

Currículo e ação educativa emancipatória: implicações políticas e epistemológicas

*Curriculum and emancipating educative action:
political and epistemological implications*

RUI GOMES DE MATTOS DE MESQUITA*



RESUMO – O objetivo deste ensaio é refletir acerca das condições de possibilidade para a emergência e efetividade de ações educativas contra-hegemônicas no âmbito dos sistemas públicos de ensino em democracias representativas ocidentais. Partindo das intuições epistemológicas anti-individualistas de Durkheim, que se contrapõem à dicotomia moderna Estado–mercado e desqualifica o potencial estruturante, seja da esfera estatal ou privada, defendemos, em diálogo com Apple, que o ambiente escolar, para se credenciar como “fonte de vida *sui generis*” (Durkheim), tem de desnaturalizar as relações funcionais que os sistemas públicos de ensino ensejam com aquelas esferas. Tal percepção repercute na questão curricular, uma vez que, requerendo o estabelecimento de elos relacionais alternativos, abre os flancos do ambiente escolar para a presença de interesses e saberes populares coletivos (desinvestindo no indivíduo como unidade de recepção da ação educativa). Dialogando, em tensão com o projeto racionalista, com Ernesto Laclau e Rui Canário, defendemos que o currículo não deve ter objetivos pré-fixados, mas, ao contrário, ter objetivos contingentes, advindos das vicissitudes do fazer educativo.

Palavras-chave – currículo; hegemonia; ideologia; ambiente escolar; projeto pedagógico

ABSTRACT – This essay aims to look into the conditions of possibility to the emergence and feasibility of counter-hegemonic educative actions, within public sector, in occidental representative democracies. Since Durkheim’s anti-individual epistemological intuitions, which oppose itself to the modern dichotomy State-Market and disqualify the structuring potential of state sphere as well as the private one, we stand for, in a dialogue with Michael Apple, that the school environment, to be seen as a “*sui-generis* life source” (Durkheim), must denaturalize the functional relations of the public sector has with the mentioned spheres. Such a perception has effects on the curricular matter since, requesting the establishment of alternative relational chains, opens the school environment to collective popular interests and knowledge (not having in the individual the receptive unity of educational action). Dialoguing, in opposition to the rationalist project, with Ernesto Laclau e Rui Canário, we defend that the curriculum must not have pre-fixed aims, but, on the contrary, contingent ones, which come from the vicissitudes of educative action.

Keywords – curriculum; hegemony; ideology; school environment; pedagogical project

INTRODUÇÃO

No prefácio à segunda edição de *Da divisão do trabalho social*, Durkheim (1999) mostra-se interessado na função reguladora que as corporações profissionais poderiam desempenhar nas emergentes democracias europeias. Ao analisar as relações entre operários e capitalistas, detecta a falta de uma *moral* profissional que impusesse regras aos impulsos anômicos do egoísmo,

reinantes na esfera econômica capitalista. Contrapõe-se, assim, à dicotomia entre regulação e liberdade individual, posto que, sem regulação, vingaria a lei física do mais forte, e a liberdade seria reduzida a mero elemento formal. Há, aqui, uma politização (antiliberal) da esfera econômica, pois se entende que, sendo o interesse próprio a tônica generalizada das sociedades industriais, isso se devia àquela falta de moral profissional.

* Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (PE, Brasil) e Professor Adjunto no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: <gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com>.

Artigo recebido agosto de 2010 e aprovado em maio de 2011.

De onde poderia então vir o impulso ético para combater o individualismo galopante das sociedades industriais modernas? Durkheim, em tensão com a hipostasia do conceito de consciência coletiva presente na obra em tela, aposta – num cotejo com a tradição pré-moderna – no *potencial educativo* dos grupos profissionais. Tais grupos, que remontam às sociedades gregas, cumpririam, a um só tempo, funções econômicas e afetivo-culturais. Assim, eles não apenas eram devotados à reunião de fundos para desenvolver uma indústria, mas também se organizavam num ambiente moral que, à maneira de um *colégio religioso*, destinavam-se a propiciar uma vida agradável e solidária.

A *estratégia* ética durkheimiana, que aponta para um desinvestimento no Estado como locus de realização de princípios ético-morais, envolve as seguintes intuições:

- a) Tensão com o indivíduo desterritorializado do liberalismo, uma vez que – tendo em vista a enorme distância entre Estado e indivíduo, que acarretaria em sérios efeitos antissocializantes – considera como “aberração sociológica” uma “sociedade composta de uma poeira infinita de indivíduos desorganizados” (1999, p. XXXVII);
- b) Contraposição à dicotomia moderna Estado-mercado, pois aponta para a construção de ambientes econômico-afetivos, desqualificando o potencial estratégico estruturante das esferas estatal e econômica;
- c) Noção de público que é moralmente superior ao privado e não coincidente com a esfera estatal;
- d) Perspectiva genealógica que desnatura os arranjos político-institucionais existentes, apontando para a possibilidade de se inventar outro princípio de representação a partir da tradição das corporações (em substituição à artificialidade dos distritos eleitorais);
- e) Dimensão ontológica do fazer educativo nas “corporações do futuro”, posto que elas deveriam criar um ambiente de solidariedade responsável por uma “fonte de vida *sui generis*” (1999, p. XXXIV-XXXV);
- f) Dimensão positiva de política, que, à maneira das tradições localistas, propõe-se à construção de células da futura sociedade no presente.

Não se trata aqui de seguir Durkheim na sua proposta de reinvenção da tradição corporativa, e sim de abstrair riquíssimas intuições epistemológicas e resignificá-las no contexto contemporâneo da questão curricular. Teremos, nas intuições anteriores, uma referência para a discussão sobre as *condições de possibilidade para a emergência e efetividade de ações educativas contra-hegemônicas no âmbito dos sistemas públicos de ensino nas democracias representativas ocidentais* – objetivo deste estudo.

Salienta-se que a noção funcional de totalidade estável, valor central em Durkheim, aponta para a integração sistêmica daquelas corporações, as quais deveriam estabelecer relações funcionais com as esferas econômica e política. Mas, por ser exatamente dessas esferas que emanam os impulsos da moral individualista, requer, com vistas à estratégia de se estabelecer padrões funcionais qualitativamente superiores, um *estranhamento imediato* de suas lógicas estruturais internas. Ou seja, a estratégia durkheimiana, ao propor a construção de espaços econômico-culturais alternativos (dimensão positiva de política), tensiona com a lógica estrutural do social de forma tal que exige uma radical politização das esferas implicadas.

Pensar numa ação educativa contra-hegemônica exigiria uma estratégia de desnaturalização das relações funcionais que os sistemas públicos de ensino ensejam com aquelas esferas. Tal projeto só seria factível, numa superação do pessimismo das teorias crítico-reprodutivistas (ALTHUSSER, 1974; BOURDIEU; PASSERON, 1982), caso incorporássemos à análise sociológica o papel que o ambiente moral das escolas joga na construção da cidadania. Há aqui uma relação inextricável entre o ambiente de socialização (moralidade) e o tipo de indivíduo que se forja na ação educativa. Dizer isso, no contexto da discussão curricular, significa prestar atenção, como faz Michael Apple, não apenas ao currículo oficial, mas também ao currículo oculto (que remete à ideia de funcionalidade entre educação e economia através da padronização de valores morais e normativos nos ambientes escolares). O ambiente escolar e, mais especificamente, a sala de aula, precisariam ser radicalmente modificados em sua estrutura lógica para credenciarem-se como uma “fonte de vida *sui generis*”.

Essa modificação do ambiente escolar implicaria num reordenamento de suas *relações* com as esferas política e econômica. Isso significa apostar numa dimensão positivo-constitutiva de política, pois, só assim, no bojo de uma estratégia política mais ampla, se é capaz de oferecer, através da construção, no presente, de núcleos reais de poder, lastros materiais que viabilizem *elos relacionais alternativos*. Não é à toa que teóricos comprometidos com a construção de uma escola “popular” têm insistido na construção de vínculos mais horizontais entre escola e comunidade (APPLE, 2008; ARROYO, 2008; FREIRE, 1987; CANÁRIO, 2005). Essa estratégia tem repercussões na questão curricular, uma vez que *o estabelecimento desses elos relacionais alternativos pode abrir os flancos do espaço escolar para a presença de interesses populares coletivos* (desinvestindo no indivíduo como unidade de recepção da ação educativa).

Neste artigo, estabelecemos um diálogo com a pedagogia crítica de Michael Apple acerca da questão

curricular. Entabulamos uma discussão sobre sua *análise relacional* pautada na problematização dos conceitos de hegemonia, tradição seletiva e ideologia, que Apple bebe em Raymond Williams, para sugerir como o conceito laclauiano de discurso – que engloba, de maneira inextricável, o linguístico e o extralinguístico – pode contribuir para a superação do pessimismo crítico-reprodutivista. Delineamos, em diálogo com Rui Canário, os eixos norteadores para a construção de projetos pedagógicos, que, promovendo vínculos horizontalizantes com o local, desafia os limites estruturais da instituição escola. Tecemos, por fim, alguns comentários conclusivos.

ELEMENTOS SOCIOLÓGICOS PARA UM DIÁLOGO CRÍTICO COM A ANÁLISE RELACIONAL EM APPLE

Não é raro ouvirmos dos teóricos do campo da didática que se deve prestar mais atenção – para além das amarras estruturalistas – à singularidade caracterizadora dos diferentes ambientes escolares. Ao assim procederem, alguns desses teóricos, informados por teorias interacionistas, chamam a atenção, não sem razão, para o risco de se incorrer num abstracionismo que exclui do campo analítico processos educativos reais de interação. Ferraço (2008), que aposta na formação de uma cidadania contra-hegemônica, investe numa perspectiva não prescritiva de currículo, enfatizando a possibilidade de um fazer educativo crítico e criativo. Tal postura filia-se à perspectiva construtivista, que, ao adotar uma ontologia relativista, presume a existência de múltiplas realidades (DENZIN; LINCOLN, 1994), conferindo importância à agência na estruturação do social. Guarda, desde uma perspectiva microsociológica, afinidade com a já pontuada dimensão positiva de política. Nossa abordagem, atenta aos condicionamentos estruturais impostos aos processos de produção de sentido (ideologias), particularmente no que tange à possibilidade de emergência de subjetividades coletivas, entretanto, situa-se em um nível mesossociológico que entrevê a importância da questão espacial para essa produção.

As reflexões de Apple (2006) sobre o currículo, ao apostar na superação do pessimismo crítico-reprodutivista, parece retirar dividendos da percepção de que é num campo entrecruzado por dimensões micro e macrosociais que se pode aventar uma fuga das ditas amarras estruturais. Essa “pista” revela-se uma tentativa de superação da dicotomia sujeito-objeto, entendida como um valor em crise da metanarrativa moderna (LACLAU; MOUFFE, 2001). Trata-se de uma tendência epistemológica que ganha maior visibilidade no contexto americano e europeu dos

anos 1980 (fenomenologia, hermenêutica, teoria crítica, interacionismo simbólico, pós-estruturalismo) e que emerge, essencialmente, a partir da quebra de unicidade metodológica das ciências, sob a proeminência das ciências naturais (GIDDENS; TURNER, 1999). As ciências têm, então, sua objetividade seriamente questionada, o que remete à narratividade dos modelos analíticos (SOMERS; GIBSON, 1995). Quando a dimensão interpretativa (*verstehen*) é tida como constitutiva do saber científico, percebe-se a impossibilidade de fazer coincidir estrutura narrativa e social (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).

Quando as ciências humanas mostram-se receptivas a diferentes abordagens, o caráter desinteressado do saber científico é abalado – mesmo sendo patente o poder do racionalismo iluminista nos ambientes escolares – em seu tom matemático de formalidade lógica (PESSANHA, 1997). Os saberes, assim, ao aproximarem-se da *doxa* (opinião), são permeados por interesses conflitantes, o que invalida quaisquer pretensões de padrão universal na estruturação curricular. Há aqui uma flagrante politização da dimensão cultural, a qual coincide, no cenário político da década de 1980, com a emergência de “novos” movimentos sociais (SADER, 1988; LACLAU; MOUFFE, 2001) que, inaugurando espaços e formas alternativas de luta, desafiaram radicalmente o modelo liberal-representativo de democracia, assentado na unidade cultural do Estado-nação, na economia capitalista e no indivíduo abstrato como unidade de representação política.

O espaço escolar, estando inserido na esfera política (poderes executivos), passa, diante do quadro exposto, por um processo de desfuncionalidade. Ao tomar a formação de “cidadãos” como finalidade do fazer educativo, a escola, que se dedica à construção de trajetórias individuais de vida, alimenta uma forma institucional-curricular enrijecida, incapaz de responder aos movimentos ontológicos de estruturação do social (caso oposto dos efeitos pretendidos por Durkheim para as corporações profissionais). Tal fato não deixa de credenciá-la parcialmente a absorver demandas por conteúdos e valores coletivos advindos da diversidade cultural nos cenários políticos nacionais. Há, entretanto, um flagrante descompasso no estabelecimento de vínculos mais efetivos entre a construção de sentidos do saber veiculado na escola e os projetos que *interessam* aos diferentes atores coletivos. Isso porque a lógica curricular (apesar do esforço sério e politicamente comprometido por parte de profissionais do campo da didática), entendida como elemento estruturante do ambiente escolar, privilegia a dimensão universal e desinteressada do saber (*logos/razão*) em detrimento dos interesses mais imediatos (ideologias, como veremos), que se forjam no âmbito da contingência.

Assim, o saber mimético, apartado da vida, cultuado na escola não é um problema pontual capaz de se resolver tecnicamente, com boa didática, mas uma peça central da lógica curricular cujo efeito precípuo é reter a emergência de subjetividades e práticas coletivas. Estas últimas, com efeito, são uma plataforma para a materialização de uma perspectiva positiva e contra-hegemônica de estruturação do social, abalando potencialmente os alicerces do Estado-nação. O currículo, mesmo absorvendo oficialmente conteúdos e valores provenientes da diversidade (multi)cultural, referencia-se numa sociedade estruturada, como diria Durkheim, por uma “poeira infinita de indivíduos desorganizados”. Aqui reside seu principal *ardil ideológico*: ao reter a construção de espaços político-culturais alternativos, trabalha pela naturalização das fronteiras do social. Maximiza, assim, seu papel de reprodução econômica, política e cultural, pondo em cheque, nos planos epistemológico e prático, os projetos políticos alimentados por abordagens construtivistas.

É dentro desse espectro de preocupações, numa articulação entre o que acontece no interior das escolas e seu posicionamento em relações amplas de poder, que dialogamos com Apple.

Problematização dos conceitos de hegemonia, tradição seletiva e ideologia na pedagogia crítica de Apple: uma perspectiva pós-estruturalista

Numa perspectiva gramsciana, que aponta para o valor estratégico de se ocupar espaços em instituições da sociedade civil, Apple (2006) sugere haver algum espaço para a resistência contra-hegemônica nas instituições oficiais de ensino. Trabalhando com a síntese do conceito gramsciano de hegemonia feita por Williams, Apple (2006, p. 38-41) chama a atenção para o poder explicativo do *caráter totalizante da hegemonia* que, “saturando” as consciências da maioria das pessoas (senso comum), constitui-se em elemento unificador do mundo. Assim, para Williams, em virtude de as instituições de ensino *funcionarem* nesse ambiente saturado, tornam-se mais difíceis os processos contra-hegemônicos, posto que não se trate de uma *ideologia imposta*. Note-se que estamos diante do mesmo dilema durkheimiano de encontrar um *impulso ético*, uma estratégia de construção de células da sociedade futura – ou seja, uma fonte *sui generis* de vida solidária.

A *tradição seletiva* (aquilo que é reconhecido hegemonicamente como passado significativo), por sua vez, presente na seleção curricular, operaria um recorte *ideologicamente* orientado, que elege como finalidade da ação educativa aquele indivíduo abstrato do liberalismo e rechaça os vínculos entre escola e comunidade (2006, p. 43-44). Essa “ênfase exagerada no indivíduo” seria uma

maneira sutil de despolitizar o papel do professor(a), que termina voltando-se para o aperfeiçoamento profissional (funcionalidade com o capital). Isso nos impossibilitaria de adotar uma atitude crítica em relação a nossas atividades diárias (dimensão microssocial), percebendo que o real sentido da escola é definido *relacionalmente*, em suas complexas conexões (macrossociais) com outras esferas do social. Consideramos que tal percepção poderia conduzir Apple, à maneira de Durkheim, a intuições estratégicas próximas daquela dimensão positiva de política. Isso porque o ambiente escolar hegemônico, de acordo com a *análise relacional*, estando saturado, não se credenciaria a promover associações entre saber e fazer que atendessem aos interesses de subjetividades coletivas emergentes.

Ao contrário, Apple (2006, p. 45) adere à estratégia gramsciana de “controle” das instituições culturais – o que teria maior alcance político do que uma mera inclusão dos desfavorecidos. Atente-se para o papel de representação política assumido aqui pela intelectualidade “orgânica”, particularmente no que tange à possibilidade de promover uma *crítica da ideologia* capaz de *desnudar* “os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos aceitos sem maior questionamento” (2006, p. 47). Através dessa crítica ideológica, os intelectuais (que ocupam um espaço diferenciado dos coletivos em emergência) poderiam relacionar a natureza do ambiente escolar às filiações políticas dos saberes aí veiculados e, assim, propiciar ao professor a possibilidade de não ser interpelado pela ideologia liberal.

O limite dessa crítica é o fato de que a estratégia de “controle” daquelas instituições culturais subordina-se ao caráter saturado da hegemonia que, fazendo perceber o mundo como único (noção mais fechada de totalidade dialética que interdita exatamente aquela dimensão positiva de política), não aponta para um investimento na construção de ambientes culturais alternativos. Como corolário, à maneira do que acontece em Gramsci (1978), a educação é função e prerrogativa do Estado (sistematizador do conhecimento “folclórico”, disperso, a ser superado). É do Estado, portanto, ao contrário das intuições durkheimianas, que deveria emergir o *impulso moral* capaz de erigir uma nova sociedade. O danado é que essa ação de representação política, trazendo como lógica implícita a encarnação, no representante, dos interesses dos representados (identidades coletivas), transfere sentidos e valores coletivos para um ambiente (escolar), o qual, ao investir em indivíduos, tem como *ardil ideológico* a retenção da emergência das subjetividades coletivas. Arrefece-se, assim, a possibilidade desse ambiente credenciar-se como propulsor de uma ética solidária, capaz de abalar um mundo unificado por uma hegemonia de caráter totalizante.

Por mais que Gramsci tenha ampliado o escopo do Estado “burguês”, tornando cultural a luta hegemônica, sua estratégia política esbarra no limite da prioridade explicativa que concede, em última instância, ao econômico (LACLAU; MOUFFE, 2001), tornando menos cultural a luta hegemônica. O conceito de totalidade dialética – valor ideológico que percebemos interpelar Apple ao se referenciar no conceito de modo de produção (APPLE, 2006) – o faz enredar sua estratégia para a *tomada do poder estatal*, ainda que entendido de forma ampliada. Essa estratégia, por privilegiar a *representação* em espaços institucionais, tem se revelado ineficaz como política adotada amplamente pela esquerda ao longo do século XX. Isso porque a “mera” ocupação de espaços não tem abalado substantivamente a eleição daquele indivíduo abstrato (unidade básica de representação) como eixo estruturador dos ambientes escolares, retendo a emergência de subjetividades e práticas coletivas. A formação de uma cultura “humanista” em Gramsci, ao pretender alçar membros da classe trabalhadora à condição de dirigentes, enseja uma ação educativa que se opera no plano ideacional, não questionando, no presente, a naturalidade de certa topografia do social. Como vimos, é uma percepção presente – ainda que de maneira tateante – em Durkheim.

A possibilidade de *construção imediata* de espaços sociais mais autônomos em relação ao Estado, em sintonia com os movimentos contemporâneos de economia popular (SINGER, 2005; TIRIBA, 2007), mesmo considerando o aspecto relacional dessa autonomia, aponta para um *caráter não tão saturado da hegemonia*. As análises emancipatórias não se reduziram, nesse contexto, à ocupação de “posições” nas instituições civis. Deve, ao contrário, expandir-se para a construção efetiva de tradições que desafiem a lógica estrutural da instituição escolar, promovendo uma politização de seus ambientes. Isso poderia, a médio prazo, desestabilizar os contornos da tradição seletiva, incidindo nos horizontes de possibilidade discursiva. Tal estratégia, ao mesmo tempo em que demanda uma radicalização da democracia, requer, no plano epistemológico, um rompimento com noções mais fechadas de totalidade social. Esse debate remete a uma tensão entre a noção de ideologia que Apple toma de empréstimo de Williams e o conceito totalizante de saturação hegemônica.

Williams (1977, p. 55-71), tentando resgatar em Marx intuições referentes à inseparabilidade entre consciência e processos sociais materiais de reprodução da vida, faz-nos perceber o simplismo marxiano (e suas consequências políticas), quando entende “ideologia” como um mero “reflexo” dos processos materiais. Chama a atenção, ao que concordamos, para o fato de que a própria dimensão teleológica do trabalho em Marx (pré-concepção da

atividade laborativa) aponta para o caráter constitutivo das ideias na estruturação do social. Essa intuição marxiana teria, entretanto, sido perdida – com consequências, diríamos, referentes à possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto – no bojo de disputas contingentes e adentrado numa fantasia objetivista que não percebe a impossibilidade de se acessar um mundo real já não habitado pela consciência humana. Como consequência política, ao separar especulação e ciência positiva, aposta-se numa lógica de imanência do social (materialismo mecanicista) que põe abaixo a importância dos efeitos estruturantes da dimensão cultural.

Alternativamente, Williams, afastando-se de uma diferenciação entre “ideologia” (entendida como falsa consciência) e ciência (conhecimento positivo), propõe-nos não ceder à tentação objetivista de vincular ideologia às classes sociais (o que pressuporia o econômico como base estruturante dos *processos sociais reais*). Sua perspectiva de ideologia, alerta o autor, conduz-nos a promover uma inseparabilidade entre ideologia e teoria, independentemente das classes sociais. Como corolário, Williams entende que a crítica ideológica (luta por hegemonia) não é travada no plano exclusivo das ideias, pois, aproximando narratividade e prática social, percebe sua inseparabilidade e, portanto, o *caráter culturalmente imerso* de toda produção teórica. Assim, a eleição da classe operária como portadora de interesses históricos é mais um investimento político (legítimo, diga-se) do que algo que corresponda a necessárias conclusões científicas.

Lembrando-se de nossa discussão acerca da “superaração” do conhecimento folclórico em Gramsci (com quem Williams dialoga), além do limite estratégico a que essa ação de representação nos tem conduzido, seria necessária uma noção de ideologia que apontasse para a dimensão constitutiva da cultura. Tal perspectiva não vincularia as condições de possibilidade de produção discursiva a uma topografia contingente do social (hegemônica) objetivada num plano teórico. Ao contrário, em tensão com o conceito totalizante de saturação da hegemonia, que termina por reforçar a estabilidade das fronteiras do social, sugerindo uma atuação estratégica dentro das lógicas estruturais aí sedimentadas, essa noção de ideologia nos conduziria à estratégia de construção de ambientes culturais capazes de ampliar nosso horizonte discursivo. Tal raciocínio, que exige, no plano político, uma radicalização dos processos democráticos, tem uma afinidade eletiva exatamente com aquela preocupação durkheimiana em forjar ambientes *sui generis* de vida solidária.

Essa perspectiva sugere um rompimento epistemológico, intuído por Durkheim, tanto com a tradição liberal quanto com a marxista. É naquele contexto de emergência de *conflitos* étnicos, religiosos e nacionalistas,

protagonizados na década de 1980, que os paradigmas pós-modernos e pós-estruturalistas (ZIZEK, 1996; LACLAU; MOUFFE, 2001; HALL, 2003) promoveram uma ruptura com a epistemologia iluminista (MOUFFE, 1996, p. 23). Contra tradições racionalistas, idealistas, materialistas mecanicistas, a ideologia, nesse paradigma, não “subjaz” aos discursos, mas estão sempre em construção e são partes constitutivas dos processos sociais mais materiais. Coloca-se, então, a *questão da identidade* como um novo eixo de reflexão teórica relacionado ao conceito de *ideologia*, que não mais corresponderia a uma “falsa consciência” (MARX; ENGELS, 1987) ou a uma “visão de mundo” de uma posição de classe (LÖWY, 1994).

Lançaram-se as bases de uma *ontologia do político*, que insistem sobre o caráter contingente, instituído, dos arranjos institucionais e procuram desnaturalizar as fronteiras entre público e privado. A sociedade, na medida em que se reconhece o caráter contingente e, portanto, não determinado do socialmente instituído, pode ser vista como um campo de relações em que as decisões são tomadas a partir de situações indecidíveis, ou seja, campo em que os termos da escolha não ditam o caminho a ser tomado, como está implícito na noção marxista clássica de *estratégia*. Toda *decisão* corresponde a uma *escolha*, entendida como um *ato de poder* que institui o social através da exclusão de outras possibilidades igualmente disponíveis, caracterizando um campo *indecidível*. Tal escolha, como parece intuir as postulações ensejadas por Durkheim, não é ditada estritamente por vetores estruturais presentes na situação (arranjos institucionais da democracia representativa), mas implica igualmente num ato de responsabilidade do sujeito – decidir em condições sobre as quais não se tem absoluto controle, tampouco simplesmente se impõe o curso a seguir, é o que vincula a indecidibilidade à responsabilidade (LACLAU, 1996, p. 47-67).

O que caracteriza o discurso ideológico, para Laclau, é seu caráter negativo, construído mediante as contingências do jogo político; portanto, não se concebe a existência de uma objetividade dada do social como uma realidade extraideológica, a qual lidaríamos a partir de “mecanismos que pertencem ao reino ideológico” (LACLAU, 2002, p. 11). O que está em jogo não é a “veracidade” ou “falsidade” do conteúdo afirmado em determinada situação. A ideologia faz-se notar em situações de crise (deslocamento), em que a estabilidade do social está sempre ameaçada (à maneira, por exemplo, como se afiguravam os riscos “anômicos” do hiperindividualismo para Durkheim). Procura, entretanto, naturalizar-se como um discurso *objetivo*, justo e evidente para sanar os efeitos maléficis das situações indesejadas. Essas últimas implicam, outrossim, disputas políticas em torno dos rumos a serem tomados. As articulações

narrativas contra-hegemônicas – diferentemente do que ocorre em Gramsci – não encontram na *esfera pública* (saturada pelo caráter totalizante da hegemonia, assim com a percebe Apple) um terreno fértil no qual possam ganhar “coerência” ideológica.

Sensibilizamo-nos com o vislumbre de se investir nas corporações profissionais como fonte *sui generis* de vida, na medida em que tal proposta traz consigo a intuição epistemológica de que *o estabelecimento de fronteiras político-culturais relativamente autônomas é uma condição de possibilidade das estratégias político-educativas contra-hegemônicas*. O estabelecimento dessas fronteiras, entretanto, ocorre de forma negativa, a partir de situações sociais de crise, ressaltando seu caráter performativo e contingente. Remete, portanto, a uma potência e esforço positivo de reinvenção das tradições por parte dos sujeitos, que politiza o processo de estabelecimento da *tradição seletiva* intrínseco à questão curricular. Nesses termos, radicalizamos a politização do conceito de cultura, considerando ser através de processos ideológicos que os atores conformam suas trajetórias identitárias. Potencializar o teor antagonístico da dimensão cultural depende, assim, da construção de espaços político-culturais, com grau relativo de externalidade, que problematizem a harmonia sistêmica entre esferas ou subsistemas do social.

Consideramos que, apesar do refino de sua análise relacional, Apple recai sub-repticiamente numa armadilha estruturalista, aprisionando a particularidade do objeto na totalidade que constrói (contexto relacional). Mesmo considerando a relacionalidade do contexto construído analiticamente a partir de uma perspectiva empírica, Apple termina não sendo capaz de explicar o *momento do sujeito*; momento de quebra da *inteligibilidade*, quando o social é visto como um terreno indecidível. Fica, no nosso entendimento, a meio caminho no seu intento de politizar a cultura. Seu limite reside em tomar arranjos institucionais contingentes (hegemônicos) como base da análise político-educacional. Isso porque os atores estariam embebidos numa *saturação hegemônica* que se lhes impõe como condição de possibilidade para suas práticas de significação. Termina, assim, por estabelecer uma distinção entre um nível “discursivo” e outro, mais “objetivo”, composto por “relações estruturais” materiais. Recai, dessa forma, no dualismo sujeito/objeto, uma vez que não capta o processo pelo qual os sujeitos deslocam as fronteiras dos espaços sociais e, assim, os próprios horizontes discursivos.

A abordagem laclauniana, ao englobar, inextricavelmente, as dimensões linguística e extralinguística do discurso, possibilita-nos uma análise e prática político-educativa que articula essas dimensões. Laclau aponta para a tomada de consciência dos limites da razão como

algo que domina o clima intelectual contemporâneo. Tal fato, para o autor, não deve implicar no abandono de todo projeto emancipador, mas na compreensão de que o socialismo é menos um modelo do que um princípio de radical democratização da sociedade, sendo, como crítica contundente de toda forma de dominação, compatível com amplas formas de organização social. Estas últimas, levadas a cabo por grupos “incompletos” (cuja identidade e razão não são autocentradas), não permitiriam pensar uma forma de regulação social ditada tanto pelo Estado ou quanto pelo mercado. Os processos sociais, assim, não poderiam ter determinado seu sentido objetivo último, como queria o projeto racionalista. Para Laclau, toda contradição que fosse integrada, desde uma lógica imanente do desenvolvimento histórico das forças produtivas, seria reduzida a um momento endógeno a tal processo, configurando uma contradição sem antagonismo. Este, assim, deve ser entendido como uma categoria que, rompendo com a conexão interna do movimento dialético, depende inteiramente de uma história contingente.

Consideramos, portanto, que a construção de projetos político-educativos contra-hegemônicos deve, levando em conta a relatividade de sua autonomia, prezar pelo *investimento ideológico* na construção de espaços econômico-culturais. Podem, assim, ao alterarem as fronteiras do social, inaugurar formas radicais de antagonismo, pois buscam um horizonte discursivo que vai além de uma saturação hegemônica. Levar isso a cabo depende de uma estratégia política ampla, capaz de articular demandas que desafiam as fronteiras da instituição escola. Encontramos em Rui Canário alguns dos elementos norteadores de projetos político-pedagógicos com essa característica.

Elementos para a construção de projetos político-pedagógicos contra-hegemônicos

Estamos interessados, nos limites deste ensaio, em pensar a articulação entre espaços político-educativos formais e não formais. Aquelas ações educativas sem articulação direta com o espaço escolar, assim, estarão ausentes de nossa análise tão somente por uma questão de foco analítico e não de julgamento de valor.

Consideramos, à luz da questão espacial que temos desenvolvido, bastante produtivas as reflexões acerca de um fazer educativo inovador e horizontalizado levadas a cabo por Canário (2005, p. 114-181). Ele defende, para valorizar a construção de elos entre escola e comunidade, e, assim, do saber escolar com o não escolar, a construção de redes horizontais entre escolas de uma mesma localidade e parceiros locais como empresas, órgãos de poder local, rádios comunitárias, etc. A efetividade desses elos, acreditamos, poderia – ao menos potencialmente – credenciar a escola como um ambiente *sui generis*

que, caracterizando-se como fonte de solidariedade, viesse a se contrapor ao valor liberal da meritocracia e ao hiperindividualismo que este valor alimenta. Os “cidadãos” a serem forjados nesse ambiente, inserindo-se em processos coletivos (vivos) de reprodução de suas vidas, ao serem instados – como parte inerente ao fazer educativo – a intervir concretamente na realidade, perceberiam (como efeito político, ideológico, estético-narrativo) a possibilidade (e dificuldade) de abrir fendas e espaços num mundo hegemonicamente saturado.

A possibilidade política de fazer da escola um ambiente de reflexividade relativamente descolado da cultura hegemônica – ampliando seu horizonte discursivo em sentido emancipatório – demanda mudanças de paradigma no plano epistemológico. Enseja perspectivas não essencialistas de sujeito, cuja identidade não se subsume à mera posição estrutural, ganhando potência na medida de sua capacidade de construir *meios afins* a suas intencionalidades prévias. É nessa perspectiva que vemos a defesa de Canário por uma abordagem desverticalizante de política pública. Mais do que incentivar “boas práticas”, essas políticas devem se preocupar em construir “dispositivos permanentes que permitam criar práticas que depois se revelarão boas ou más” (2002, p. 119). Escolas estruturadas segundo essa lógica nos soam interessantes na medida em que se aproximam radicalmente da vida sem pré-determinar, a partir de valores hegemônicos na esfera estatal, o tipo de sujeito e conhecimento em que se deve investir. A sistematização do saber não sendo, como em Gramsci, uma prerrogativa do Estado, pode abrir possibilidades para que a *tradição seletiva* seja uma prerrogativa, em boa medida, discente, vinculada às vicissitudes de sua intervenção na realidade e ao alcance de seu horizonte discursivo inscrito em trajetórias identitárias específicas.

Uma ação educativa nesses termos, ao demandar uma autonomização dos estudantes, aponta para uma profunda revisão da lógica curricular como elemento estruturante do cotidiano escolar. Trata-se de uma ação necessariamente criativa, posto que, mediante as demandas dos ambientes locais e dos interesses que aí se forjam, seria instada a uma constante reflexividade crítica acerca tanto da seleção como do modo de abordar o conhecimento. Ainda que não percamos de vista os condicionantes macroestruturais que conformam parcialmente a escola, esse tipo de arranjo político-institucional abriria frestas nessa instituição, no sentido de torná-la mais permeável à emergência de subjetividades coletivas. Esse entendimento demanda uma radicalização da democracia, uma vez que deslegitima – como nos ensina Canário (2005, p. 59-88) – o processo de naturalização da forma escolar hegemônica, que mais se presta ao estabelecimento de vínculos funcionais entre educação e capital.

Abrir-se-ia (a partir de um princípio de maleabilidade da forma escolar, atento à especificidade de cada experiência) a possibilidade de se acessar “a tradição” seletiva sob diferentes pontos de vista, de maneira que se evidenciaria a existência de *tradições*, no plural, tanto num plano sincrônico como diacrônico. Um possível efeito político desse investimento ideológico na escola seria o de abalar lógicas sociais estabilizadas na noção de totalidade materializada no Estado-nação. Ao potencializar a construção de parâmetros curriculares que estreitassem a relação entre saber e interesses, gerados a partir da existência de múltiplos espaços econômico-culturais (o que inclui iniciativas não capitalistas de produção), estar-se-ia pondo em xeque, também, a noção de homogeneidade cultural que conforma a construção de um “povo” da democracia (composto de uma *poeira infinita de indivíduos desorganizados*).

Projetos político-pedagógicos inspirados em tais intuições são, vale frisar, voltados para a proposição de ações de intervenção na realidade. A escola, com vistas a tal intervenção, ao buscar identificar e avaliar as redes sociais e políticas públicas que lidam com determinada problemática sensível aos coletivos aos quais assiste, vê-se instada a refletir criticamente acerca dos processos macroestruturais que conformam sua rotina. Canário, nesse contexto, descarta a recorrente noção de crise escolar. Sugere o conceito de *mutação da escola*, o que denota algo mais estrutural (menos conjuntural), reforçando nosso argumento em torno da necessidade de se desafiar os limites da forma escolar hegemônica. O estreitamento dos laços entre escola e comunidade termina por revelar, nesses termos, a busca de formas alternativas de organização como uma necessidade, e não um mero detalhe técnico-administrativo. A construção, pela escola, de elos relacionais alternativos num todo relacional configura-se como uma pré-condição para que essas alternativas organizacionais possam materializar-se.

Esses laços, ainda segundo o que abstraímos do diálogo com Canário, na medida em que instam processos de continuidade com experiências sociais anteriores dos estudantes, tensionam com características centrais da forma escolar hegemônica, a saber, revelação, cumulatividade e exterioridade do conhecimento. Ao valorizar conhecimentos não escolares, fazendo-os adentrar no seu cotidiano, a escola permitir-se-ia criticar-se e, assim, transformar-se. As tradições seletivas poderiam, assim, constituir trajetórias identitárias, que não mais seriam vistas como momentos internos de uma história universal.

COMENTÁRIOS FINAIS

Este ensaio apenas aponta para um campo de reflexão ainda em construção. Requer, com efeito, esforços

multidisciplinares – característica da complexidade do campo educativo – que, mais do que demandarem mediação entre disciplinas, excedem seus recortes simplificadores da realidade, desafiando a naturalidade das fronteiras do social. Seu principal desafio é a articulação das dimensões política, econômica e cultural do fazer educativo, de maneira a incorporá-las num campo ético, qual, não abrindo mão da possibilidade de se pensar estrategicamente, não se pauta numa noção objetivista de estruturação do social. Exige, assim, políticas públicas que confluam os campos da didática e da crítica (intra) ideológica, politizando a primeira sob uma perspectiva radicalmente contingente da segunda. Sendo assim, a construção de indivíduos críticos e o alargamento dos horizontes discursivos dos coletivos nos quais se inserem têm como condição de possibilidade o deslocamento dos sistemas de ensino da esfera estatal.

Tal deslocamento só pode ser efetivamente vislumbrado a partir de demandas da comunidade, que podem ser forjadas – como a proposta das corporações profissionais de Durkheim intuía – com a construção de espaços econômico-afetivos relativamente autônomos ao Estado e ao mercado capitalista. Esse elo relacional alternativo entre educação e o trabalho requer, como vimos, a desnaturalização e estranhamento imediatos das fronteiras do social. Educação popular e economia popular parecem ser projetos que se intercambiam e interconectam ou perdem sintonia com uma realidade saturada pela hegemonia. A construção de uma “moral profissional” solidária parece ser, a um só tempo, condição de possibilidade e efeito da ação educativa popular.

A necessidade de indagar a forma escolar hegemônica só pode ser radicalmente levada a cabo, por sua vez, na medida em que rompamos, no plano epistêmico, com a dicotomia sujeito/objeto – valor constitutivo das metanarrativas modernas. O conceito de discurso de Laclau e Mouffe, ao implicar inextricavelmente as dimensões linguística e extralinguística, desafia qualquer possibilidade de estabilidade ou autonomia de ambas as dimensões. Questionando, assim, os limites da razão iluminista, os autores em tela entendem que o socialismo não pode corresponder a um modelo, mas a um princípio radical de democratização da sociedade, compatível com diversas formas de organização do social. Também a escola, por essa abordagem, e conforme reflexão de Canário, não poderia adquirir um modelo padrão. Ao contrário do projeto racionalista, por esse raciocínio, a estrutura curricular não teria objetivos pré-fixados como eixo central; mas aqueles objetivos advindos das vicissitudes do fazer educativo. Só assim a escola poderia sensibilizar-se para albergar processos de emergência de subjetividades coletivas.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Traduzido por J. J. M. Ramos. Porto: Presença, 1974.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Traduzido por V. Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. Introdução. In: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (Org.). **Currículo, poder e lutas**: com a palavra os subalternos. Traduzido por R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Traduzido por R. Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francis, 1982.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, UFRGS, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: entering the Field of qualitative research. In: _____. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.
- DURKHEIM, Émile (1930). **Da divisão do trabalho social**. Traduzido por E. Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIDEENS, Anthony; TURNER, Jonathan H. Introdução. In: _____. (Org.). **Teoria social hoje**. Traduzido por G. C. C. de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Traduzido por A. G. Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LACLAU, Ernesto. Deconstruction, pragmatism and hegemony. In: MOUFFE, Chantal (Ed.). **Deconstruction and pragmatism**. Londres: Routledge, 1996b.
- _____. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony e socialist strategy**: towards a radical democratic politics. 2. ed. London: Verso, 2001.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã**. Traduzido por J. C. Bruni e M. A. Garcia. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Traduzido por A. C. Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.
- PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n. 1, p. 13-32, 1997.
- SADER, Eder. **Quando novos atores entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- SINGER, Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SOMERS, Margaret. Narrating and naturalizing civil society and citizenship theory: the place of political culture and the public sphere. **Sociological Theory**, v. 13, n. 3, 1995.
- SOMERS, R. S.; GIBSON, G. D. Reclaiming the epistemological "Other": Narrative and the social constitution of identity. In: CALHOUN, Craig (Org.). **Social theory and the politics of identity**. Oxford: Blackwell, 1995.
- TIRIBA, Lia. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. New York: Oxford University Press, 1977.
- ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: _____. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Traduzido por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.