dos significados e, 48-49
 racionalidade e, 34-36
 Materiais de sala de aula, *Ver* Materiais curriculares
 Métodos de ensino, 39-41, 158-160
 Micro-objetivos, 83-85
 Mídia eletrônica. *Ver* Mídia visual
 Mídia impressa *vs.* cultura visual, 116-120
 Mídia visual: Esquerda americana e, 117-118
 pensamento crítico e, 116-120
vs. cultura impressa, 116-120
 Minorias. *Ver* Culturas subordinadas
 Modelo estrutural funcional, 39-40, 56-61, 135-136
 Modelos de ensino: modelos de responsabilidade, 127-129
 modelo administrativo, 124-129
 modelo estrutural-funcional, 39-40, 56-61, 135-136
 modelo de escrita-história, 101-108. *Ver também* Teoria educacional
 Modelos de Responsabilidade, 127-129
 Modos comunicativos, uso *vs.* potencial dos, 111-113, 115-116

- Moral na educação, 215-216. *Ver também*

- Ética na educação
 Mouffe, Chantal, 206-207
 Movimento de retorno aos fundamentos, 33-34, 55, 92-93, 160-161
 Movimento dos objetivos, 79-81, 88
 Mudança educacional: currículo oculto e, 66-67
 reforma e, 55-56, 157, 223-225
 teoria da reprodução e, 226-227
 desigualdade social e, 226-229
 teoria social e, 243-244

- Mulheres: discurso neoconservador e, 215-216
 esferas públicas e, 248-249. *Ver também*
 Teologia feminista
 Culturas subordinadas

N

- Necessidades da criança: raciocínio crítico e, 235-237
 satisfação das, 129-131
 Negócios, escolas e, 213-214
 Negros. *Ver* Culturas Subordinadas
 Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 98-99
 Normalização, das disciplinas, 181-182
 Notas (escolares), 70-72
 Nova Direita, 213
 Nova sociologia do currículo: questionamento feito pela, 46-50
 como idealismo subjetivo, 58-60
 e a linguagem de crítica, 146-147, 43-44
 idéias gerais da, 43-45, 47-50
 relativismo da, 235-236
 significado da, para o futuro, 49-51
 "Novo analfabetismo", 115-116

O

- Oakes, Jeannie, 223-225
 Objetividade: perspectivas normativas e, 45-46, 97-98
 e o modelo curricular tradicional, 45-47
 dos meios visuais, 118-119. *Ver também*
 Conhecimento, como fato
 Objetivos dos cursos: relações sociais em sala de aula e, 80-82
 capital cultural e, 82-84

- macro *vs.* micro-objetivos e, 83-88
 movimentos humanístico *vs.* Behaviorista nos, 79-81
 teoria e, 81-83

P

- Passeron, Jean-Claude, 226-227. *Ver também* Pierre Bourdieu
 Passividade, 57-58
 Pedagogia crítica: como política cultural, 135-136
 como situacional, 50-51
 cultura dominante e, 218-219
 culturas subordinadas e, 133-135, 218-219
 discurso da experiência e, 123-125
 e linguagem de crítica e esperança, 243-247, 257-258
 noções de emancipação e, 50-51
 poder cultural e, 218-219
 Pedagogia: estudo curricular e, 168-169
 controle social e, 217-218
 política e, 161-162
Ver também Pedagogia crítica
 Pensamento crítico: componentes de pedagogia e, 96-102
 ação social e, 39-40, 67-70, 52n2, 235n15
 alfabetização como, 33-34, 119-121
 capital cultural e, 82-84
 cultura visual e, 116-120
 currículo oculto e, 65-66
 disciplina e, 236-237
 educação de professores e, 158-159
 ensinar para, 41
 ensino de estudos sociais e, 97-102
 esperança e, 249-250
 modelo do currículo tradicional e, 46-47
 nas democracias ocidentais, 195
 posição de Consistência Interna e, 98-99
vs. urgência das necessidades 235-237
 Pensamento: abordagem dialética do, 102-103
 ação social e, 67-69, 136-137
 teoria e, 82-83. *Ver também* Pensamento crítico
 "Percepção inaculada" 97-98
 Piccone, Paul, 179-180
 Pinar, William F., 43-44

- Pluralismo normativo, 130-133
 Pluralismo radical, 207-208
 Poder cultural, 153-154, 218-219
 Poder: Cristianismo e, 252-253
 controle social e, 218-219
 cultura e, 133-136
 currículo oculto e, 64-65
 Linguagem e, 166-167, 252-253
 na pedagogia de Freire, 150-151
 na teoria educacional radical, 216-217
 produção cultural e, 136-137
 programas dos estudos curriculares e, 173-174, experiência e, 124-125
 Relação conhecimento/poder
 verdade e, xxv, 38-40, 255-256. *Ver também* Poder cultural
- Política cultural: estudo curricular e, 165-166
 campos de discurso e, 137-138
 currículo da formação de professores e, 203-204
 e educação da, 135-136
 prática intelectual e, 247-248, 256-257
 Política do corpo, 244-245, 248-249
 Política pública, 209-210
 Política radical, ensino escolar para, 233-240
 Popham, W. James, 89n2
 Popkewitz, Thomas S., 64
 Popper, Karl, 234-236
 Posição de Consistência Interna, 98-99
 Práxis contradisciplinar, 185-186, 190-191
 Privilégio: de experiência culturalmente específica, 129-132, 223-225
 da linguagem, 134-135
 do conhecimento de *status* superior, 223-225, 227-228
 e seleção, 223-225
 poder nas escolas e, 133-134
 prática pedagógica e, 124-125
 Problemática, 35-37
 Processos democráticos em sala de aula:
 currículo oculto e, 68-70, 73-74
 implementação de, 69-74
 valores por trás dos, 66-69
 Produção capitalista: coletividade e, 68-70
 igualdade nas escolas e, 226-227
 intervenção do estado e, 200-201
- Produção cultural: discurso da, 137-138, 141-142
 experiência e, 152-153
 nas escolas, 136-137, 205-206
 poder e, 136-137
 processo de, 148-149, 206-207
 Produção, discurso da, 137-138, 141-142-143. *Ver também* Produção capitalista
 Produção cultural
Proposita Paradoja, 4 (Adler), 125-126, 230-231

R

- Racionalidade do iluminismo, 251-252, 255-256
 Racionalidade tecnocrática: crítica da, 43-47
 administração científica e, 43-44
 como hegemonia cultural, 114-115
 escrita e, 92-93
 estado da, 43-45, 51
 no campo de ensino, 157-158
 objetivos e, 80-81
 professores como intelectuais e, 161-162
 treinamento de professores e, 38-40, 158-159, 172-173
 Racionalidade, noção de, 34-36. *Ver também* Racionalidade tecnocrática
 Realização, 62-63, 70-71
 Reconpensas, 65-66, 70-71. *Ver também* Avaliação
 Reconstrucionistas sociais, 195-196
 Reformas de Gentile, 235-236
 Relação conhecimento/poder: discurso curricular e, 170-171, 237-238
 crítica social e, 248-249
 democracia e, 230-231
 discurso das culturas vividas e, 141-142
 esferas públicas e, 195-196
 intelectuais transformadores e, 30-31, 162-163
 verdade e viú, 38-40, 255-256
 Relação teoria-prática, 154-155, 252-253
 Relações professor-aluno: pedagogia contra-hegemonia e, 238-239
 democráticas, 66-71
 currículo oculto e, 64-67
 Relações sociais em sala de aula: objetivos dos cursos e, 80-82
- aprendizagem autodirigida e, 131-132
 conhecimento e, 51, 60-64, 100-101, 199-200
 democráticas, 69-74, 108
 diálogo e, 71-72
 dominação e, 237-238
 e seleção, 69-71
 notas e, 70-72
 nova sociologia e, 47-50, 59-60
 pensamento crítico e, 100-101
 Relações professor-aluno
Ver também Currículo oculto
 Relações sociais: análise das, 167-168
 contraditórias, 145-146
 Currículo oculto,
 nas escolas, 135-136
 teoria e, 243-244
Ver também Relações sociais em sala de aula
- Relatividade cultural, 59-60
 Relevância, 128-131, 133-136, 142n14
 Reprodução da produção acadêmica, 189
 Reprodução social: relacionamentos sociais em sala de aula e, 60-61
 conceito de, 137-138
 e inter-relacionamento currículo-escola-sociedade, 47-48
 educadores radicais e, 243-244
 escola como agência de, 37-38, 147-148
 Oakes e, 226-229
 pensamento crítico e, 98-99
 relacionamento cultura-sociedade e, 112-115
 seleção e, 223-223
vs. processo de produção, 148-149
vs. produção cultural, 206-207
 Reprodução. *Ver* Reprodução social
 Resistência, 198-199. *Ver também* Luta
 Rumo próprio, 72-74
 Rogers, Carl, 131-132

S

- Seleção educacional* (Oakes), 223-225
 Seleção, 223-224
 formas específicas de por classe, raça e gênero, 130-131
 história da, 223-225
 linguagem da crítica e possibilidade e, 226
- sala de aula democrática e, 69-71
 Senso comum, 238-239
 Sexo, seleção e, 130-131
 Sharp, Rachel, 59-60
 Significado: construção do, 37-38, 47-49, 58-61
 caráter histórico do, 57-58
 ideologia e, 36-37, 60-61
 Simon, Roger, 133-135
 Simpson, Philip, 236-237
 Sistema de referência, 87-88, 99-100, 102-105
 Sociedade: função dos professores na, 160-161
 escolas e, 47-48, 55-58, 61-62, 133-134, 213-214, 223-225, 228-229
 Soelle, Dorothee, 149-150
 Sofrimento, 253-254
 Solidariedade, 254-255
 Sonnet, Susan, 93-94

T

- Tecnologia, uso *vs.* potencial da, 111-113, 115-116
 Televisão. *Ver* Mídia visual
 Teologia da Libertação, 146-147, 251-252
 Teologia feminista, 251-252. *Ver também* Sharon Welch
 Teoria da privação cultural, 129-130
 Teoria educacional: teorias alternativas na, 25-26, 38-39
 abordagem neomarxista na, 59-61
 abordagem sócio-fenomenológica da, 39-40, 56-61
 abordagem tradicional, 25-26, 35-38, 147-148. *Ver também* Modelos de ensino
 discurso e, 33-35
 Nova sociologia do Currículo
 Teoria social: necessidade de reconstrução da, 244-245
 como previsão, 235-236
 educação de professores e, 199-200
 Teoria: fatos e, 81-83, 97-100
 educadores radicais e, 243-244
 Trabalho conjunto faculdade/estudante, 175-177
 Trabalho docente: natureza política do, 199-200
 proletarização do, 157-158

- Treinamento de professores: contri-
 hegemonia e, 198-199
 abordagem técnica e, 39-41, 158-159,
 172-173. *Ver também* Estudo curricular
 analfabetismo crítico e, 39-41
 e linguagem de crítica e possibilidade,
 203-204
 estudo curricular e, 165-74
 instituições de, como esferas públicas,
 195-196
 política cultural e, 176-177, 203-204
 recuo do político e, 197-198
 teoria social e, 199-200
 trabalho conjunto faculdade/estudante
 e, 175-177
 Tyler, Ralph, 61-62

U

- Universidade: sociedade dominante e,
 190-191
 escolas e, 171-172
 institucionalização da crítica e, 246-247
 intelectuais radicais na, 187-188

V

- Valores: teoria curricular e, 45-47, 50-51

- democracia na educação e, 67-70
 discurso neoconservador e, 213-214,
 216-217
 fatos e, 99-100
 transmissão de, 65-67
 Van Nostrand, A.D., 96-97
 Verdade: conhecimento como, 64
 enquanto enraizada na experiência, 255-
 256
 relação conhecimento/poder e, viii, 38-
 40, 255-256
 Vida humana, afirmação da, 253-254
 Voz do estudante, xxxv, 201-202, 218-219,
 228-229, 238-239

W

- Walkerdine, Valerie, 217-218
 Welch, Sharon, 244-245, 249-252
 Williams, Raymond, 247-248
 Williamson, Judith, 139-140
 Willis, Paul, 226-227

Z

- Zeichner, Kenneth M., 158-159