

SOBRE O CONFLITO EM EDUCAÇÃO: O PONTO DE VISTA DA PEDAGOGIA CRÍTICA

*António Abreu da Silva
Universidade do Minho*

Introdução

Existe uma ontologia que separa poder de conhecimento e política de cultura, e uma epistemologia que utiliza o empiricamente verificável para justificar a “inevitabilidade” dos factos. Ambas servem o discurso educacional neo-liberal no sentido de fundamentar a vida escolar como um lugar culturalmente neutro, servido por um conhecimento objectivo e, consequentemente, distanciado dos processos conflituais que, social e politicamente, marcam a produção, a aquisição e o uso dos saberes na vida quotidiana. Daqui resulta que a teorização educacional dominante segue de perto, quer a linguagem económica da necessidade e da eficiência, quer as ideias políticas da integração e da harmonização social. Esta é uma situação que, em última análise, reduz a escola a um espaço de produção de reprodutores.

No entanto, é possível ir mais além deste tópico crítico. As escolas, como sistema cultural com características próprias onde circulam múltiplos discursos e diversas linguagens, ou modos de vida, podem ser consideradas, simultaneamente, como lugares de dominação, mas também como lugares de possibilidade dialéctica de crítica, contestação e transformação social. Neste sentido, as escolas configuram-se como lugares de conflito, activamente envolvidos nas lutas pelo poder de significação.

A partir de alguns dos delineamentos teóricos apresentados pela denominada Pedagogia Crítica, de que Henry Giroux é um dos representantes, tento, nesta comunicação, contribuir para uma interpretação alternativa ao modelo educacional vigente, fazendo apelo a uma linguagem que requalifique o desenvolvimento conceptual da educação e, por esta via, potencie o trabalho emancipatório de juntar discurso e dinâmica social, realizado por professores e estudantes.

1. O projecto educativo neo-liberal

A ideia crítica que enquadra este texto estrutura-se a partir da consideração que, do ponto de vista ideológico, a sociedade capitalista actual produz um discurso de legitimação a partir do que considera ser o efeito “igualizante” da educação perante o desequilíbrio das forças presentes no sistema de mercado livre (cf. Bowles, 1977: 137).

Por outras palavras, a educação apresenta-se como um mecanismo fundamental na ampla estratégia liberal do uso das «instituições políticas democráticas como mecanismos para o estabelecimento da legitimidade da dominação capitalista na economia e na sociedade» (Garner, 1996: 143) - entenda-se aqui por sistema capitalista o funcionamento da esfera económica regulada pelas leis de mercado e pela propriedade privada dos meios de produção.

Sendo o fundamento principal da ideia liberal a separação entre o estado e a sociedade - procurando-se, por esta via, que o sistema político possa mais facilmente distanciar-se dos diversos conflitos sociais e das intervenções repressivas directas, garantindo, deste modo, a preservação de evidências cívicas de participação democrática - as escolas acabam por ser, na prática, elementos articuladores, ou funcionais, da relação entre o político e a vida social e económica.

Sempre que possível, as várias dimensões da esfera política do estado liberal inibem-se de intervir directamente sobre o quotidiano da sociedade, acabando esta por retirar das regras da livre concorrência do mercado o modelo de funcionamento das liberdades individuais. Neste sentido, compreende-se a centralidade política e social dos debates sobre o significado e propósitos da educação que, progressivamente, se organizam em torno de um conjunto de valores e práticas cujo paradigma são as leis competitivas do mercado de trabalho.

Não é assim de estranhar que o processo de escolarização vá sendo redefinido através de ideias que enfatizam «o primado da escolha sobre o sentido de comunidade, da competição sobre a cooperação e da excelência sobre a equidade» (Giroux, 1996a: xi). Na prática, este é um quadro que estabelece uma substancial afinidade entre capitalismo e democracia liberal, afinidade que pode ser traduzida pela fórmula corrente de “democracia de mercado”, transmitindo-se a ideia de que capitalismo (esfera económica de modelo privado) é o garante da liberdade dos indivíduos e da sociedade no seu todo (esfera pública da participação democrática).

O cenário descrito possibilita, genericamente, a constatação da função política da educação e da escolarização, e, de forma mais específica, contém elementos de reflexão cuja interpretação assume contornos mais complexos e, porventura, contraditórios. Assim, considerada a relação entre o funcionamento do sistema económico capitalista da livre concorrência e os conteúdos éticos dos direitos e liberdades cívicas da teoria política liberal, a educação, neste sistema, é vista numa perspectiva compensatória, isto é, de criação de condições de

igualdade no acesso, de cada um, às leis de “livre concorrência”, que marcam as condições sociais do funcionamento do mercado. De facto, essa “função compensatória” é, essencialmente, uma função preparatória para a disputa seguinte pelo mercado de trabalho, desigual de oportunidades e de direitos. Mas, na realidade, a desigualdade de oportunidades tem início na própria lógica compensatória, operacionalizada através de propostas educativas normalizadas, ou seja, comuns a todos.

O recurso à memória educacional, que testemunha as intenções e as práticas das políticas educativas, e a análise do estado presente do processo de escolarização deixa pouco espaço para qualquer optimismo compensatório que, segundo Bowles e Gintis, nos últimos três séculos (de Hobbes e Locke à actualidade) percorre o projecto educativo liberal que fez a promessa de «expansão universal da democracia, igualdade, liberdade e dos pré-requisitos materiais de realização pessoal» (Bowles e Gintis, 1989: 24). Os sucessivos fracassos de um modelo que sugere a harmonização da lógica económica privada do capitalismo com a esfera pública da democracia e da cidadania, justificam o interesse pela pesquisa de formas de acção alternativas.

Tanto mais quanto a harmonização da lógica económica com a lógica social é feita a partir de um discurso económico dominante que Bourdieu (1998:3) considera «dessocializado e deshistoricizado» e que corresponde ao «pôr em prática uma utopia», do mercado puro e perfeito, que afinal se converte num «*programa político (...) de destruição metódica dos colectivos*». O mesmo é dizer que se trata de um programa em que as «disposições racionais» (Bourdieu, 1998: 3) dos sujeitos, entendidas como capacidade de reconhecimento e de tomada de consciência das múltiplas experiências que percorrem a vida daqueles que habitam contextos económicos e sociais, são colocadas entre parênteses, dando lugar a uma concepção de racionalidade que, entre outras dimensões, se expressa na individualização da relação salarial, na fixação de objectivos individuais, nas crenças meritocráticas, nas estratégias de “responsabilização” (e de “autonomização”) que são desenvolvidas a partir de relações de poder desiguais (cf. Bourdieu, 1998: 3). Este desenvolvimento da utopia neoliberal mostra, afinal, que por detrás da linguagem da harmonia, da afinidade e da compatibilização de interesses, existe uma silenciosa acentuação da ruptura entre a economia e as realidades sociais, permitindo, à lógica implacável do *laisser-faire* económico, afirmar-se como a voz dos interesses financeiros de mercado que, aliás, o consumismo individual generalizado se encarrega de legitimar, como se da defesa dos seus próprios interesses se tratasse.

Convém, de forma breve, esclarecer quais as condições políticas que estruturam este acto de reconhecimento habitualmente designado por “processo de legitimação”. Para Habermas (cf. 1981: 249 e 262) são utilizados “motivos empíricos”, como é o caso do consumismo generalizado, - e já não definições ideológicas ou doutrinárias do bem comum - que tornem as legitimações convincentes. Acontece que estes motivos não são independentes das próprias forças que justificam as legitimações. Ou seja, no caso da teoria neo-liberal procede-

se à apresentação das prestações da economia capitalista identificando-as com a melhor forma de satisfação dos interesses gerais. Neste registo “dessocializado e deshistoricizado” da teoria, facilmente prevalecem os meios tecno-industriais-informacionais de «planificação da ideologia» ou de «redução ideológica dos valores culturais» (Habermas, 1981: 286), ficando estes limitados ao empiricamente verificável e a uma presumida inevitabilidade dos factos. É assim que, por exemplo, as questões essenciais da diferença são apagadas e substituídas pela profusão imediata do múltiplo e do diverso que, submetidos à lógica difusa da habituação, resultam na ideia inquestionada de pluralismo, convertido em indiferença.

Horkheimer e Adorno confirmam esta dinâmica de empobrecimento cultural da realidade provocado pelo processo de produção industrial de bens culturais, dizendo que se trata de «exercitar o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável» (1974: 161).

Cabe aqui, a título exemplar das omissões que este modelo de pensamento produz, a referência ao funcionamento do sistema educativo e das escolas. O discurso e a teorização educacionais dominantes seguem de perto, como referi na parte introdutória, quer a linguagem económica da necessidade e da eficiência, quer as ideias políticas da integração e do consenso cordial e harmonioso. Enquanto sistema cultural com características próprias, as escolas acabam por ver as suas tradições culturais absorvidas por estratégias administrativas de planificação educativa, curricular e metodológica, que geram «uma necessidade universal de justificação, no seio de uma esfera que se caracteriza, precisamente, pela sua força autolegitimante» (Habermas, 1981: 287).

Perante esta descaracterização da cultura educativa escolar, não é de surpreender que questões como as da diferença de raça, género e classe acabem legitimadas através das variações didácticas proporcionadas pelas psico-tecnologias de ensino-aprendizagem, que organizam a diversidade e a heterogeneidade de modo a facilitar a compreensão escolar dos valores da cultura dominante. Entretanto, ficam omitidas dimensões essenciais sobre a construção, nas escolas, de uma possibilidade pedagógica crítica, atenta (cf. Giroux, 1983a: 62) às questões fundamentais da transformação social, das relações de poder e dos conflitos existentes dentro e fora das escolas.

Isto quer dizer que na linguagem dominante da teoria e prática educacionais, «as especificidades da cultura, da ideologia e do poder nunca foram expressas de maneira destacada», porquanto «tem havido um poderoso e profundo empenhamento no sentido de considerar a pedagogia da escola e da sala de aula em termos do poder ser separado do conhecimento e a cultura ser abstraída da política» (Giroux, 1983b: 31), considerando-se a vida escolar como um lugar neutro, assepticamente distanciado dos processos de conflitualidade social e política da vida quotidiana.

Também como já referi acima, a questão teórica central em jogo, e que passa normal-

mente despercebida, é a da compreensão que as escolas são lugares simultaneamente de dominação e de possibilidade de contestação e crítica. Voltarei a este tema adiante.

Julgo que das ideias expressas, é possível concluir, de acordo com Bowles e Gintis (1989: 24-31), sobre a incapacidade do discurso neoliberal efectivar, na prática, uma teoria democrática da educação, onde a liberdade humana (possibilidade de escolha) seja a condição do desenvolvimento humano (possibilidade de aprendizagem). Ou seja, debatem-se as condições que o sistema liberal parece não ter para garantir que a aprendizagem se faça através do exercício da liberdade. Precisamente, de acordo com os mesmos autores, a tradição teórica educacional liberal «justifica a escolarização como uma forma de dominação em que a liberdade do estudante está completamente subordinada à vontade institucional» (Bowles e Gintis, 1989: 24). Significa isto a criação de condições de inscrição dos agenciamentos dos sujeitos num quadro de objectivos que correspondem às preferências do sistema económico, o que acaba por resultar numa concepção instrumental da acção educativa e, por isso, exterior à construção de vontades livres.

As marcas desta ideologia educacional estão presentes quando, por exemplo, as necessidades diagnosticadas aos alunos são entendidas, pelos decisores institucionais, como ausência de experiências culturalmente significativas para o acesso dos alunos ao mercado de trabalho. A lógica de “compensação cultural” (cf. Giroux, 1992a: 70-80), isto é, de acesso escolar a segmentos de “cultura comum”, que a categoria de “necessidade” legitima, é solidária com uma lógica de “privação cultural” que vê as experiências dos estudantes como desviantes ou “incultas”. O entendimento desta “cena” ideológica ajuda a perceber porque é que são normalmente atribuídas aos alunos responsabilidades pelos insucessos da escola e, simultaneamente, a ausência, nos professores, de um exame crítico sobre o modo «como as suas próprias concepções e práticas pedagógicas fornecem e legitimam formas de experiência que se incorporam numa lógica de dominação» (Giroux, 1992a: 71). O preço teórico a pagar por este tipo de “funcionalismo” objectiva-se numa visão neutra e harmoniosa do sistema escolar, que não permite clarificar o modo «como as relações sociais operam na organização do tempo, do espaço e dos recursos escolares, ou o modo como grupos diferentes experienciam essas relações, a partir das posições económicas, políticas e sociais que ocupam fora da escola» (Giroux, 1992a: 79), como se fosse possível separar as escolas das tensões e antagonismos que caracterizam a sociedade alargada. A recusa também ideológica de envolvimento das escolas em abordagens teóricas críticas das formas culturais dominantes reflecte-se, nomeadamente, nas acções em que os alunos fazem ouvir a “voz” do seu quotidiano. O habitual é que “falares” diferentes sejam remetidos para o campo administrativo da disciplina, de modo a que a linguagem do sistema escolar saia reforçada, evitando exhibir a sua face de «espaço activamente envolvido nas lutas pelo poder e pela significação», onde os «grupos subordinados podem resistir e negar a cultura dominante na forma como é incorporada nos vários aspectos da vida diária da sala de aula» (Giroux, 1992a: 79-80).

Estas são algumas das razões que me levaram, já acima, a falar da necessidade de uma “interpretação alternativa” ao modelo educacional vigente, caracterizado pelas concepções tecnológicas e individualistas que apresenta.

2. A construção crítica da pedagogia como projecto alternativo

Faz sentido que se ponha a questão do desenvolvimento de um projecto alternativo que, de modo radical, investigue as possibilidades (cf. Giroux, 1983b: 16, 62) de se tornar a educação significativa, tornando-a crítica, e, por esta via, atribuindo-se-lhe um significado emancipatório perante a hegemonia das concepções da racionalidade tecnocrática que reduz a experiência escolar a uma teoria da aprendizagem descontextualizada dos problemas da mudança social, das relações de poder e das conflitualidades culturais que intervêm na «produção e transformação da experiência histórica» (Giroux, 1997: 47).

Falo aqui do trabalho de questionamento sobre o que deverá ser uma “boa” educação. Do ponto de vista da pedagogia crítica, esta é uma tarefa que coloca os educadores perante o desafio da cidadania. Educar para a vida pública numa democracia exige formas de investimento crítico em que o significado do público e do privado, dos poderes do estado e da economia de mercado e das linguagens que os cruzam, sejam alvo de uma discussão «que possibilite aos estudantes a construção do conhecimento, carácter e visão moral que materializam a coragem cívica» (Giroux, 1992b: 18). A partir destas palavras de Giroux, julgo que a coragem exigida à educação no espaço público da vida democrática diz respeito à necessidade de os educadores e de os estudantes se envolverem num processo de diálogo coerente com os objectivos de realização da reflexão e da solidariedade nos agenciamentos quotidianos. Isto significa que a cidadania corresponde a uma prática implicada em processos de participação e decisão política. Entre estudantes e professores, a cidadania deve ser exercida através de um esforço comum de conquista de condições de aprendizagem de modo a tornar visível que a “autoridade” se constitui como um discurso ético, político e socialmente construído, não garantido ou legitimado *à priori*, nem tão-pouco incontestável. Daqui que a educação para a vida pública democrática deva ser um processo onde o poder de esclarecimento e de compreensão é ganho dentro de limites históricos bem precisos, não se confundindo com a racionalidade económica do estado capitalista neo-liberal, que define as condições de aprendizagem em termos de preparação para o mercado de trabalho, ignorando, como dizem Giroux e McLaren (1989: XXIV), «a diversidade de experiências, tradições, vozes, histórias e tradições comunitárias que os estudantes trazem para a escola».

Por outras palavras, as escolas e os educadores são desafiados para assumirem um particular protagonismo em não deixarem desaparecer do discurso público as referências à desigualdade e opressão, que operam na vida institucional e quotidiana, e em serem capazes de

estabelecer relações entre a construção do conhecimento escolar e os processos de construção da vida democrática.

A aceitação deste desafio corresponde a perspectivar as escolas como um terreno de luta e de resistência contra o que Foucault (1996: 380) designa por «regimes de verdade» que estruturam o funcionamento da sociedade através das instituições de controle político e económico da produção e consumo do discurso científico ou “verdadeiro”. O desafio consiste, então, na tarefa intelectual de «indagar a possibilidade de construir uma nova política de verdade» (Foucault, 1996: 381), de uma outra representação da verdade e do poder que ela significa.

Este poder reside no trabalho de reconceptualização dos saberes profissionais dos professores, cujos conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias ao ensino se constituem, predominantemente, num texto performativo, que os encerra num “fazer” obrigatório subordinador das escolas aos poderes constituídos.

Repensar o trabalho dos professores, numa óptica de transformação social, exige a explicitação do papel que desempenham na produção e legitimação do conhecimento, ou seja, das implicações políticas, económicas e sociais presentes no processo de escolarização, ou seja, ainda, exige pensamento crítico sobre aquilo que «constituem as dimensões ideológicas da pedagogia» (Giroux e McLaren, 1989: XXXII). Neste movimento de procura de entendimento do mundo não só como ele é, mas também como deveria ser, dá-se «forma a uma nova teoria e espaço social que sirvam para redefinir a natureza do trabalho docente e a função social do ensino» (Giroux, 1990: 213). Numa expressão, está em causa a possibilidade de «articular discurso e dinâmica social» (Giroux, 1990: 218).

Parece-me que a conceptualização proposta por Giroux alarga significativamente a noção de pedagogia. Giroux (1996b: 52) entende-a num plano que ultrapassa o domínio das técnicas e das metodologias e representa-a como «uma forma de produção cultural implicada na atenção crítica ao modo como o poder e a significação são utilizados na construção e organização do conhecimento, desejos, valores e identidades». Diz ainda que «como objecto de crítica e método de produção cultural, a pedagogia situa-se para lá do discurso da objectividade e procura ligar teoria e prática ao serviço do desenvolvimento de possibilidades de vida democrática». Numa expressão, a pedagogia acontece sempre que é produzido conhecimento, se fala de experiências e se constroem significações.

Por esta via, a pedagogia constitui-se como fenómeno libertador. Apesar de existirem discursos pedagógicos orientados para a reprodução de experiências codificadas de sentido, o alcance pleno da acção pedagógica encontra-se nas possibilidades de refiguração dessas codificações, de descoberta de novas linguagens e expressões, de modo a resistir à formalização dos sentidos que, quando repetidos, adquirem uma naturalidade que esconde as liga-

ções políticas entre as significações produzidas e as práticas sociais que através delas são legitimadas.

Do modo que procuro assinalar, a pedagogia abre-se aos educadores como um campo de potenciação do que Aronowitz e Giroux (1991: 60) dizem ser os «aspectos teóricos centrais de uma posmodernidade de resistência e os elementos mais radicais do discurso da modernidade». Interpreto esta afirmação no sentido em que a pedagogia crítica não é uma teoria ou uma metodologia universal que se transfere linearmente de uma situação para outra. Ela atende, do ponto de vista posmoderno, à singularidade e às diferenças de cada contexto social e procura dar voz às significações e valores aí produzidos. Por outro lado, apesar das ambiguidades da promessa iluminista de realização progressiva da liberdade e da justiça, fica marcada a dimensão da memória e da esperança de efectivação, nas nossas práticas quotidianas, de uma racionalidade que não se deixe reificar.

Nesta linha de pensamento, Giroux (1996b: 67) diz que, «como instituição moderna, as escolas têm sido incapazes de pensar o carácter indeterminista da economia, conhecimento, cultura e identidade», o que não se compadece com a instabilidade e transitoriedade das condições culturais posmodernas. Julgo que o desafio crítico que então se coloca aos educadores passa pela possibilidade de estes desenvolverem uma acção pedagógica que assuma as práticas culturais de uma juventude “posmoderna” como práticas de valor pedagógico. Ou seja, aos educadores deve ser pedido um trabalho pedagógico de “fronteira” (Giroux e Simon, 1989; Giroux, 1992b) entre dois aspectos fundamentais (cf. Giroux, 1997: 149-50): o primeiro refere-se à compreensão da ligação entre produção de significação e investimento emocional e prazer na construção do modo como os estudantes se vêem a si próprios e perspectivam o futuro. Creio que aqui se radica a formação do sentido de projecto para a vida. O segundo aspecto diz respeito ao alargamento e deslocamento dos territórios onde o saber se produz, para os espaços culturais da vida quotidiana dos estudantes. Esses espaços possuem uma legitimidade própria, sendo o primeiro e significativo marco estruturante das várias e frequentemente contraditórias posições pessoais assumidas pelos alunos.

No pontuar do diálogo entre “escolas modernas” e “estudantes posmodernos”, a pedagogia constitui-se como espaço de participação e de responsabilidade capaz de «nos libertar do objecto empírico (...), deslocando a nossa atenção para aquilo que o constitui enquanto objecto e para as suas relações com outros objectos constituídos» (Scholes, cit. por Giroux, 1997: 149). Por outro lado, para que isto seja possível o *curriculum* oficial deve contemplar a cultura quotidiana como tema de estudo, permitindo o conhecimento, pelos estudantes, das realidades complexas, múltiplas e heterogêneas que constituem as diferentes experiências que definem as suas identidades e que não podem ser reduzidas aos quadros cultural e político de uma cultura unitária. Na prática, isto significa o reconhecimento de novos territórios de acção social e cultural referenciados fora da dependência dos modelos de centralidade cultural dominante (concretamente os modelos patriarcal, masculino e branco).

Com esta tematização pretendo tornar clara a lógica política que subjaz às múltiplas relações existentes entre cultura e poder. Se se entender por cultura «as acções particulares através das quais um determinado grupo social orienta a sua existência e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que constrói» (Giroux, 1988: 193), então torna-se possível repensar os termos em que o poder é produzido e exercido.

Um campo privilegiado de análise do modo como se desenvolvem as lutas pelo poder de produção do conhecimento, valores e identidades é o dos usos da linguagem, que devem ser vistos como práticas sociais que “falam” e organizam os significados e relações que cada um estabelece com o mundo através do diálogo com os outros. A linguagem é inseparável da experiência vivida e constitui-se como território político de disputa pelo poder de organização e validação das experiências da vida quotidiana. Segundo Giroux (1992a: 72-3), no contexto escolar, esta luta pela supremacia e controle dos discursos é visível, por exemplo, nas aproximações instrumentalmente planeadas pelos professores aos interesses e experiências dos alunos ou, de forma mais subtil, na oferta académica de um leque alargado de disciplinas opcionais “próximas” dos grupos desqualificados. Ambas as situações são depois servidas por uma oferta curricular de conhecimentos *standard*, “canonizados” através de manuais, que procedem à abstracção das formas de cultura popular que interessa apropriar, pacificar e controlar.

Fica inibido, desta forma, o trabalho de conceptualização e de crítica que interroga os interesses, conhecimentos e condições históricas de produção dos textos do nosso património cultural comum e os saberes construídos pelos alunos no quotidiano. Talvez que uma outra abordagem, por exemplo, a da leitura de “A República” e “O Banquete”, de Platão, servisse para o enriquecimento da compreensão da natureza da acção política e moral, dos mecanismos do poder, do amor e, em suma, dos fenómenos que preenchem o quotidiano de cada um de nós.

Numa intenção gramsciana de pedagogizar o político, isto é, de criar condições escolares que quebrem as barreiras de classe entre a educação para a rápida inserção ocupacional - orientada para postos de trabalho de baixa qualificação - e a educação de estrutura mais académica - próxima dos saberes teóricos valorizados pela cultura dominante, Aronowitz e Giroux (1993: 154) sugerem que «a apropriação crítica da literatura, história e filosofia pelos estudantes dos grupos e classes subordinadas representa um mecanismo de segurança face à hierarquização de conhecimentos escolares inscrita no *curriculum*». Não existe nisto qualquer interesse da pedagogia crítica pela apropriação e reprodução da cultura erudita. Existe sim a necessidade de desmistificar o seu estatuto canónico. Dizem os autores: «aquilo que para nós está em causa é obrigar ao reexame das relações entre alta cultura e cultura popular, de forma a (...) problematizar esta distinção».

De modo oportuno, Foucault torna explícita esta dinâmica entre as práticas culturais da linguagem e as relações sociais nelas envolvidas. No quadro da apropriação social dos discursos, este autor refere que «a educação, por mais que seja de direito o instrumento graças

ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue porém, na sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas, pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles transportam consigo. (...). O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário pelo menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?» (Foucault, 1997: 33-4).

As denúncias radicais produzidas por Foucault sobre as relações sociais concretas, legitimadas institucionalmente, que as práticas de linguagem introduzem, indiciam a necessidade de professores e alunos se empenharem no desvelamento dos significados e códigos ocultos inscritos nas estruturas discursivas dominantes. Esta tarefa possibilita o desenvolvimento de uma política cultural - no sentido frankfurtiano de que a cultura é um processo político (cf. Horkheimer e Adorno, 1974) construído a partir do poder de produção de conhecimentos que as especificidades históricas e sociais possuem - «que ajude os estudantes a quebrar as cadeias de dominação e de subordinação tal como aparecem expressas não só através das forças objectivas que sobre eles se abatem diariamente, mas também tal como se manifestam na estrutura das suas próprias personalidades e necessidades» (Aronowitz e Giroux, 1993: 152).

Trata-se, desta forma, de visualizar o poder como um terreno pedagógico de luta pelo acesso a um conjunto concreto de práticas sociais capazes de delinear e fazer reconhecer as diferentes experiências e subjectividades localizadas nas escolas.

Esta é uma concepção que liberta a relação educativa e escolar do modelo “bancário”, modelo que separa educador de educando e que evita a mediação através do mundo da vida do processo de mútua educação dos seres humanos, na sua conquista do direito a dizer «a palavra, com que, “pronunciando” o mundo, (...) o transformam» (Freire, 1975: 113).

Nesta referência incontornável a Paulo Freire, procuro evidenciar a estrutura dialógica que fundamenta o acto educativo entre «sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados» (Freire, 1988: 68-9). Na inquietação da procura, Freire (s/d: 97, 107) descobre a cidadania como espaço público de encontro cuja matriz é o amor, a esperança e a criticidade, elementos que possibilitam a alternativa às formas de violência e de opressão. Este é, para Freire, o projecto que faz da educação «um acto de amor, por isso, um acto de coragem» (s/d: 96) face a uma realidade que não é discutida, mas imposta.

Mas é precisamente deste desencanto imposto que, dialecticamente, nasce a esperança do esclarecimento. Por isso, termino com a referência a um princípio que alia a crítica à possibilidade, a consciência dos interesses em luta na sociedade à exigência racional de uma comunidade de homens e mulheres livres e que, simultaneamente, ilustra o modo como a educação crítica nos convida à acção transformadora. Esse princípio, de prudência e de acção,

articulação da actualidade com a tradição, pela eleição de problemas pertinentes em cuja formulação se integre momentos históricos filosoficamente significativos”. Tal opção não foi pacífica.

O “Projecto de Programa” coordenado por Manuel Maria Carrilho teve o mérito de suscitar um debate interno em todo o país, mobilizando o exercício crítico e reflexivo dos professores de Filosofia do Ensino Secundário e do Ensino Superior, bem como outros elementos da comunidade científica. Surgiram *Pareceres* de várias entidades: grupos disciplinares de Filosofia de Escolas Secundárias, Universidades, outras instituições, propostas a título individual, individualidades de outras instituições.

A análise que fizemos dos *pareceres* permitiu-nos verificar que as posições face ao “Projecto de Programa” explicitaram, também, determinadas concepções de Filosofia e, particularmente, da Filosofia no Ensino Secundário. Em relação aos documentos produzidos, podemos explicitar algumas questões que estão subjacentes aos pareceres como por exemplo:

- é adequado aos alunos naquela faixa etária?
- respeita a formação dos professores que leccionam no Ensino Secundário?
- tem em consideração as condições para o seu ensino e aprendizagem?

No fundo, mais do que um programa para ser ensinado, importava, essencialmente, um programa que fizesse aprender, que proporcionasse uma dialéctica viva entre ensino-aprendizagem. A reacção crítica dos professores, designadamente do Ensino Secundário, em relação ao “Projecto de Programa”, fazia notar a falta de margens criativas para um desenvolvimento curricular e profissional dos professores de filosofia na sua prática lectiva.

Os *pareceres*, na sua generalidade, salientavam lacunas no Programa como, por exemplo, a ontologia, a fenomenologia, o existencialismo e a hermenêutica. Salientavam, ao contrário, que a orientação “logicista” e “neopositivista” do Projecto Carrilho excluía outras correntes filosóficas e outras formas de abordagem filosófica.

Tratou-se, portanto, de questionar a dimensão formativa que a filosofia deve ter.

Rui Martins Grácio escreveu: “à avaliação e ponderação, com vista à elaboração de um parecer, do projecto dos novos programas de Filosofia para o Ensino Secundário, subjazem algumas coordenadas, orientações e convicções sobre o que seja a filosofia e, particularmente, sobre o papel que ela possa desempenhar no quadro dos currículos escolares.””

Estas afirmações demonstram que a Filosofia no Ensino Secundário levanta questões muito próprias e específicas. Perspectivar a Filosofia no Ensino Secundário implica atender a uma diversidade de factores e agentes como, por exemplo, alunos, professores, condições e contextos locais de aprendizagem.

Como é do nosso conhecimento, os programas actualmente em vigor foram concebidos

por uma comissão de elaboração do programa de “Introdução à Filosofia” e de “Filosofia”, coordenada por Alexandre Fradique Morujão.

Ao contrário do Projecto Carrilho, o Programa que foi adoptado visava uma adequação à realidade escolar e educativa, quebrando a rigidez da anterior proposta de “projecto de programa”. O novo projecto de Programa- adoptado como definitivo - traduzia, assim, um “equilíbrio” e “realismo” quanto à dose e medida entre a componente científica e pedagógica. Aliás, no Ensino Secundário, as duas dimensões devem estar numa relação interactiva. O Programa assumiu-se como não veiculando uma concepção única de Filosofia, abrindo “campos de possibilidade” ao próprio professor procurando evitar “toda a determinação científica e pedagógico-didáctica”. Entendemos que a cientificidade filosófica, ao nível do 10º e 11º anos, exige uma base psico-pedagógica e didáctica. A experiência de leccionação neste nível de ensino assim o demonstra. Aliás, o universo heterogéneo e complexo exige, muitas vezes, uma aproximação diferenciada em relação ao saber filosófico.

Segundo os autores do programa visa-se uma “gestão equilibrada da tríade pedagógica” que se centra em três pontos fundamentais:

- aproximação personalizada do professor ao aluno.
- estimulação da actividade do aluno como um modo de estar e de fazer em que ele se sente significativamente envolvido.
- produção do conhecimento, não como prerrogativa do professor, mas comparticipada pelos alunos, numa dinâmica de pesquisa sempre em aberto que permitirá não só aprofundar a informação como ampliá-la e diversificá-la¹⁰.

O universo vivido do aluno é assumido como horizonte perceptivo e factor fundante das tematizações filosóficas. Legitima-se e valoriza-se, assim, uma conexão entre a experiência e o(s) problema(s) filosófico(s). Esta orientação faz com que a própria concepção de texto seja alargada, bem como a própria noção de leitura filosófica. Neste enquadramento ganha particular significado a seguinte perspectiva: “Admitindo que, mais que uma leitura do texto filosófico, importa a leitura filosófica do texto, o leque de escolhas possíveis é praticamente inesgotável, da leitura de ficção à poesia, do texto jornalístico ao de divulgação científica, do ensaio ao texto caracterizadamente filosófico, sendo a adequação aos objectivos e a significatividade dos conteúdos o critério determinante da selecção.”¹¹

Do nosso ponto de vista, esta perspectiva encerra muitas virtualidades filosóficas e o professor pode, a partir de diversas metodologias, encontrar modos de conceptualização filosófica, mediatizada pela utilização correcta e criativa da língua portuguesa. A expressividade filosófica será, assim, inteiramente ligada ao domínio conceptual, linguístico e expressivo da língua materna. Deste modo, a sala de aula, para além do lugar da oralidade, deve ser, cada vez mais, também, um espaço e um tempo para a escrita filosófica. Esta exigência não deve ser apanágio apenas do 12º ano. No âmbito da própria disciplina de

convida, nas palavras de Horkheimer (1978: 369), a «ser pessimista teórico e otimista prático».

Bibliografia

- Aronowitz, Stanley; Giroux, Henry (1991). *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, Oxford: University of Minnesota Press.
- (1993). *Education Still Under Siege*. London: Bergin and Garvey.
- Bourdieu, Pierre (1998). L'essence du néolibéralisme. *Le Monde Diplomatique*. Mars, 3.
- Bowles, Samuel (1977). Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor. In Karabel, J.; Halsey, A. H. (eds.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Gintis, Herbert (1989). Can There Be a Liberal Philosophy of Education in a Democratic Society?. In Giroux, Henry; McLaren, Peter (eds.). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. New York: State University of New York Press.
- Foucault, Michel (1996). Truth and Power. In Cahoon, Lawrence (ed.). *From Modernism to Postmodernism. An Anthology*. Massachusetts: Blackwell.
- (1997). *A ordem do discurso*. Trad., Lisboa: Relógio D'Água. Freire, Paulo (s/d). *Educação como prática da liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- (1988). *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garner, Roberta (1996). *Contemporary Movements and Ideologies*. New York: McGraw-Hill.
- Giroux, Henry (1983a). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- (1983b). *Pedagogia radical. Subsídios*. Trad., São Paulo: Cortez Editora.
- (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Trad., Barcelona: Paidós.
- (1992a). *A escola crítica e a política cultural*. Trad., São Paulo: Cortez Editora.
- (1992b). *Border Crossings. Cultural Works and the Politics of Education*. New York and London: Routledge.
- (1996a). Series Foreword. In Brotherton, Susan. *Counselor Education for the Twenty-First Century*. Westport, Connecticut and London: Bergin and Garvey.
- (1996b). Is There a Place For Cultural Studies in Colleges of Education?. In *Id. et al.. Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York and London: Routledge.
- (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Colorado, Oxford: Westview Press.

McLaren, Peter (1989). Introduction: Schooling, Cultural Politics, and the Struggle for Democracy. In id. (eds.). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. New York: State University of New York Press.

Simon, Roger (1989). *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. Massachusetts: Bergin and Garvey.

Habermas, Jurgen (1981). *La Reconstruccion del Materialismo Historico*. Trad., Madrid: Taurus Ediciones.

Horkheimer, Max (1978). *Théorie critique. Critique de la politic*. Trad., Paris: Payot.

Adorno, Theodor (1974). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques*. Trad., Paris: Eds. Gallimard.