

Capítulo 8 – a pedagogia crítica de Henry Giroux

Não é suficiente, nem razoável, definir as condições necessárias para uma formação filosófica crítica, pois, fundamentalmente, não se trata de encontrar um modelo, ou um conjunto de princípios acerca da formação filosófica, como tarefa possível de ser atribuída à escola, que permaneça como parâmetro normativo numa realidade a ele em grande medida impermeável.⁸¹ Trata-se, antes, de questionar o rendimento de parâmetros críticos que ganham, na teoria e na prática, alguma relevância. Da formação de professores ao cotidiano da escola, são inúmeros os desafios relativos à possível contribuição da teoria, e não apenas da pesquisa educacional, para a prática do professor e às políticas educacionais, nos seus mais diversos níveis. A análise de alguns aspectos de uma proposta pedagógica que se autointitula "crítica" deve nos ajudar a pensar, portanto, a relação entre teoria e prática, os próprios conceitos de teoria e prática, a pertinência ou não da dicotomia e seus impasses.

Contentar-se com uma reflexão sobre o ensino de filosofia que não assuma a angústia de sua própria impotência significaria, sobretudo, abdicar do poder reflexivo próprio da filosofia, para a qual a adequação do conceito à realidade é um horizonte problemático fundamental, e diante do qual a Teoria Crítica adota uma postura bastante peculiar (Ver o excurso a seguir). Mas, para além de uma filiação crítica, sobre ela e qualquer outra paira o mesmo desafio radical, uma vez que uma definição seja, em grande medida, sempre determinada por aquilo mesmo que ela busca definir. Não se trata somente daquela sobreposição conceitual mencionada acima, da impossibilidade de

⁸¹ Vale a pena citar Châtelet: "Um projeto educativo deve absolutamente evitar a noção de modelo. (...) Tenho medo de todos aqueles que têm receitas para educar, para 'formar um homem'. Não há modelo de homem a não ser no discurso dos teólogos. Um modelo é perigoso porque é limitativo. Restringe não apenas as possibilidades de felicidade mas ainda as oportunidades de liberdade." (*in* Kechikian, 1993, pp.27-28). É certo, entretanto, que a reflexão sobre qualquer projeto educativo não pode deixar de lado o questionamento sobre os impulsos "modelares" que invariavelmente o animam. No mesmo passo, ao se levar em consideração a igualdade, em contraposição às "oportunidades de liberdade", o problema torna-se ainda mais grave. Sobre as tensões entre os valores da liberdade e da igualdade na gestação do "modelo" da escola francesa, que sempre foi em grande medida uma referência no cenário brasileiro, ver Valle, 1997, cap.III.

sustentar neutralidade quando se fala, em nome da filosofia, do que é "a filosofia" e de como ela deveria ser ensinada; ou, ainda, de "melhoria do ensino" e "formação para a cidadania". Esta sobreposição, por mais que se queira explicitada e debatida, vem sobredeterminada pela própria dinâmica da produção do conhecimento, dos seus limites, seus pontos cegos mais fundantes. Vale, aqui, mencionar teóricos tão díspares quanto Bourdieu e Foucault, que nos ajudam a pensar no fato de que a mediação escolar produz o objeto para o qual seus produtos de ordem superior muitas vezes se voltam não com o intuito de o subverter ou potencializar, mas de o controlar ou dele se beneficiar. Esta dimensão da produção do ensino superior sobre o ensino básico precisa ser levada em conta no esclarecimento deste último, não apenas porque os dois níveis de ensino fazem parte de um todo apenas aparentemente desarticulado, mas também na exata medida em que esse esclarecimento pode ser assumido como parte de um movimento de transformação ou manutenção de uma dada situação, de agenciamentos que nos atravessam.

Muitos pesquisadores, em especial nas ciências humanas e sociais, pretendem ao menos vislumbrar as transformações necessárias na realidade, premidos que estamos todos por apelos inadiáveis da sociedade, presos a cadeias causais complexas e, em grande medida, indetermináveis, em meio às quais acreditamos encontrar na formação escolar algum poder para alguma mudança. É preciso enfrentar o que cabe aos nossos próprios poderes e nobres poderes acadêmicos, para além do ceticismo conformista ou do voluntarismo doutrinário, começando por reconhecer que quem o faz corre sempre o risco de cair facilmente em descrédito quando não obedece aos ditames do distanciamento metodológico e de outras regras acadêmicas mais ou menos coercitivas, mais ou menos civilizadas. Nos limites deste trabalho, torna-se pertinente, portanto, explorar o rendimento da pedagogia da resistência de Giroux, cuja radicalidade *praticista* um tanto bárbara é, no mínimo, polêmica, como instância de mediação entre os embates teóricos advindos do debate acadêmico e a aproximação à prática docente, que necessita tanto de alianças estratégicas como de dedicação amorosa e incondicional. Tomo a pedagogia radical de Giroux como um dos principais exemplos de uma pedagogia crítica diretamente ligada ao pensamento dos filósofos da Escola de Frankfurt, buscando ressaltar suas contribuições para o debate educacional, especialmente nos âmbitos da

filosofia e da sociologia da educação. Na medida do possível, continuarei articulando nesta abordagem o pensamento educacional brasileiro, no qual a Teoria Crítica de Escola de Frankfurt, até as traduções dos livros de Giroux, praticamente não havia exercido qualquer influência.

As chamadas teorias críticas da educação começaram a ser desenvolvidas há mais de 30 anos em diversos países. Desde então, o termo serviu para englobar uma quantidade significativa de perspectivas, tanto complementares quanto dissonantes, mas em sua maioria de inspiração marxista. Fazendo abstração do conjunto de questões que servem para identificar historicamente esse amplo movimento na educação, mas levando em consideração que ele incorporou perspectivas por vezes tidas como incompatíveis com o marxismo (pedagogias não-diretivas, trabalhos inspirados em Max Weber, como o de Randall Collins, e na fenomenologia, como o de Michael Young), nos defrontamos, de imediato, com a suspeita de que o termo “crítica” tem o inconveniente de ser extremamente genérico, dificultando um entendimento mínimo acerca da intenção de quem o adota para indicar aquilo que seria o diferencial ou a característica central de sua proposta teórico-pedagógica. Essa suspeita, entretanto, parece se esvaír quando se leva em conta a maior nitidez do cenário dos anos 60 e 70, quando perspectivas estruturalistas e neomarxistas se opunham de modo global, e em nome de uma crítica radical ao papel da escola nas sociedades capitalistas, ao funcionalismo predominante dos anos 50 e começo dos anos 60 (Morrow & Torres, 1995). Em termos gerais, portanto, poderíamos caracterizar uma perspectiva crítica na educação como aquela que analisa os processos educativos (em especial os escolares) no quadro de uma crítica marxista radical —seja de inspiração macro-estrutural ou economicista, seja de inspiração historicista ou praxeológica— ao modelo capitalista das sociedades ocidentais, visando a reconhecer limites e possibilidades de uma transformação também radical.

Mas não é somente por este aspecto histórico que o conceito de crítica serviria como elemento distintivo para a caracterização dessas perspectivas estruturalistas e neomarxistas. Se, por um lado, seria certamente absurdo querer estabelecer um monopólio do sentido e da prática da criticidade, é importante reconhecer, contudo, que muitos dos desdobramentos das oposições mais fundamentais no interior das críticas radicais ao capitalismo das décadas de 60 e 70 ajudaram, de modo mais ou menos

evidente, a moldar a criticidade contida em novas abordagens funcionalistas, interacionistas, psicologistas, etc., que até hoje marcam grande parte da produção teórica na educação. Ao menos no contexto latino-americano, podemos ver claramente como as questões centrais nas discussões educacionais de esquerda, da década de 60 até meados de 80, tornaram possível que articulações políticas pragmáticas que assumiram o poder nos anos 80 adotassem suas principais bandeiras (universalização do ensino, igualdade ou equidade, qualidade, autonomia, democratização, descentralização e unicidade do sistema escolar) no contexto de um modelo de modernização dependente que tem mantido níveis evidentes e dramáticos de desigualdade e exclusão social. Essas bandeiras se traduzem, ironicamente, em políticas e pesquisas educacionais que são, muitas vezes, elas mesmas críticas das perspectivas de esquerda associadas a exigências de mudanças estruturais da sociedade —em especial, a reorganização do Estado por um governo de participação popular, que promova o crescimento econômico, o emprego e a justiça social; que torne mais transparentes e democraticamente decididas as disputas dos interesses corporativos em torno de seu controle; e que enfrente as pressões e a complexidade de uma economia fortemente globalizada.

Entretanto, se a idéia de crítica pode ser, desse modo, atribuída de forma consistente e unívoca a uma determinada filiação teórica, através da análise histórica do desenvolvimento das teorias da educação e dos movimentos que se articularam a partir dele (no Brasil, incluindo perspectivas diferentes como as de Guiomar Namó de Mello e de Dermeval Saviani), o que dizer de sua capacidade, hoje, de responder aos desafios colocados por tais articulações, em especial aquelas apropriações legitimadoras das políticas públicas e das novas sensibilidades que estas políticas esperam gerar ou arregimentar? Para além de uma filiação teórica mais ou menos genérica, uma teoria educacional crítica não pode apenas evidenciar a insuficiência dessas abordagens e articulações, pois fazer apenas isso serviria para ocultar sua própria insuficiência: a constatação da crescente inviabilidade das transformações que suas próprias teses (em tese!) deveriam ajudar a construir. Neste sentido, deveríamos defender para uma teoria crítica da educação aquele princípio que é fundamental no interior da filosofia de Adorno: uma teoria crítica deve ser, na mesma medida, uma teoria *auto-crítica*.

Vale investigar, portanto, ainda que brevemente, alguns motivos que fizeram com que o próprio sentido do conceito se tornasse um terreno de disputa. O contexto é o do embate desigual entre as novas conjunções políticas pragmáticas dos anos 80 e 90 —cuja força repousa, entre outros fatores, num controle dissimuladamente despótico do Estado, em parte graças ao apoio de setores conservadores e ao atendimento de fortes interesses econômicos— e setores mobilizados da sociedade a elas resistentes, como movimentos sociais, partidos de oposição, sindicatos, estudantes, intelectuais, etc. Estes devem sua fraqueza, entre outros fatores, a uma fragmentação das formas de responder ou de se adiantar teórica e praticamente aos desafios políticos e sociais, gerando um descompasso entre, por um lado, suas perspectivas teóricas e práticas e, por outro, duas grandes tendências sociais dos anos 90, frutos da “década perdida”. Em primeiro lugar, temos o desencantamento com as possibilidades de intervenção nos canais de manifestação políticas tradicionais, os partidos, e novas formas de organização social sem vínculos políticos claramente definidos, exemplificadas pela ação das Organizações Não-Governamentais (ONGs). Mas não foram apenas os meandros do embate político e social que tornaram o termo “crítica” polissêmico e disputado, ou meramente neutralizado; este deslocamento acompanhou extensas e profundas reviravoltas, nos âmbitos da tecnologia, da cultura e do conhecimento, que, desde a década de 60, vêm gerando novas sensibilidades, em grande medida refratárias à tradicional compreensão marxista de uma postura crítica como envolvendo necessariamente engajamento político de classe, em especial identificado com a ação partidária. Por outro lado, o desenvolvimento de todos esses fatores no Brasil parte de um lento processo de tentativa de superação do longo período autoritário, e isso talvez ajude a explicar, ao menos em parte, a recepção tardia das idéias da Escola de Frankfurt.

Essas questões sugerem, portanto, um recorte em que se destacam dois momentos: um breve resumo do desenvolvimento de um conjunto coerente de questões capaz de abrigar diversas teorias sob a alcunha de “teorias críticas”; e a análise do lugar e da importância do conceito de *resistência* neste conjunto, numa tentativa de pensar o valor de perspectivas pedagógicas críticas que, no contexto atual, mais se aproximam de problemáticas frankfurtianas. Para tanto, preferi deixar de fora autores fundamentais como Apple e Popkewitz, assim como as produções mais recentes de Giroux e McLaren,

procurando situar de modo minimamente abrangente o surgimento das teorias críticas na educação a partir da teoria da resistência —privilegiando os trabalhos de Giroux de começos dos anos 80,⁸² McLaren (1992) e (1997a), e Willis (1991)—.

pRimeirAs teOriaS críticAs: corrEspoNdênCia e reProdução.....

Quando procuramos mapear os primeiros movimentos críticos na educação, entra em jogo uma perspectiva geográfica, como bem indicou Tomaz Tadeu da Silva:

É compreensível que as pessoas envolvidas em revisar esses movimentos tendam a reivindicar a precedência para aqueles movimentos iniciados em seu próprio país. Assim, para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre o currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação” (...). Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional (...) “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo (Da Silva, 1999, p.29).

Embora se possa dizer que uma avaliação equilibrada costuma prevalecer, na maioria dos textos mais relevantes sobre as teorias críticas na educação, é importante notar que diferenças substantivas nas sínteses propostas devem-se a esse aspecto regional, e que, dependendo de onde se parte, a busca por um elemento diferencial que identifique aquilo que há de comum, de mais característico ou de mais radical nas teorias críticas na educação ganha contornos eles mesmos diferenciados. Apenas para dar um exemplo, podemos citar uma afirmação controversa do próprio Tomaz Tadeu:

A perspectiva fenomenológica de currículo é, em termos epistemológicos, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional (...). Na perspectiva fenomenológica, são, primeiramente, as próprias

⁸² As edições brasileiras de 1986 e 1997 serão a base para a referência dos dois livros de Giroux traduzidos para o português —*Teoria Crítica e Resistência em Educação* e *Os professores como intelectuais*— que nos interessam mais diretamente, lembrando, entretanto, que, com relação ao último, se trata de uma coleção de textos escritos, originalmente, em fins da década de 70 e primeira metade da década de 80.

categorias das perspectivas tradicionais sobre currículo, sobre pedagogia e sobre ensino que são submetidas à suspensão e à redução fenomenológicas (idem, pp.40-41).

Para além da avaliação da perspectiva fenomenológica, seria preciso perguntar em que medida as “próprias categorias das perspectivas tradicionais sobre currículo, sobre pedagogia e sobre o ensino” não são *também* radicalmente criticadas nos trabalhos de Giroux e McLaren.⁸³ O Livro *Teoria Social e Educação, uma crítica das teorias da reprodução social e cultural* (1997), de Raymond Allen Morrow e Carlos Alberto Torres, apresenta, ao meu ver, de modo abrangente, detalhado e equilibrado, as principais questões relativas ao surgimento e desenvolvimento das teorias críticas, num quadro comparativo e crítico de grande fôlego. As principais correntes da sociologia da educação são apresentadas numa perspectiva ampla, em contraste com suas filiações e desenvolvimentos relativamente às perspectivas mais gerais das teorias sociais de Marx, Weber e Durkheim. Os autores demonstram existir, para além das diferenças radicais entre diversas perspectivas funcionalistas, historicistas e estruturalistas, uma premissa comum acerca do carácter problemático e crucial da *reprodução social e/ou cultural*, ainda que esta possa representar somente um “outro lado da moeda” de uma perspectiva que priorize a *transformação*. Esta afirmação, aparentemente banal, em função da grande generalidade do conceito de reprodução, revela-se extremamente rica na mão dos autores, que conseguem indicar, nas análises pontuais e sempre bastante precisas de perspectivas explicativas da relação educação-sociedade, aspectos complementares, limites e tensões teóricas muitas vezes insuspeitas, fazendo juz à rica e abrangente bibliografia disponível. Uma passagem crucial ajuda a compreendermos a perspectiva dos autores:

Os debates sobre teoria social realizados no fim da década de 60 e ao longo da de 70 tendiam a sugerir uma forte polarização entre as teorias da ordem (o funcionalismo e as teorias dos sistemas) e as da transformação radical (as teorias do conflito). No entanto, nos anos 80 vieram à tona os aspectos problemáticos desta polarização, pois alguns críticos apontavam para as assunções metodológicas funcionalistas de certas teorias do conflito (...) e para o papel central desempenhado pelo conflito em alguns modelos funcionalistas (...). Foi por esses motivos que, recentemente, uma série de autores deu voz à ambiciosa sugestão feita há alguns anos atrás por Yves Barel: que o conceito de “reprodução cultural”, assentando tanto no materialismo histórico

⁸³ Para uma perspectiva radicalmente contrária a de Da Silva, ver Morrow & Torres (1997: 271-273).

como em certos aspectos das teorias funcionalistas e de sistemas, será a base mais adequada para uma teoria geral da sociedade e da mudança social...” (idem, p.57)

Se tomamos os balanços das perspectivas críticas feitas por Giroux (1986) e McLaren (1997), por exemplo, assim como por autores que chamam-se a si mesmos “pós-críticos”, como Da Silva (1999), vemos que os primeiros questionamentos das teorias tradicionais da educação, em especial no âmbito da análise do currículo (a Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra) e do papel da escola nas sociedades capitalistas (as teorias da reprodução de Bourdieu e Passeron, de um lado, e de Baudelot e Establet, de outro, assim como os trabalhos de Bowles e Gintis) são apresentados como antecedentes mais ou menos problemáticos de uma perspectiva mais radical, e as críticas que lhes foram dirigidas relacionam-se com aspectos destacados na citação acima. À Michael Young, por exemplo, foi cobrado o desenvolvimento de uma teorização que desse conta de questões como estratificação social, poder, valores dominantes, ideologia e Estado (Morrow & Torres, 1997, p.272), sem as quais as disputas em torno do currículo parecem ser compreendidas somente a partir de um subjetivismo relativista, aspecto também criticado em algumas perspectivas pós-críticas ou pós-estruturalistas (ver também Forquin, 1993, pp.113-115 e pp.144-161; e 1995c, pp.147ss.). Por outro lado, às teses da correspondência e da reprodução social e cultural foram dirigidas críticas relativas aos limites objetivistas para a ação, à ausência da mediação da cultura nos processos e nos sentidos da escolarização desde o ponto de vista dos agentes, e à pertinência mesmo de uma correlação rígida entre os sistemas educacionais e a ordem social. Quanto a este último aspecto, é interessante ressaltar uma crítica que um teórico weberiano do conflito como Randall Collins fez, em 1979, ao próprio funcionalismo, com base, segundo Morrow e Torres, em investigações comparativas cuidadosas e rigorosas, mostrando “...o caráter ilusório da assunção de qualquer relação coerente entre a dimensão e o tipo de sistema educativo e as taxas de crescimento e desenvolvimento” (idem, p.85). Os teóricos reprodutivistas poderiam compartilhar essa crítica, colocando em questão a “relação coerente” postulada e a insuficiência do funcionalismo para desvendar a real relação entre sistema de ensino e manutenção da ordem social, mas ela

sugere uma série de questões problemáticas também para as teorias da reprodução, e não apenas para sua interpretação vulgar.⁸⁴

É neste contexto complexo que surge a teoria da resistência. A compreensão das críticas que Giroux, por exemplo, dirige às teorias da reprodução, em *Teoria Crítica e Resistência, para além das teorias da reprodução* (1986), reclama uma análise mais sistemática e abrangente deste contexto do que seu próprio livro propicia. Por um lado, Giroux apreende de modo brilhante algumas das principais questões em jogo, em especial as oposições entre os aspectos interacionistas e estruturais relativos à escolarização e ao currículo, assim como entre as perspectivas voluntaristas e pessimistas que as análises correntes nos anos 70 e começo dos 80 pareciam dar lugar, indicando saídas possíveis, com o apoio da teorização dos filósofos frankfurtianos e outros. Por outro lado, seu estilo muitas vezes é impressionista, resultado do nível de grande generalidade das análises propostas das teorias funcionalistas, estruturalistas, neomarxistas e radicais, além do fato de Giroux, em grande medida, subordinar tais análises a um imperativo prático sem conseguir, todavia, relacionar teoria e prática de uma maneira que pudesse ser mais clara e produtiva para os professores em sala de aula.⁸⁵ Com relação a este último aspecto, a crítica às tendências liberais e radicais dos anos 60 e 70 é importante, uma vez que Giroux procurava evitar simplificações, fossem pessimistas ou voluntaristas, que limitariam teorias e práticas mais consistentes, capazes de superar as dicotomias mencionadas acima.⁸⁶ Não nos interessa aqui revisitar detalhadamente o contexto teórico mencionado, em especial no que diz respeito à tradição marxista a qual essas teorias se filiam. Nos é suficiente seguir as análises de Morrow e Torres com o propósito de situar a teoria da resistência em meio às teorias críticas da educação.

⁸⁴ Ver Forquin, (1995a), pp.60-61 e (1995b) 126-129.

⁸⁵ Ver, em especial, as páginas 95-97, onde ao professor é imputada a necessidade de se tornar um sociólogo brilhante como poucos e um revolucionário radical! A edição brasileira deste livro de Giroux ainda apresenta o inconveniente da péssima tradução. É de se notar, por fim, que os artigos de Giroux, como os publicados em *Os Professores como Intelectuais*, da mesma época que *Teoria Crítica e Resistência*, mas publicado aqui apenas em 1997, são muito mais precisos, menos dispersivos e repetitivos. Este fato talvez não esteja desconectado da dificuldade que deve ter sido para Giroux, colocar num todo coerente autores como Adorno, Marcuse, Paulo Freire e Gramsci, como veremos mais adiante.

⁸⁶ Esta questão continua sendo radicalmente ressaltada por McLaren em seus recentes trabalhos, contra as, por assim dizer, apropriações capitalistas e neutralizadoras da radicalidade das questões multiculturais. Ver McLaren (1997b).

Segundo Morrow e Torres, o marxismo ocidental do século XX apresenta uma cisão comum a outros paradigmas sociológicos, que é a da “polarização entre o objectivo e o subjetivo”:

Alvin Gouldner (...) denominou esta cisão fundamental de dois marxismos: a corrente crítica, humanista e historicista, associada a uma crítica do positivismo e a uma preocupação com as questões da acção e do sujeito humano, que se opõe a uma corrente positivista que procura reafirmar as credenciais científicas do marxismo enquanto teoria político-econômica explicativa. As formas mais extremadas de ambas as correntes apresentam tendências muito características. O marxismo crítico torna-se progressivamente voluntarista e idealista, acabando por perder o interesse na análise das determinações estruturais. O marxismo científico torna-se crescentemente determinista e estruturalista, reduzindo o papel do sujeito a um mero epifenômeno (idem, p.126)

Podemos adiantar que os trabalhos dos teóricos da resistência tentam superar esta dicotomia, mas, em grande medida, acabam mantendo o relevo da análise teórica das determinações estruturais num nível subordinado a opções morais e praxeológicas (p.e, McLaren, 1997a, pp.189ss.) —perspectiva simetralmente oposta a de um Bourdieu, por exemplo, que subordina a relevância dos aspectos subjetivos das ações e crenças dos agentes a uma compreensão autônoma (i.é, não politizada) da teoria—. Por outro lado, seria incorreto dizer que o resultado, na teoria da resistência, seja uma postura voluntarista ou idealista. E, também seria incorreto concluir que os aspectos estruturais deveriam ser menosprezados, na medida em que levamos em conta as características mais gerais da tradição da qual parte a teoria da resistência. Como indicam de modo criativo os próprios Morrow e Torres, fazendo menção às idéias de Piaget,

...embora seja útil produzir uma distinção geral entre a abordagem historicista e a pretensamente “científica”, consideradas anteriormente os dois paradigmas do marxismo ocidental (...), é enganador definir isto como um contraste entre um estruturalismo e um não-estruturalismo (...) ao modo de Althusser. Apesar de diferenças significativas entre elas, ambas possuem, todavia, os elementos essenciais do conceito geral de estruturalismo desenvolvido por Piaget nos seus vastos estudos sobre as ciências humanas: “a noção de estrutura é constituída por três idéias chave: o ideal de totalidade, a idéia de transformação e a idéia de auto-regulação... (idem, p.121)

Vejamos outra passagem que aprofunda de modo mais convencional a importância do estruturalismo na tradição marxista na educação:

O contributo específico da teoria marxista para a educação está intimamente relacionado com a noção estruturalista de “correspondência” enquanto modo de entendimento da determinação envolvida no modelo base-superestrutura. As considerações marxistas tradicionais, baseadas numa análise instrumental da relação base-superestrutura, salientavam as funções nitidamente ideológicas da educação tal como eram visíveis no seu conteúdo explícito. As teorias da correspondência assinalaram um passo a frente, isto porque a natureza da determinação era interpretada em termos estruturalistas, através da distinção entre o conteúdo manifesto da educação e as suas propriedades estruturais latentes tal como se encontram expressas no que respeita à forma. Tornou-se possível, a partir deste ponto de vista, analisar a ligação entre as relações sociais da produção capitalista e as da educação em termos, por exemplo, do tipo de relações sociais autoritárias presentes em ambas, apesar da “democratização” que o sistema escolar parece demonstrar à superfície (idem, p.130)

Morrow e Torres são especialmente felizes ao caracterizarem as diversas teorias da reprodução de cunho estruturalista. As propostas de Bourdieu e de Bernstein são caracterizadas como teorias que mantêm o conflito como uma categoria central de uma análise sistêmica, “...sem necessariamente implicar as assunções marxianas quanto à lógica da contradição e da transformação” (idem, p.131). Isso fica patente na tentativa dessas duas abordagens de dar conta das “estratégias das diferentes classes e frações de classes” (idem). No caso do Bourdieu, tal perspectiva encontra obstáculos para revelar seu caráter transformador, uma vez que se mantém presa a uma noção de “arbitrário cultural” dificilmente compatível com uma justificativa histórica e política de movimentos que pretendam romper as amarras das “lutas concorrenciais” nos diversos “campos” —e isto apesar do potencial de crítica às injustiças que o desvelamento das lutas simbólicas denuncia, e que constitui uma dimensão política *gauche* identificável em todo o trabalho de Bourdieu.

Já Baudelot e Establet adotam de modo radical a crítica à função ideológica da escola, cuja lógica da contradição e da transformação, inspirada por um populismo maoísta, os leva a encontrar no princípio da dualidade do sistema escolar o lugar para a resistência. Como dizem Morrow e Torres, “é possível ver a argumentação geral de Baudelot e Establet como uma imagem refletida de uma versão de certo modo simplista de um raciocínio funcionalista (especialmente popular nos meios empresariais) segundo a qual a escola devia preparar as pessoas para o mercado de trabalho; nesta perspectiva, a diferença entre o manual e o intelectual exige realmente tipos de formação diferentes” (idem, p.149). Entretanto, as críticas de Passeron (1991), no debate que este travou com Baudelot (1991) em torno da natureza da sociologia da educação, questionam, ao meu

ver, mais radicalmente a perspectiva dualista deste último; questionamento que se estende às perspectivas de educação popular e/ou à politização da educação, e que teve seu equivalente na teorização brasileira dos anos 80 em torno de nomes como Guiomar Namó de Mello (1985) e (1986) e Dermeval Saviani (1987) e (1998), de um lado, e principalmente Paulo Freire e Paolo Nosela de outro.⁸⁷

Por fim, a tese de correspondência de Bowles e Gintis é apresentada pelos autores como sendo o “culminar das teorias da correspondência na esfera da educação” e “a mais importante e influente aplicação empírica dos seus princípios gerais” (Morrow & Torres, 1997, p.157). Da descrição da tese, importa destacar que, segundo Bowles e Gintis, “o sistema educativo não acrescenta nem retira nada ao nível geral de desigualdade e de desenvolvimento pessoal” que é “condicionado” pelo mercado, pela propriedade e pelas relações de poder “que definem o sistema capitalista” (*apud* Morrow & Torres, p. 159). Há, antes uma “estrita correspondência” entre “as relações sociais que governam a interação entre os indivíduos no local de trabalho e as relações sociais do sistema educativo”, sem que isto se dê necessariamente de modo consciente e sem implicar numa manipulação na mão dos grupos socialmente dominantes (*idem, ibidem*). É interessante confrontar essa descrição com a descrição que Giroux faz da mesma tese:

A tese central (das perspectivas radicais) é que as relações sociais que caracterizam o processo de produção representam uma força determinante na modelação do ambiente escolar. Por exemplo, Bowles & Gintis, em seu famoso livro “Schooling in Capitalist America”, estabelecem uma base teórica para essa posição e argumentam que a forma de socialização, e não o conteúdo do currículo formal, é que propicia o principal veículo para se inculcar nas diferentes classes de alunos as disposições e habilidades de que eles precisarão a fim de assumir seus papéis correspondentes na força de trabalho (...). No cerne desses estudos está o que se chama de “princípio de correspondência”. Em essência, argumenta que as relações sociais da escola e da sala de aula refletem as relações sociais do mundo do trabalho, sendo o resultado final a reprodução das divisões sociais e de classe necessárias à produção e legitimação do capital e suas instituições (Giroux, 1986, p.83).

Giroux, apesar de descrever a tese de modo compatível com as palavras de Bowles e Gintis, parece colocá-la numa perspectiva incompatível ao apresentá-la como exemplificação da tese de que “as relações sociais que caracterizam o processo de produção representam uma *força determinante na modelação do ambiente escolar*”,

⁸⁷ Ver Morrow & Torres (1997, pp.249-256) e Cunha (1994, pp.49ss).

precisamente um dos pontos centrais que a tese de Bowles e Gintis parece pretender matizar. Assim, a tese é apresentada por Giroux na sequência de outras que o levarão a afirmar, como crítica às perspectivas correspondentistas, que “...embora possa ser difícil contestar que as escolas existem em determinada relação com a ordem industrial, esse ‘insight’ não é a mesma coisa que supor que a relação é de simples correspondência ou causa e efeito” (idem, p.85). Ora, precisamente no sentido contrário ao de uma tal relação de causa e efeito, Bowles e Gintis afirmam:

...as dinâmicas internas independentes destes dois sistemas apresentam possibilidade de surgimento de uma má combinação entre a economia e a educação (...). Logo, o sistema educativo, que é relativamente estático, perde periodicamente a correspondência com as relações sociais de produção e torna-se uma força contrária ao desenvolvimento capitalista (*apud* Morrow & Torres, 1997, pp.160-161).

Essa pequena introdução ao contexto das teorias críticas da reprodução basta para situar com alguma precisão o lugar da teoria da resistência de autores como Willis, Giroux e McLaren. Como Morrow & Torres acabam por demonstrar, as teorias da reprodução não foram importantes apenas na crítica a perspectivas funcionalistas. Na tentativa de superar também tanto a perspectiva subjetivista do historicismo ou da fenomenologia marxista, como a perspectiva radicalmente objetivista de um estruturalismo economicista, as perspectivas reprodutivistas e correspondentistas abrem um leque de questões que estão além da questão aparentemente datada da possibilidade de resistência no interior de uma relação de constrangimento radical dos processos de escolarização. De lá para cá, o reconhecimento de que a escola, como as demais instituições sociais, é um lugar de disputas de discursos e articulações de poder tornou-se senso comum, resultado natural da distensão das oposições provocada pelo movimento das pesquisas educacionais em direção a perspectivas “micro-sociais”, com o intuito de desvendar essa “caixa preta” das abordagens mais macro-estruturais —movimento para o qual, deve-se reconhecer, a teoria da resistência teve um papel importante—. Entretanto, *as possibilidades de vislumbrar processos de resistência significativos em meio a essas disputas continua sendo um problema grave*, e um problema que, na perspectiva aqui esboçada, continua em parte dependente da análise daquele leque de questões mencionados acima, basicamente relativas, como defendem Morrow & Torres, ao

desenvolvimento de uma teoria social capaz de dar conta da interação entre os aspectos micro e macro-sociais que importam para a análise do lugar da educação na sociedade.

teOria Da rEsistÊncia & tEoriA cRíticA.....

Devemos creditar a trabalhos como os de Forquin (1993), (1995a) e (1995b) a demonstração da complexidade e relativa convergência de uma série de pesquisas educacionais realizadas no âmbito da sociologia da educação nos países desenvolvidos, durante a segunda metade do século XX, e sobretudo sua capacidade de apresentar, de uma maneira suficientemente detalhada, as questões subjacentes e os dados empíricos mais significativos dessas pesquisas. Aparentemente, suas sínteses deveriam nos forçar a colocar em suspeição a radicalidade com que eventualmente nos aferramos a perspectivas teóricas mais gerais, uma vez que deste quadro surgem muitos aspectos indecidíveis, se não mesmo contraditórios, relativos a importantes dimensões do sucesso e do fracasso escolar. Para o autor, a saída estaria em reconhecer um divórcio, uma “ruptura intelectual”, entre uma “razão pedagógico-normativa” e uma “razão científico-sociológica” em constante tensão, levando em conta também uma autonomia relativa da cultura escolar (1995, pp.165ss.). Segundo Forquin,

É necessário certamente compreender por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos, certos grupos acedem mais facilmente ou mais amplamente do que outros ao domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas e por quais mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação e de confisco. Mas tais disparidades, objetivamente constatáveis, e que é necessário poder reconhecer, se desejamos poder combatê-las, não provam absolutamente que o relativismo radical, o cinismo teórico ou o niilismo erudito sejam as únicas atitudes lúcidas que podemos adotar face à questão dos fatores sociais da transmissão escolar da cultura (idem, p.172).

Nesta passagem, salta aos olhos uma questão importante: por que alguém estaria inclinado a supor que a razão sociológica daria lugar, necessária e exclusivamente, a um “relativismo radical”, a um “cinismo teórico” ou a um “niilismo erudito”? Aqui, não nos interessam tanto os motivos que levam Forquin a apresentar deste modo o problema da relação entre o conhecimento sociológico e um conhecimento normativo-pedagógico,

mas sim notar que os trabalhos dos teóricos da resistência (que, coincidentemente, aparecem muito marginalmente nos textos de Forquin) parecem responder a essa questão de modo mais profundo e dialético —ou mais profundo *porque* dialético—. Vale a pena, portanto, comparar o ponto de partida de uma perspectiva analítica como a de Forquin e as idéias centrais da teoria da resistência, para situar essa perspectiva num contexto mais amplo. A premissa fundamental de teóricos como Giroux e McLaren é precisamente a recusa a pensar qualquer intencionalidade normativo-pedagógica sem referência ao contexto histórico e social mais amplo no qual ela se insere. Como afirma McLaren, a propósito da obra de Giroux:

Para Giroux, a questão essencial é o desenvolvimento de uma linguagem através da qual os educadores e outros possam desvelar e compreender o relacionamento entre ensino escolar, as relações sociais mais amplas que o informam, e as necessidades e competências historicamente construídas que os estudantes trazem para as escolas (in Giroux, 1997, p.xii).

Forquin se baseia fortemente na teoria do currículo que, numa de suas dimensões mais importantes, adota “...um ponto de vista mais de acordo com aquilo que constitui a especialidade das instituições de ensino, a saber, o fato de serem por destinação lugares de transmissão e de aquisição de conhecimentos, de capacidades e de hábitos” (1993, p.24). O apego a esse truísmo genérico, e enquanto tal indisputável, parece explicar entretanto porque, ao apresentar toda a problemática da questão da seleção cultural escolar, fazendo juz à complexidade das várias tendências concorrentes em torno de sua melhor caracterização, Forquin acaba por opor de modo quase esquemático pólos que, numa perspectiva mais dialética, só fariam sentido vistos em interrelação e movimento: a já mencionada dicotomia entre razão pedagógica e razão sociológica; os já mencionados pólos extra e intra-escolares; as tendências relativistas e universalistas (idem, caps. 6 e 7), ou o caráter contextual da seleção cultural escolar e a pergunta pelas constantes ou os “universais” e as prescrições da cultura (uma tarefa que, segundo Forquin, “...cabe incontestavelmente aos filósofos da educação”; idem, p. 16); e, por fim, a dicotomia da autonomia individual, de um lado, e de “uma ordem humana de saberes, de símbolos e de valores anterior e exterior a ela” de outro (idem, p.20). Assim, apesar de toda a complexidade do debate em torno da cultura escolar, apesar do reconhecimento do

movimento, problemático e necessário, de seleção cultural, e que envolve o reconhecimento da importância dos argumentos que pretendem relativizar a pretensão universalista dessa seleção, Forquin acaba por não dar muito espaço para noções como *mediação*, *crítica* e *(re)construção social* inerentes a uma concepção dialética da relação entre aqueles pólos. Ao contrário, segundo McLaren,

...(a) pedagogia crítica reconhece as contradições que existem entre as características de abertura das capacidades humanas que estimulamos em uma sociedade democrática e as formas culturais que são fornecidas e dentro das quais vivemos nossas vidas (...). A pedagogia nunca deixa de existir enquanto existem tensões e contradições entre o que é e o que deve ser. Poucos escritores têm sido tão constantes quanto Giroux na argumentação de que os educadores precisam articular seu propósito com clareza, estabelecer metas, e definir os termos da escolarização pública como parte de um projeto democrático mais amplo. Ao mesmo tempo, Giroux está consciente de que a luta pela transformação própria e social não deve procurar a verdade como categoria absoluta, mas como circunstancial e contextual. Uma pedagogia de libertação não tem respostas definitivas. Ela está sempre em construção (in Giroux, p. xix).

Vemos, portanto, que a teoria da resistência procura defender uma concepção *democraticamente negociada* e *auto-crítica* de um projeto pedagógico, mas, com base em tudo o que dissemos até agora, devemos nos colocar algumas questões fundamentais: esta perspectiva se apóia numa boa teoria social? Ela responde às recorrentes críticas com respeito a seu suposto voluntarismo ou populismo? Ela oferece, de fato, subsídios para um projeto pedagógico que possa, simultaneamente, levar em consideração as “relações sociais mais amplas” e responder às tensões entre aspectos contextuais e pretensões universais de uma cultura escolar? Minha intenção não é responder essas questões, mas apenas indicar alguns elementos importantes neste sentido. Na apresentação de seu livro *Os Professores como Intelectuais*, Giroux resume de modo bastante enfático as principais idéias que constituíram sua pedagogia crítica no final da década de 70 e durante a década de 80:

Eu uso o termo discurso democrático tanto como referencial à análise crítica como quanto ideal fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade. Como referencial à análise crítica, a teoria e prática da democracia oferece um modelo para analisar-se como as escolas bloqueiam as dimensões ideológicas e materiais da democracia. Por exemplo, ela examina as maneiras pelas quais o discurso da dominação se manifesta nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relação professor-aluno. Além disso, inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contém espaço para resistir a sua

lógica de dominação. Enquanto ideal, o discurso da democracia sugere algo mais programático e radical. Primeiramente, ele aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora. Isto significa educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla (idem, pp.28-29).

Dentre os conceitos que aparecem nessa definição, destaco as dimensões ideológicas e materiais da democracia, dominação via conhecimento, contradição, reprodução, resistência, transformação contra-hegemônica e esferas públicas. Algumas das questões fundamentais ligadas a esses conceitos foram já mencionadas anteriormente. Os conceitos de contra-hegemonia (sob influência de Gramsci), dominação via conhecimento (através de abordagens em certos aspectos incompatíveis como as de Paulo Freire, Marcuse, Adorno e Horkheimer) e esferas públicas (Habermas) indicam, entretanto, aquilo que é crucial e novo na abordagem de Giroux, tanto com relação às abordagens críticas estruturalistas da reprodução e da correspondência, quanto com relação às perspectivas radicais neomarxistas ou interacionistas, e suas contribuições no sentido de trazer modos alternativos de se pensar dimensões fundamentais da escola na construção/manutenção da ordem econômica, cultural e social do capitalismo tardio. Esses conceitos são ainda mais importantes à medida em que apontam para uma perspectiva dialética de relação entre teoria e prática indissociáveis das perspectivas filosóficas que os animam.

No último capítulo de *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Giroux introduz o conceito de esfera pública:

...a pedagogia radical precisa de um discurso que clarifique as condições ideológicas e materiais necessárias à promoção de modos críticos de escolarização e modos alternativos de educação para a classe trabalhadora e para outros grupos que sofrem com o impacto da opressão política e econômica. O ponto de partida para tal discurso, em minha opinião, está centralizado em torno da esfera pública e das implicações que isso tem para a pedagogia radical e para a luta política, tanto dentro como fora das escolas (1986, p.304).

Este conceito de esfera pública ajudou Giroux a colocar em perspectiva a idéia de uma ação contra-hegemônica que, mais recentemente, tem sido apoiada numa *política*

cultural, na medida em que lança o desafio de encarar a escola como um lugar de lutas “...ligadas a formações sociais que podem tomar decisões relacionadas ao controle e conteúdo da escolarização”, com o intuito de “...fazer com que as pessoas da classe trabalhadora, minorias de cor, e mulheres se envolvam ativamente na formação de política e experiências escolares” (idem, p.307). Neste momento, vale fazer uma pausa e pensar o que este tipo de abordagem representa em meio aos estudos marxistas na educação que vem sendo realizados desde o começo da década de 80 no Brasil.

A reação crítica mais generalizada diante do estruturalismo reprodutivista foi a rejeição de seu suposto caráter “pessimista” ou “imobilista”, reduzindo de modo equivocado as diversas teses da reprodução e da correspondência como sendo perspectivas que desembocavam tanto numa idéia de resistência identificada com a recusa, por parte das camadas populares, da escola e da imposição cultural da qual ela seria o instrumento, como numa proposta populista de educação popular, consistente com a crítica ao sistema dualista descrito por Baudelot e Establet. O texto de apresentação do livro *Educação na América Latina, os modelos teóricos e a realidade social* (Madeira & Mello, 1985), escrito por Felícia Madeira e Guiomar Namó de Mello é muito instrutivo a esse respeito, mais do que a mais conhecida crítica de Saviani ao reprodutivismo. Embora o texto merecesse uma análise detalhada, destaco aqui somente um aspecto da avaliação das teorias reprodutivistas que as autores retiram de um clássico artigo de Tedesco (“Reprodutivismo educativo y sectores populares en America Latina”) contido no livro: essas teorias, formuladas em contextos desenvolvidos, não dariam conta da realidade bastante diferenciada da educação nos países latino-americanos:

...o quadro reprodutivista, quando adotado para compreender a crise e as distorções dos sistemas latino-americanos, pode acabar paradoxalmente por servir aos interesses dominantes ou oficiais. Primeiro, porque, induzindo ao ceticismo acerca do valor da escola, num contexto onde a escola ainda não é um benefício democraticamente distribuído, acaba por legitimar a permanência da desigualdade dessa distribuição. Segundo, porque, mimetizando a relação pedagógica com todas as demais relações de dominação, e entendendo todo o conteúdo curricular exclusivamente como arbitrário cultural a ser imposto pelo dominante, abre espaço para que se proponha o paradoxo da desescolarização de sociedades ainda não totalmente escolarizadas” (Madeira & Mello, 1985, p.20).

Apesar do texto contar com várias idéias interessantes e importantes sobre a questão do reprodutivismo e as sociedades latino-americanas, a argumentação acima citada parece querer limitar o debate, em grande medida, ao uso político-ideológico das idéias e não ao potencial elucidativo das teorias. Fica patente o fato de que as teorias da reprodução não deixam de formular hipóteses importantes para a compreensão do funcionamento de escolas *também* em uma realidade onde, ainda que limitada em sua oferta à uma parte ínfima da população, a escolarização não deixa de funcionar segundo rotinas, objetivos e limites, tanto internos como externos, que são muito semelhantes no capitalismo tardio de modo geral, seja em países centrais ou periféricos. Sob a louvável preocupação de identificar os diferenciais importantes da situação da educação na América Latina, essa perspectiva simplifica demasiadamente a complexidade e o alcance das teorias da reprodução que, além do mais, como vimos acima, contém perspectivas cujas diferenças não são triviais.

Seja como for, o diagnóstico levou alguns autores, incluindo Namo de Mello, a defender o retorno a uma perspectiva mais tradicional de garantir às classes trabalhadoras o acesso àqueles conhecimentos e competências que supostamente as habilitariam para uma inserção na “dinâmica mais geral de mudança” (Mello, 1986, p.77). Partindo, sem dúvida, de um quadro mais realista das condições e dinâmicas do sistema educacional na América-Latina, esta perspectiva acabava, entretanto, por jogar fora a criança com a água do banho. Em nome da rejeição de um populismo inconseqüente, ela enfatizava “buscar realizar no limite a proclamação do discurso dominante” (idem, p.78), i.é, a “reivindicação política da população” da “competência técnica da escola para realizar aquilo a que se propõe” (idem, p.79). Esta perspectiva está correta ao entender tal condição como solidária às aspirações legítimas de “melhoria de vida”, “obtenção de emprego” e “aquisição de bens materiais” das classes trabalhadoras, mas, além de dispensar todas as evidências acerca dos seus limites nos países mais desenvolvidos, e do significado disso para os países em desenvolvimento, ela também cedia a uma concepção individualista nada esclarecedora do possível engajamento das classe populares nos processos de mudança social em associação com uma maior escolarização:

A melhoria de vida, a obtenção de emprego, a aquisição de bens materiais, aspirações para as quais a escola é importante, são um benefício concreto. Não configuram um projeto revolucionário nem levam por si mesmos à negação da dominação. Mas constituem uma expressão individualmente negadora da origem de classe, cuja passagem para um projeto coletivo vai depender da participação de cada indivíduo nas demais instâncias da vida social, da qual as relações e organização do trabalho é a mais importante. Como mediação, a escolaridade pode dar algumas pré-condições para essa participação, mas não a determina nem a direciona (idem, p.77).

Embora historicamente importante como crítica ao voluntarismo de esquerda que renasce após o fim do período militar, assim como ao caráter redentor equivocado que tanto direita e esquerda volta e meia atribuem à escola, a idéia de que esta não determina nem condiciona a participação política dos indivíduos nas demais instâncias da vida social representa somente um jogo retórico, em que se contrapõe às teorias que se quer desacreditar a repetição de novas versões da tese contrária, sem trazer maiores evidências e ignorando as diversas e importantes contribuições geradas no interior do desenvolvimento das teorias críticas.⁸⁸

Neste sentido, a perspectiva da teoria da resistência poderia ter representado um contraponto importante para o esquematismo do debate que se estabeleceu na América-Latina em torno do “reprodutivismo”. Já em 1977, Willis desenvolveu um trabalho que, embora imune às críticas mais comuns às teorias da reprodução e da correspondência, corroborava algumas das idéias centrais destas teorias, principalmente o paralelismo não determinista entre os processos sociais e os processos de escolarização de Bowles & Gintis, assim como dava continuidade, através de uma pesquisa etnográfica enriquecedora, à análise dos processos de reprodução cultural realizadas por Bourdieu e por Bernstein. A questão da mediação cultural de classe, das compreensões parciais (penetrações) dos constrangimentos macro-sociais que se revelam na “expressão individualmente negadora da origem de classe” (para usar o termo de Namo de Mello) que os estudantes das classes trabalhadoras vislumbram na perspectiva da escolarização, e os sentidos dessas penetrações construídos pelos rapazes pesquisados nas dinâmicas socializadoras disponíveis são idéias exploradas por Willis que poderiam ter representado uma perspectiva de trabalho “conciliadora”, no sentido de se evitar a negação precipitada

⁸⁸ É claro que o debate não se resumiu a este momento da argumentação de Guiomar. Para uma análise mais detalhada, seria imprescindível analisar os textos apresentados na coletânea acima citada, Madeira & Mello (1985), entre outros. Ver, em especial, Aranha (1992).

das questões trazidas pelas teorias da reprodução em nome de uma suposta responsabilidade para com as demandas das classes populares.

Quando as penetrações tendem a uma exposição da desigualdade e das relações determinantes do capitalismo e para a construção de uma possível base para a ação coletiva em favor da mudança por parte do grupo em questão, as limitações rompem e distorcem estas tendências e as aplicam a diferentes fins. As limitações são específicas do nível cultural, impedem qualquer leitura essencialista das formas culturais, não podem ser derivadas do processo de produção em si, e incluem as duas fraquezas funcionais inerentes ao processo cultural: os efeitos de sistemas de significado relativamente independentes, tais como o racismo e o sexismo, e as ações de poderosas ideologias externas. (...)

(Assim) ...as formas culturais não podem ser reduzidas ou vistas como mero epifenômeno de fatores estruturais básicos. Elas não são variáveis acidentais ou livremente abertas à determinação no par estrutura/cultura. Elas são parte de um círculo necessário no qual nenhum dos termos é pensável em separado. É na passagem através do nível cultural que as relações estruturais reais da sociedade são transformadas em relações conceituais e vice-versa. O cultural é parte da necessária dialética da reprodução. (...)

Essa visão das formas culturais e da reprodução é ao mesmo tempo pessimista e otimista. Ela é pessimista ao sugerir a ironia de que é na forma de penetrações criativas que as culturas vivem sua própria danação e que, por exemplo, uma boa parte dos garotos de classe operária condenam a si mesmos a um futuro de trabalho manual. Ela é otimista, entretanto, ao mostrar que não existe nenhuma inevitabilidade de resultados. A subordinação e o fracasso não são irrespondíveis. Se há momentos em que as formas culturais realizam reais penetrações do mundo, então, não importa quais as distorções se sigam, existe sempre a possibilidade de se fortalecer e se trabalhar a partir dessa base (Willis, 1991, p.213).

A perspectiva aberta por Willis se mostra absolutamente propícia para o desenvolvimento das idéias de Giroux, principalmente no que diz respeito a uma concepção renovada da escola como um campo de lutas crucial para uma perspectiva emancipatória de política cultural, ainda que consciente de suas limitações:

...os pedagogos radicais terão que abandonar a política esquerdista tradicional de tratar os oprimidos dentro de um discurso unitário. Terão que inserir a noção do concreto de volta em uma teoria de pedagogia radical, e levar a sério as necessidades, problemas e preocupações específicas da vida cotidiana. O ponto central é, obviamente, ligar o pessoal ao político, de forma a entender como o poder é reproduzido, mediado e resistido no nível da existência diária. São inerentes a tal compreensão os elementos teóricos de uma política cultural que estabelece as pré-condições para as esferas públicas alternativas (Giroux, 1986, p.308).

Há uma extensa lista de conceitos e estratégias presentes no trabalho de Giroux que podem ser iluminadores para a prática educacional. Velhos chavões, como o dito gramsciano de que “todo o professor é sempre um aluno, e todo aluno, um professor”, são reapresentados com um novo sentido, uma vez que em oposição ao incessante, fácil e

quase sempre indignado grito sobre o perigo de uma tal postura frente à real necessidade da disciplina e ao domínio do conteúdo (Giroux, 1997, p.239).⁸⁹ Com sua visão cultural e democrática ampla dos sentidos possíveis da escolarização, Giroux é capaz de reconhecer na obra e na figura de Paulo Freire uma filosofia da experiência e uma prática pedagógica coincidente com as perspectivas mais sólidas de uma teoria da 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. (...) O que está em funcionamento aqui é uma tentativa de examinar os aspectos psiquicamente repressores da dominação e os obstáculos internos ao autoconhecimento e, assim, às formas de emancipação própria e social (idem, p.151).

Fica patente, nessa passagem, a capacidade que tem Giroux de trabalhar simultaneamente com referenciais teóricos tão distintos quanto Paulo Freire e Gramsci, de um lado, e a Escola de Frankfurt, de outro. Como tentam mostrar Morrow e Torres (1997, cap.11), isso é possível porque, em primeiro lugar, Giroux não passou por uma fase althusseriana e estava relativamente imune ao “pessimismo adorniano”, e, num nível mais profundo, porque existem afinidades nas concepções do poder como hegemonia e como legitimação, tal como elas foram desenvolvidas, respectivamente, por Gramsci e pelos teóricos da Escola de Frankfurt. Tanto numa quanto noutra, explicam Morrow e Torres, “a luta cultural vem complementar o confronto direto dos interesses econômicos no conflito de classes” (idem, p.284).

Finalmente, o desenvolvimento das idéias de Giroux parece caminhar para a crescente superação de uma limitação evidente em *Teoria Crítica e Resistência*, que é o caráter radicalmente normativo das idéias elaboradas em torno do conceito de resistência,

⁸⁹ O temor tem sua razão, em condições bem mais precárias de ensino; mas o grito não raro esconde aspectos dogmáticos e conservadores daqueles que acabam por tornar idênticas a defesa da democratização do ensino e uma confiança acrítica nos poderes emancipadores do *saber savant*, confiança que não permanece de pé após a leitura de livros como *Dialética do Esclarecimento*, como Giroux percebe muito bem.

sem a contrapartida de sugestões mais concretas de como tal movimento poderia ter lugar.⁹⁰ Neste sentido, os trabalhos de Willis (1991) e McLaren (1992) e (1997a) representaram a abertura para o aprofundamento do reconhecimento da dimensão indispensável da cultura em contextos de difícil atuação pedagógica, precisamente ali onde a resistência se faz mais necessária. A questão, entretanto, é se esta abertura para a questão da cultura, no modo como ela se dá em Giroux, não acaba por gerar uma ruptura com o pensamento da Escola de Frankfurt, que constituía umas das referências fundamentais da perspectiva da “pedagogia radical” e da proposta dos “professores como intelectuais”. Há quem defenda, como Da Silva (1999), que o trabalho posterior de Giroux em torno de políticas culturais representa uma mudança de percurso, não sendo possível mais qualificá-lo como “teoria crítica da educação”. De fato, Giroux abre seu livro *Border Crossing, cultural workers and the politics of education*, publicado originalmente em 1992, afirmando uma mudança de perspectiva: não são mais o sistema educacional, a formação dos professores e as políticas públicas na educação que devem ser o centro do debate e das atenções, mas sim uma “política cultural” mais ampla, que incorpore as contribuições críticas recentes das teorizações chamadas “pós-modernas”, em torno da cultura, do corpo, das minorias, etc.⁹¹ Uma das principais motivações para a mudança quanto ao principal foco da teorização sobre “políticas da educação” está em que Giroux passou a reconhecer mais claramente os limites da dimensão institucional da escola como possível instância de transformação político-social mais ampla.⁹² A

⁹⁰ Ver nota 85.

⁹¹ “The various essays that appear in this book represent a shift in both my politics and my theoretical work. Over the past decade, most of my writing has been concerned specifically with schooling. Within this context, I worked within a political project aimed primarily at reforming the sites of teacher education, public schools, higher education, and certain aspects of community education. While I still believe that these sites are crucial for encouraging students to be educated for critical citizenship, that is, as political subjects capable of exercising leadership in a democracy, I no longer believe that the struggle over education can be reduced to these sites, nor do I believe that pedagogy as a form of political, moral, and social production can be addressed primarily as a matter of schooling. This is not to suggest that I ever believed that schools alone could change society. I have never believed or supposed such a view. Yet I choose to focus my political and theoretical energies on these sites because I believed they deserve such a focus.” (1992, p.1).

⁹² “In some cases, educational criticism itself has been transformed into a reductionist celebration of experience that resurrects the binary opposition between theory and practice, with the latter becoming an unproblematic category for invoking the voice of pedagogical authority. In this instance, theory is dismissed as either incidental to educational reform or simply as the discursive of bookish academics who have little to say to those working in the field.” (idem, p.2)

mudança de foco não parece excluir, entretanto, a preocupação com proporcionar aos professores, enquanto “cultural workers”, suporte teórico e crítico para enfrentar os desafios educacionais, vistos agora de modo ampliado. Pelo contrário, ao menos em alguns aspectos, ela parece aproximar ainda mais Giroux da perspectiva adorniana da “totalidade”, indicada acima (ver pp.97ss, supra), deixando em aberto a avaliação da compatibilidade de Adorno com temas “pós-modernos” que Giroux passa, então, a privilegiar. De todo modo, a mudança não anula, como que magicamente, a eventual importância do trabalho anterior de Giroux *como exemplo significativo de um esforço por articular Teoria Crítica e educação em meio ao debate sobre a reprodução*, que somente o ininterrupto processo da produção acachapante de modismos, típico da reflexão educacional entre nós, é capaz de tornar encerrado.

É difícil dimensionar o impacto da pedagogia radical num momento importante de discussão crítica das teorias da reprodução no Brasil, apesar da ampla divulgação do “livrinho verde” entre professores e pesquisadores. Mas é significativo notar a exclusão de sua referência naqueles que figuraram entre os críticos mais representativos das teorias da reprodução na década de 1980: Dermeval Saviani e Guiomar Namó de Mello. A notícia desta ausência está longe de querer explicar o esquematismo que marcou tal debate. Talvez, pelo contrário, tanto o esquematismo como características próprias da teoria da resistência expliquem a ausência. Morrow e Torres até parecem se referir a este cenário quando, como que visando a perspectiva aberta por Tedesco, Madeira e Mello, resumem um aspecto central da pedagogia radical, indicado por diversos comentadores de Giroux:

...a ênfase sobre um populismo radical e democrático como ponto de partida para a transformação educativa é mais complicada em sociedades econômica e politicamente instáveis que tentam transitar de regimes autoritários para regimes democráticos liberais. (...) Em virtude dos menores níveis de desenvolvimento econômico, em conjunto com o caráter extremamente marginal dos representantes dos novos movimentos sociais, a agenda da transformação radical tem, necessariamente, de ter uma focalização econômica mais tradicional, e uma focalização que defenda a escolaridade pública como a única “escolha” para os pobres (1997, p.304).

Foi precisamente o que vimos acontecer, em suas linhas gerais, no Brasil. Entretanto, a argumentação não parece suficiente. Não seria razoável perguntar se, também nos países desenvolvidos, a pedagogia da resistência teria sido menos importante

por representar uma “boa teoria social da educação” do que por ajudar a abrir caminhos para perspectivas teórico-pedagógicas importantes? As sínteses teóricas de Giroux e McLaren não apenas conectaram-se com trabalhos como o de Willis (*Teoria Crítica e Resistência em Educação* foi um dos primeiros livros a divulgar o trabalho de Willis entre nós), potencializando uma visão menos esquemática das contribuições da reflexão sobre a reprodução, mas foram também berço de toda uma gama de reflexões pedagógicas, políticas e culturais hoje importantes, cuja questão de maior relevo é, sem dúvida, o multiculturalismo. Elas não apenas lutavam por ressaltar, junto com Paulo Freire, Gramsci e a Escola de Frankfurt, o papel central do debate sobre a cultura no questionamento sobre escola e exclusão social, como, acima de tudo, ajudaram a reforçar modelos para pesquisas e práticas pedagógicas que são, hoje, extremamente difundidas. Ao menos no que se refere a algumas vertentes das recentes discussões sobre o saber docente e o professor como pesquisador, as idéias de Giroux mostram um parentesco evidente, embora muitas vezes ignorado.

Para nós, importa notar, inicialmente, que esses textos de Giroux, da década de 70 e início da década de 80, conseguem estabelecer uma conexão significativa entre uma perspectiva teórico-especulativa como a filosofia de Adorno e uma perspectiva mais pedagógica, voltada para as urgências da sala de aula. Destaca-se, neste sentido, a sua defesa de um professor que se veja como intelectual ativo, capaz de se engajar no “empoderamento” dos estudantes a partir de uma visão da educação que não fique restrita às suas dimensões cognitivas e/ou pragmáticas, mas que, sobretudo, leve em consideração as mediações histórico-sociais que ajudam a determinar o funcionamento da escola e as desigualdades que ela produz e reproduz. Trata-se, portanto, de um exemplo de insistência na adequação do conceito adorniano de *mediação* para a compreensão dos problemas educacionais, na referência problematizante ao todo social, representando, por assim dizer, uma visão dialética da teoria e da prática (para identificar o paralelo dessas questões com as perspectivas em muitos aspectos semelhante de Zeichner e Elliot, ver nosso trabalho sobre a pesquisa entre professores da escola básica, em Lüdke et al., 2001, em especial os capítulos 1 e 2). Isto porque tal mediação é trabalhada, sobretudo, através de uma consideração sobre a dimensão cultural da dinâmica escolar, onde se articulam o

enfrentamento de professores e estudantes com a prática escolar e uma reflexão filosófica acerca dos indivíduos e a sociedade, seus valores e suas perspectivas de vida.

É certo que a busca por uma perspectiva “prático-pedagógica” que talvez melhor se aproxime das questões filosóficas endereçadas à educação a partir da filosofia de Adorno encontra sérios limites nos trabalhos de Giroux.⁹³ Consciente dos limites da retórica da pedagogia radical dos anos 70 e 80; e de que a filiação entre a pedagogia radical e o próprio trabalho atual de Giroux e McLaren —ou entre aquela e perspectivas mais recentes de pesquisa sobre o saber docente e o professor-pesquisador— seria, no máximo, uma mera introdução a uma discussão mais ampla; procurei explorar a abertura que esta perspectiva pedagógica representa em termos de uma possível aproximação das questões filosóficas de Adorno a uma teorização mais colada ao trabalho docente. Como ponto positivo, em termos de concretização da busca da articulação do conceito de mediação e da questão da relação teoria-prática na investigação educacional, talvez valesse a pena destacar a possibilidade de rever aspectos importantes de uma visão global sobre os debates ocorridos na educação da década de 70 aos dias de hoje, procurando manter em evidência algumas questões fundamentais desde a perspectiva adorniana: a crítica cultural; a referência crítica ao todo social; o debate sobre as relações entre dominação, classe, cultura e democracia; caminhos possíveis do fortalecimento de uma razão auto-crítica nos próprios sujeitos do processo educativo; a própria tensão entre um pólo “propriamente filosófico” de reflexão sobre a educação e um pólo “propriamente pedagógico”; etc.

Para aprofundar a investigação que se desenvolve nesta tensão entre os pólos “propriamente filosófico” e “propriamente pedagógico” da reflexão sobre a educação; para melhor situar, assim, a perspectiva em que se insere a investigação empírica ensaiada em minha pesquisa sobre o ensino de filosofia, vale fazer, ainda, um pequeno desvio. Antes que, no campo da educação, contribuições das mais diversas disciplinas tenham posto em questão o “paradigma positivista” (ou a “racionalidade técnica”) que teria marcado, mesmo que de modo insuspeito, grande parte das pesquisas educacionais até meados da década de 80, Adorno havia sistematizado, no seu debate com Popper, no

⁹³ Ver o já citado livro de Zuin et al (1999).

início da década de 60, os desafios que envolvem uma pesquisa de tipo social que procura fugir deste paradigma. A pesquisa aqui desenvolvida não quer apenas explorar a aproximação da Teoria Crítica com a reflexão sobre o ensino de filosofia, mas deve também sondar a força de sua opção metodológica. Neste sentido, julguei adequado inserir um excuro sobre o debate entre Popper e Adorno em torno do positivismo na sociologia alemã, onde se explicitam os princípios metodológicos fundamentais de uma análise realizada na tensão entre a filosofia e as ciências sociais, segundo a perspectiva de Adorno.