



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISADORA BARRETO PAIVA

**A PEDAGOGIA RADICAL SOBRE AS BASES DA TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE
FRANKFURT: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANO-
LUKÁCSIANA**

Fortaleza
2013

ISADORA BARRETO PAIVA

**A PEDAGOGIA RADICAL SOBRE AS BASES DA TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE
FRANKFURT: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANO-
LUKÁCSIANA**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, requerida como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ontologia marxiana e educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josefa Jackline Rabelo

Co-orientadora: Prof^a. Ph. D. Susana Vasconcelos Jimenez

Fortaleza

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P168p

Paiva, Isadora Barreto.

A pedagogia radical sobre as bases da teoria crítica da escola de frankfurt : uma análise a partir da ontologia marxiano-lukácsiana / Isadora Barreto Paiva. – 2013.

97 f. , enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Educação brasileira.

Orientação: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

Coorientação: Profa. Dra. Susana Vasconcelos Jimenez.

1.Marx,karl,1818-1883 – Crítica e interpretação. 2.Lukács,György,1885-1971 – Crítica e interpretação. 3.Pedagogia crítica. 4.Ontologia. 5.Trabalho. 6.Educação – Filosofia. I. Título.

CDD 370.115

ISADORA BARRETO PAIVA

**A PEDAGOGIA RADICAL SOBRE AS BASES DA TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE
FRANKFURT: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANO-
LUKÁCSIANA**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, requerida como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ontologia marxiana e educação.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Ph. D. Susana Vasconcelos Jimenez
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Ph. D. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

À minha família e, em especial, aos meus pais, Augusto e Rosemary, que sempre me proporcionaram as condições objetivas e subjetivas para que eu desenvolvesse a pesquisa, apoiando-me com compreensão e dedicação.

À Professora Ph.D. Susana Jimenez, que, me acolhe no IMO desde a época de bolsista de iniciação científica e que, com sua vastidão de conhecimentos sabe sempre orientar a todos de forma consistente, contribuindo para a compreensão do quão importante é a apropriação plena do que já foi produzido pelo gênero humano.

À Professora Dr. Jackline Rabelo, que com sua extrema competência e garra orienta aos seus alunos de forma firme e, ao mesmo tempo, compreensiva, lutando por condições objetivas para que a apropriação da teoria marxista não seja impedida dentro da academia.

Aos Professores Ph. D. Ruth de Paula e Dr. Valdemarin Coelho, que, com sua leitura cuidadosa, contribuíram grandemente com suas valiosas considerações acerca do desenvolvimento da pesquisa, tanto na qualificação quanto no momento de defesa

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE), responsável não só pela base dos meus conhecimentos acerca da ontologia marxiano-lukácsiana, mas também pela sua continuidade.

À Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta/UFC), que me abrigou enquanto mestranda e me abriga enquanto pesquisadora, contribuindo para o aprofundamento dos meus estudos.

Aos demais Professores tanto do IMO como da E-Luta: Betânia, Das Dores, Derivaldo, Frederico, Osterne, Maurilene que também contribuem enormemente para uma melhor compreensão do real.

Aos meus amigos que – cada um à sua maneira – contribuíram de forma muito importante ora para o foco nos estudos ora nos momentos de descontração. Vou nomeá-los por ordem alfabética para não cometer injustiças!: Adéle Araújo, Adriano Lopes, Antônio Filho, Cezário Corrêa, Cibelle Almeida, Cris Abreu, Diana Monteiro,

Felipe Chinella, Chica Galiléia, Ivan Ribeiro, Lílian Pereira, Max Bocádio, Milena Suélen, Nágela Sousa, Natália Ayres, Natasha Alves, Rafa Teixeira, Robson Chaves, Samantha Macedo, Silvia Cella, Thayana Sousa.

Aos demais amigos e colegas: Antônio Marcondes, Antônio Nascimento, Emanoela Terceiro, Expedito Vital, Helena Freres, Helena Holanda, Joeline, Karla Raphaella, Alyne Kelly, Marcel Cunha, Maria do Carmo, Marteana, Niágara Cunha, Pedro Rafael, Rosângela Ribeiro, Samara Chaves, Simone César, Stephanie.

Ao grupo Abadá Capoeira, que me ensinou os primeiros passos de uma capoeirista, especialmente ao Instrutor Berimbau Andreyson, sempre muito receptivo com todos os que chegam.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, em especial aos funcionários da Coordenação Adalgiza e Sérgio Ricardo, sempre muito solícitos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

“Elegia 1938

Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,
onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo.

Praticas laboriosamente os gestos universais,
sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual.

Heróis enchem os parques da cidade em que te arrastas,
e preconizam a virtude, a renúncia, o sangue-frio, a concepção.

À noite, se neblina, abrem guarda-chuvas de bronze
ou se recolhem aos volumes de sinistras bibliotecas.

Amas a noite pelo poder de aniquilamento que encerra
e sabes que, dormindo, os problemas te dispensam de morrer.
Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina
e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras.

Caminhas entre mortos e com eles conversas
sobre coisas do tempo futuro e negócios do espírito.

A literatura estragou tuas melhores horas de amor.
Ao telefone perdeste muito, muitíssimo tempo de semear.

Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota
e adiar para outro século a felicidade coletiva.

Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição
porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan.”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O presente trabalho dissertativo concerne em uma pesquisa de fundamento ontológico-histórico, que se pauta na ontologia marxiano-luckácsiana para análise do movimento do real. O objetivo central é realizar um estudo acerca dos pressupostos da chamada pedagogia crítica ou pedagogia radical, traçando, ademais, um paralelo entre tal teoria pedagógica, de caráter revisionista, e a teoria marxista, aqui reivindicada. Para tanto, foram elencados, respectivamente, escritos de Henry Giroux (1983 e 1997) e Peter McLaren (1997), e, no outro posto, Karl Marx (2000, 2004, 2010), Marx e Engels (1999a e 1999b) Luckács (1981), Mészáros (2000), Tonet (2001, 2002, 2007), Rabelo (2005), entre outros. No primeiro capítulo, encontra-se um apanhado histórico atinente ao desenvolvimento da Escola de Frankfurt, que, adiante, dará sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da pedagogia crítica ou pedagogia radical. Há, ainda, uma exposição introdutória acerca dos principais pressupostos da teoria crítica da Escola de Frankfurt, a partir de intérpretes: Freitag (1988) e Matos (1993), como base para adentrarmos nos escritos dos autores da referida pedagogia. No segundo capítulo, é realizada uma exposição imanente relativa à pedagogia proposta por Giroux e McLaren. No terceiro capítulo, tem-se uma exposição geral do referencial teórico marxiano-luckácsiano, que compreende o trabalho como fundamento do ser social, chegando-se até o complexo da educação enquanto desdobramento do ato de trabalho, mas que guarda uma autonomia relativa perante ele. A seguir, traça-se um paralelo entre a pedagogia radical ou crítica e os pressupostos educacionais fundamentados na ontologia marxiano-luckácsiana, com o propósito de pôr à luz as diferenciações existentes entre a referida pedagogia e os pressupostos da ontologia marxiano-luckácsiana.

Palavras-chave: Ontologia marxiano-luckácsiana. Pedagogia crítica ou pedagogia radical. Trabalho. Complexo da educação.

ABSTRACT

The present dissertative work concerns in a research that has an onto-historical foundation, which bases itself on the marxian-lukacsian ontology towards to an analysis of the movement of reality. The central objective is to make a study about the presuppositions of the critical or radical pedagogy, outlining, moreover, a parallel between this pedagogical theory, of a revisionist character, and the marxist theory, claimed by us. In order to reach this, it was chosen, respectively, works of the authors: Henry Giroux (1983 and 1997) and Peter McLaren (1997), and, at the other side, Karl Marx (2000, 2004, 2010), Marx and Engels (1999a and 1999b) Luckács (1981), Mészáros (2000), Tonet (2001, 2002, 2007), Rabelo (2005), and others. At the first chapter, there is a historical summary which concerns to the evolution of Frankfurt School, that will after contribute with the development of the critical or radical pedagogy. There is also an introductory exposition about the main presupposition of the Frankfurt School's critical theory, from the exponents: Freitag (1988) and Matos (1993), as bases to access the works of the authors of the referred pedagogy. At the second chapter, an immanent exposition related to the pedagogy proposed by Giroux and McLaren is developed. At the third chapter, there is a general exposition of the marxian-lukacsian theoretical referential, which understands the labor as the social being basis, allowing the progress of the education complex as a labor act deployment, but keeping a relative autonomy in face to it. After this, is outlined a parallel between the radical or critical pedagogy and the educational presuppositions based on the marxian-lukacsian ontology, with the intention of uncovering the existent differences between this pedagogy and the presuppositions of the marxian-lukacsian ontology.

Keywords: Marxian-lukacsian ontology. Critical pedagogy or radical pedagogy. Labor. Education complex.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 APROXIMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A ESCOLA DE FRANKFURT	12
2.1 Contextualização histórica da Escola de Frankfurt	12
2.2 Um breve esboço atinente aos pressupostos da Escola de Frankfurt	23
3 A PEDAGOGIA RADICAL OU CRÍTICA ELABORADA SOBRE OS FUNDAMENTOS DA TEORIA CRÍTICA	35
3.1 Uma breve introdução biográfica a Henry Armand Giroux	35
3.2 Os pressupostos da pedagogia radical: uma revisão a partir dos escritos de Henry Giroux	38
3.2.1 <i>A pedagogia radical e a Escola de Frankfurt</i>	39
3.2.2 <i>A apropriação das idéias de Antonio Gramsci pela pedagógica radical de Giroux</i>	46
3.2.3 <i>Giroux e a pedagogia de Paulo Freire: subsídios</i>	50
3.2.4 <i>A pedagogia radical por si</i>	55
3.3 Uma breve introdução biográfica a Peter McLaren	58
3.4 Os pressupostos da pedagogia crítica: uma revisão a partir dos escritos de Peter McLaren	59
3.4.1 <i>A questão da desigualdade de classes e os grupos “minoritários”</i>	61
3.4.2 <i>Os mecanismos do “currículo oculto”</i>	63
3.4.3 <i>Reprodução social e resistência</i>	64
3.4.4 <i>“Psicologizar” o fracasso estudantil</i>	67
3.4.5 <i>A proposta pedagógica de McLaren</i>	68
4 ELEMENTOS DE CRÍTICA À PEDAGOGIA RADICAL NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES PARTIR DOS PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS FORMULADOS POR MARX E LUKÁCS	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
BIBLIOGRAFIA	95

1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho dissertativo tem como principal objetivo fazer uma análise ontológica introdutória da pedagogia radical, ou pedagogia crítica, que se funda nos escritos derivados de autores que se fundamentam na Escola de Frankfurt. Tal proposta pedagógica tem como seus maiores representantes os educadores norte-americanos do século XX: Henry Giroux, Peter McLaren e Michael Apple.

Optamos, na presente pesquisa de dissertação, por debruçarmo-nos sobre a teoria de Henry Giroux e Peter McLaren. A opção se deu devido a fatores objetivos tais como limitação de prazos etc., o que tornaria inviável, em dois anos, o estudo sobre a teoria dos três autores. Esclarecemos, porém, que não houve prejuízos à compreensão geral dos pressupostos da pedagogia crítica ou radical, uma vez que Henry Giroux e Peter McLaren são grandes expoentes da referida pedagogia. Tais educadores, inclusive, trabalharam juntos durante oito anos (de 1985 a 1993), na Universidade de Miami, momento em que a pedagogia crítica começou a ganhar ênfase nas escolas norte-americanas. E foi precisamente esse fato – o de eles terem realizado um trabalho em comum – o motivo da escolha dos dois.

Como será possível perceber ao longo do presente estudo, Henry Giroux e Peter McLaren não se aproximam da teoria marxista enquanto uma ontologia, mas se apegam ao marxismo enquanto materialismo dialético, pautando sua teoria sobre uma crítica ao capitalismo, crítica essa que, porém, esbarra em pressupostos que acabam por reafirmar o próprio capitalismo, como quando reivindicam, por exemplo, a democracia e a cidadania, presentes no capital, não levando em consideração que esses são preceitos passíveis de já serem superados caso instaure-se uma revolução que permita a emancipação do gênero humano.

Faremos, para tanto, um estudo imanente de obras dos referidos autores, sempre pautando a crítica sobre os pressupostos da ontologia marxiano-lukácsiana, ao nosso ver, a que mais se aproxima do real, posto que aponta o trabalho como ato fundante do ser social e, por conseqüência, de todas as outras manifestações sociais. A educação, inclusive. Ela mantém, portanto, com o trabalho um caráter de dependência

ontológica, pois surgiu a partir das necessidades e possibilidades criadas pelo exercício do trabalho. Guarda, ainda, um caráter de autonomia relativa, já que foi capaz de se desprender do trabalho para se desenvolver de forma aparentemente independente dele. Além disso, educação e trabalho determinam-se e são determinados reciprocamente; ambos precisam utilizar-se de aspectos um do outro para se desenvolver, pois encontram-se inseridos dentro de uma mesma totalidade. Embasaremos-nos na teoria elaborada por Marx e Engels e recuperada por Lukács a partir dos escritos de tais autores, como também a partir de seus intérpretes: Mészáros, Lessa, Tonet, Rabelo, dentre outros.

Para tanto, faz-se necessário, antes, um apanhado histórico atinente ao desenvolvimento da Escola de Frankfurt. Além disso, elaboraremos uma exposição introdutória acerca dos principais pressupostos da teoria da Escola de Frankfurt, a partir das intérpretes Freitag (1988) e Matos (1993), como base para adentrarmos nos escritos dos dois autores da pedagogia radical ou crítica supracitados, e, partindo disto, atingirmos nosso objetivo final que é precisamente o de elucidar as diferenças existentes entre essa pedagogia e os pressupostos de uma educação pautada nos princípios da ontologia marxiano-lukácsiana.

2 APROXIMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A ESCOLA DE FRANKFURT

Para adentrarmos na exposição acerca da pedagogia radical ou crítica para, então, chegarmos ao objetivo primordial de nosso texto dissertativo, que é traçar um paralelo entre os pressupostos educacionais fundados na ontologia marxiano-lukácsiana, é necessário apresentarmos, antes, em linhas gerais, uma contextualização histórica da Escola de Frankfurt, assim como um esboço concernente aos seus pressupostos. Tal intento será realizado a partir de intérpretes como Freitag (1988) e Matos (1993), já que não se configura no objetivo central de nossa pesquisa, mas, sim, em um item introdutório a ele, e se tornaria inviável dentro do curto período de tempo de mestrado a realização de um estudo imanente de tão vastos materiais, já que não fazem parte, diretamente de nosso objetivo central.

Por ora, faz-se necessário elucidar que a apropriação da teoria marxista pela Escola de Frankfurt se deu de modo heterodoxo, abrindo questionamentos aos postulados fundamentais da teoria marxiana, que culminaram em visões que não convergiam com a realidade. Como veremos adiante, os teóricos frankfurtianos, embora tenham elaborado uma teoria séria, com compromisso com as angústias humanas, acabaram, por exemplo, por afastar-se da compreensão da centralidade do trabalho enquanto fundante do ser social, negando, dessa forma, o papel da classe proletária como a classe revolucionária por excelência, negando também a possibilidade da emancipação através da superação do trabalho explorado.

Enquanto isso, György Lukács, que teve contato com a Escola de Frankfurt nos seus primórdios, mas depois se afastou e começou a elaborar seus escritos de forma ortodoxa à luz da teoria marxista, chegou à sua obra de maturidade reafirmando, a partir de Marx, a compreensão de que o trabalho é o momento fundante do ser social, fato que faz de sua teoria concernente com o real.

2.1 Contextualização histórica da Escola de Frankfurt

O surgimento da Escola de Frankfurt se deu na Alemanha, em 1923 (FREITAG, 1988)¹, em uma quadra histórica de intensa movimentação social e política.

Mundialmente, vigorava o contexto da recém finda Primeira Guerra Mundial (1914-1918), da qual a Alemanha fez parte como pertencente ao grupo dos impérios que fora derrotado.

A Revolução Russa, de outubro de 1917, nas palavras de Matos, “universalizou’ a visão intelectual e a política revolucionária para os países europeus” (MATOS, 1993, p. 13), dada a derrubada do czarismo pelos bolcheviques e a subsequente instauração do governo provisório de Kerensky, proclamando-se, então, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

A Revolução de Outubro foi um modelo incentivador de outras revoluções socialistas que se impunham em vários países, onde geralmente não levava-se em consideração os contextos históricos e culturais diversos do da Rússia. Tal acontecera também na Alemanha.

Conforme descreve Matos (1993), em novembro de 1918, foi proclamada a república na Alemanha, que, até então, vinha existindo sob o domínio da família dos Hohenzollern, que conduzia o país sob forte militarismo, desde a época em que vigorava o reino da Prússia. A família foi destituída do poder através de uma insurreição operária.

Em 1923, ainda segundo a autora, ocorreu um levante dos operários de Bremen, que foi sufocada pelo então governo, o Partido Socialista Alemão.

Ao longo de cinco anos, a classe operária enfrentou severamente o poder estabelecido, tendo sido criados por ela conselhos operários nas fábricas e destacamentos armados, além de terem sido deflagradas várias greves gerais, ainda que com a óbvia resistência das forças contra-revolucionárias.

O movimento operário alemão de então tinha na Liga Espartaquista², liderada por Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht, “sua expressão mais eloqüente”

¹ As autoras Freitag (1988) e Matos (1993) divergem quanto ao ano da instituição que mais tarde teria a denominação de Escola de Frankfurt. Enquanto a primeira diz que tal fato se deu em 1993, a segunda assevera ter isto ocorrido em 1924. Optamos por nos basear na primeira data, devido a um melhor detalhamento por parte da autora no que diz respeito à criação da Escola.

² Rosa Luxemburgo (1871-1919) “Tornou-se mundialmente conhecida pela militância revolucionária ligada à Social-Democracia do Reino da Polônia e Lituânia (SDKP), ao Partido Social-Democrata da

(MATOS, 1993, p. 11). A Liga viu-se em vias de destruição a partir do assassinato dos seus dois dirigentes pelos social-democratas, com quem os espartaquistas haviam rompido em 1914, já que tinham feito

aprovar os créditos de guerra no Parlamento alemão, abandonando o terreno do internacionalismo operário, adotando o nacionalismo e os interesses da grande burguesia alemã, entregando a juventude operária à morte nas batalhas contra a Rússia (MATOS, 1993, p. 12).

A Liga, por seu turno, defendia que se resguardasse a espontaneidade da organização dos movimentos dos operários, ou, nas palavras de Rosa Luxemburgo *apud* Matos,

Não é aderindo à disciplina imposta aos operários pelo Estado Capitalista [...], mas só quebrando e extirpando esse abjeto espírito de disciplina o proletariado pode estar preparado para uma nova disciplina, a autodisciplina voluntária da social-democracia (MATOS, 1993, p. 11).

A Escola de Frankfurt³ surgiu a partir da união de um grupo de estudiosos que se guiavam por propósitos semelhantes, que concerniam, primordialmente, na realização de estudos acadêmicos atinentes à teoria marxista por tais estudiosos. A denominação *Escola de Frankfurt*, porém, só foi instituída tempos depois do início dessa unidade, como constataremos adiante.

Alemanha (SPD) e ao Partido Social-Democrata Independente da Alemanha (USPD). Participou da fundação do grupo de tendência marxista do SPD, que viria a se tornar mais tarde o Partido Comunista da Alemanha (KPD). Em 1915, após o SPD apoiar a participação alemã na Primeira Guerra Mundial, Luxemburgo fundou, ao lado de Karl Liebknecht, a Liga Espartaquista. Em 1º de janeiro de 1919, a Liga transformou-se no KPD. Em novembro de 1918, durante a Revolução Espartaquista, ela fundou o jornal *Die Rote Fahne (A Bandeira Vermelha)*, para dar suporte aos ideais da Liga. Luxemburgo considerou o levante espartaquista de janeiro de 1919 em Berlim como um grande erro.¹ Entretanto, ela apoiaria a insurreição que Liebknecht iniciou sem seu conhecimento. Quando a revolta foi esmagada pelas Freikorps, milícias de direita composta por veteranos da Primeira Guerra que defendiam a República de Weimar, Luxemburgo, Liebknecht e alguns de seus seguidores foram capturados e assassinados. Luxemburgo foi fuzilada e seu corpo jogado no Landwehr Canal, em Berlim". (Texto retirado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_Luxemburgo, acesso em: 09/10/2013).

³ Os estudiosos que se uniram em torno do que viria a ser denominada Escola de Frankfurt estavam descontentes com o resultado da Revolução Alemã e decidiram se unir em prol da elaboração de estudos de base marxista que auxiliassem a compreensão do que vinha ocorrendo naquele momento.

Em 1922, na Turíngia (Alemanha), um grupo de pesquisadores, dentre eles Felix Weil (idealizador e organizador), Karl Korsch, Georg Lukács, Friedrich Pollock e Karl August Wittfogel se reuniram durante uma semana em torno do propósito de realizar estudos marxistas. Disto, surgiu a idéia da institucionalização de um grupo de trabalho para documentar e teorizar sobre os movimentos operários europeus. Viu-se a necessidade de assegurar um vínculo do Instituto que seria criado com uma universidade, tendo sido eleita a Universidade de Frankfurt para tal.

Assim, o *Instituto de Pesquisa Social* – o Institut fuer Sozialforschung – teve sua data oficial de inauguração em 3 de fevereiro de 1923.

1924 foi o ano em que o Instituto adquiriu uma sede física própria. Tendo continuado associado à Universidade de Frankfurt, manteve autonomia acadêmica e financeira⁴ e dedicação exclusiva à pesquisa e à reflexão, segundo relata Freitag (1988).

Em uma época em que os ditos marxistas apenas envolviam-se na vida militante e partidária, rejeitando o trabalho acadêmico, os primeiros colaboradores do Instituto, a despeito disso, eram, nas palavras de Freitag (1988), “típicos socialistas de cátedra”.

Carl Gruenberg, historiador e marxólogo de Viena (Áustria), foi o primeiro diretor do Instituto, permanecendo lá até 1930, mas de forma ativa somente até 1927.

À época, o Instituto editou a revista *Arquivo da história do socialismo e do movimento operário* – Archiv fuer die Geschichte des Sozialismus und Arbeiterbewegung -, que, de acordo com Freitag (1988), tinha uma orientação documentária que procurava descrever as mudanças estruturais engendradas pelo capital tanto na relação capital-trabalho quanto nas lutas e movimentos operários.

Em 1930, segundo, Freitag (1988), ou em 1931, conforme Matos (1993), o jovem filósofo Max Horkheimer, que acabara de adquirir o título acadêmico da Universidade de Frankfurt, encontrava-se apto a assumir a direção do Instituto de Pesquisa Social e foi indicado por Friedrich Pollock para tal.

⁴ O pai de Felix Weil, Hermann Weil, um produtor de trigo alemão radicado na Argentina, financiava o Instituto. Graças a esse financiamento, o grupo conseguiu sobreviver nos tempos turbulentos de adiante, com uma autonomia superior à da maioria dos outros centros de estudos da época.

Freitag (1988) relata que a partir da nomeação de Horkheimer como diretor, a orientação anterior, de mera descrição dos fenômenos sociais, foi modificada. O Instituto passou, então, a “assumir as feições de um verdadeiro centro de pesquisa, preocupado com uma análise crítica dos problemas do capitalismo moderno que privilegiava claramente a superestrutura” (FREITAG, 1988, p. 11).

A *Revista de pesquisa social* – Zeitschrift fuer Sozialforschung – substituiu a partir de 1932, ano de seu primeiro número, o Arquivo. Horkheimer assumira também o papel de editor da Revista.

Segundo Freitag (1988), graças a Horkheimer, aglutinaram-se no Instituto intelectuais como Pollock, Wittfogel, Fromm, Gumpers, Adorno, Marcuse, dentre outros, que contribuíram com regularidade com artigos, ensaios e resenhas a serem publicadas na Revista.

Em 1931, testemunhando o anti-semitismo e o crescimento da movimentação nazista liderada por Hitler, foi sob a liderança de Horkheimer que o Instituto foi descentralizado. Criaram-se filiais em Genebra, Londres e Paris, e a redação da Revista, antes em Leipzig, foi transferida para Paris.

Dois anos depois, de acordo com Freitag (1988), é decretado ao Instituto em Frankfurt o seu fechamento, sob a justificativa de que realizava “atividades hostis ao Estado”. Seu prédio foi confiscado contendo dentro, inclusive, o então acervo de sua biblioteca, de 60000 volumes de livros.

Nessa fase, além dos ensaios publicados na Revista, tiveram destaque, conforme Freitag (1988), os estudos sobre *Autoridade e Família* – Studien zu Autoritaet und Familie, realizado em vários países da Europa, sob a coordenação de Horkheimer e Fromm. Com orientação empírica, o referido estudo buscou a obtenção de dados sobre a estrutura de personalidade da classe operária europeia, a qual, conforme cita Freitag (1988), para os teóricos de Frankfurt, não assumira “o seu destino histórico de revolucionar a ordem estabelecida” (FREITAG, 1988, p. 15), já que “essa classe teria perdido a consciência de sua missão histórica, submetendo-se a formas de dominação totalmente contrárias ao seu interesse emancipatório” (FREITAG, 1988, p. 13). A preocupação basilar desse estudo era a procura por uma unidade entre a teoria marxista e o freudismo. Horkheimer e Fromm lançaram, pois, conforme relata Freitag

(1988), “os fundamentos teóricos para uma retomada da discussão iniciada pelo grupo Sex-Pol e especialmente elaborada por Bernfeld, Fenichel e Reich nos anos 20” (FREITAG, 1988, p. 14).

Horkheimer⁵, cuja inclinação à psicologia se fazia clara, elaborou, ainda no referido período, um ensaio sobre história e psicologia que também teve destaque. O autor demonstra sua preocupação em integrar o nível macroteórico – leia-se produção capitalista – com o nível micro – indivíduo sexualmente reprimido -, cuja mediação entre os dois níveis, conforme descreve Freitag (1988), se daria pela estrutura familiar autoritária.

Ficou constatado, desde o discurso de Horkheimer ao assumir a direção do Instituto, que ele se propôs a elaborar “o esboço de uma teoria materialista, social-psicológica dos processos históricos societários” (cf. A. Schmidt, 1980, p. 27 *apud* FREITAG, 1988). A autora cita que, a partir de uma teorização “freudo-marxista flexível”⁶, com uma dinâmica baseada em uma metodologia dialética, cuja inspiração seria, ao mesmo tempo, hegeliana e marxista, a elaboração da teoria frankfurtiana seria possível através da inclusão das contribuições empíricas e históricas da sociologia e da historiografia moderna na sua reflexão teórica.

No ano de 1933, o Instituto foi transferido de Frankfurt para Genebra (Suíça), adquirindo, na ocasião, a denominação *Sociedade internacional de Pesquisas Sociais* – *Société Internationale de Recherches Sociales*. Os integrantes da Sociedade e colaboradores da Revista, cuja edição já era feita em Paris, nessa fase, são Pollock, Tillich, Ch. Beard, R.S. Lynd, Fernand de Saussure, Erich Fromm, Newman, dentre outros.

No ano seguinte, instituído sob o nome de *Instituto Internacional de Pesquisa Social* – *International Institute of Social Research*, o grupo transfere-se para Nova Iorque (EUA). O diretor da Universidade de Columbia, Nikolas Murray, assim como Reinhold Niebuhr e Robert Mclver facilitaram a vinculação do Instituto à Universidade.

⁵ Horkheimer iniciara sua tese de doutorado no campo da psicologia da Gestalt, mas teve de desistir do já adiantado estudo, pois soube da existência de uma tese análoga na Universidade de Copenhague (Dinamarca).

⁶ Como denomina Freitag (1988), “freudo-marxismo” de Reich e Fromm.

Sua autonomia financeira, porém, continuava assegurada por Hermann Weil, o produtor de trigo, pai de Felix Weil.

No período em que o Instituto encontrava-se alocado nos Estados Unidos, face à perseguição pelos nazistas sofridas por muitos estudantes judeus, o Instituto concede cinquenta bolsas de estudos a esses intelectuais. Walter Benjamin, Ernst Bloch e Maurice Halbwachs são alguns deles. Bloch consegue emigrar para os Estados Unidos. Benjamin, depois de recolhido a um campo de concentração e posteriormente liberado, tenta fugir pela Espanha, onde é barrado por um agente de fronteira e, após o ocorrido, em 1943, é levado ao suicídio. Halbwachs morre em 1945 em uma câmara de gás.

Conforme relata Freitag (1988), em 1940, Horkheimer e Adorno optam pela transferência para a Califórnia (EUA), lugar em que encontram Thomas Mann, Berthold Brecht, entre outros. Fromm, Marcuse e Pollock, à época, já não mais colaboravam no Instituto. A Revista, que até então sempre tinha sido publicada em alemão, tem o seu último número na língua inglesa, em 1941.

Freitag (1988) aponta o fato de que os escritos da fase em que o Instituto encontrava-se sediado nos Estados Unidos foram realizados sob o impacto da cultura estadunidense, “expressão máxima do capitalismo moderno e da democracia de massa” (FREITAG, 1988, p. 17).

Horkheimer, segundo a autora, “procura salvar a reflexão filosófica dialética face a uma crescente tendência positivista e empirista nas ciências sociais” (FREITAG, 1988, p. 18).

Destacam-se, como produções da época, diversos artigos que foram publicados na Revista e que deram origem à chamada teoria crítica. Além disso, duas obras de grande peso ganharam destaque: *A Dialética do Esclarecimento*, de 1947, de autoria de Horkheimer e Adorno, que se trata de uma coletânea de ensaios, e *A Personalidade Autoritária – The Authoritarian Personality* -, de 1950; uma pesquisa empírica realizada por cientistas americanos e alemães, dentre eles Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford e Morrow.

Segundo Freitag (1988), n’A Personalidade Autoritária, os estudiosos e pesquisadores que compuseram a equipe tinham por objetivo “refletir sobre a interação

entre a dinâmica psíquica do indivíduo e as condições sociais e políticas da sociedade em que vivem esses indivíduos” (FREITAG, 1988, p. 18). A Adorno, coube, nesse trabalho, interpretar os dados empíricos coletados. Conforme Freitag (1988), Adorno manteve a orientação freudo-marxista que fundamentara anteriormente Horkheimer e Fromm. Adorno, baseando-se em Reich e Fromm, tem por personalidade uma instância que gravita entre a base econômica e a ideologia das sociedades capitalistas da época. Através de mediações e comparações sobre personalidade, procura explicar o porquê de temas econômicos e sociais somente ocuparem, segundo ele, camadas superficiais da personalidade, enquanto que o fascismo encontrava-se pertencente à dinâmica profunda da vida pulsional do indivíduo. Com isso, formula uma explicação de “como pessoas que emitem opiniões conservadoras sobre a política e a economia podem ter estruturas caractereológicas menos fascistas que outras pessoas, com opiniões liberais e democráticas” (FREITAG, 1988, p. 19-20).

Em *A Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer, conforme relata Freitag (1988), têm uma atitude crítica perante a evolução da cultura nas sociedades de massa, apontando os Estados Unidos como o maior expoente de tal fenômeno. Habermas aponta que esse é o primeiro passo para a constituição da concepção de dialética negativa, que viria a ser desenvolvida depois por Adorno.

Conforme esclarece Freitag (1988), Horkheimer e Adorno, até então, acreditavam que, segundo a razão libertadora de Kant, uma razão crítica se imporia, e a humanidade, apesar de todos os problemas enfrentados, conseguiria realizar a promessa humanística, que concerne em liberdade, autonomia e fim do reino da necessidade.

E *A Dialética do Esclarecimento* é justamente a ruptura com esse ponto de vista, pois passaram, então, a observar que os mecanismos do sistema capitalista estariam agindo no sentido de deturpar as consciências dos indivíduos, que, por sua vez, segundo Horkheimer e Adorno, têm tolhidas as suas possibilidades de resistência crítica e de autodeterminação. A razão kantiana é, assim, conforme Freitag (1988), ultrapassada pelas evidências da realidade capitalista.

A fase supracitada do Instituto pode ser entendida sinteticamente, segundo Freitag (1988), como o momento em que Adorno e Horkheimer optam por abandonar os

pressupostos materialista-históricos, como forma de também se distanciar dos pressupostos positivistas e neopositivistas dominantes nas ciências naturais e humanas do período referido.

Horkheimer, nos seus últimos anos de vida, reaproxima-se da teologia. Adorno opta por aprofundar sua dialética negativa e teoria estética.

Em 1946, Horkheimer recebera um convite da municipalidade de Frankfurt para retornar à cidade com os membros do Instituto. Em 1948, à Alemanha então recém liberada do nazismo, derrotada e destruída, Horkheimer retorna, para estabelecer condições a um retorno definitivo e encontra uma recepção calorosa, que o faz decidir pela transferência, que se dá em 1950.

A antiga sede do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt passa a sediar novamente a organização acadêmica. Concomitantemente, Horkheimer e Adorno são nomeados professores catedráticos da Universidade Johann Wolfgang Goethe, pelo Departamento de Filosofia. Restaura-se a biblioteca do Instituto, que teve seu acervo de 60000 volumes confiscado pelo regime nazista, que julgava as atividades do Instituto uma ameaça às aspirações nazistas.

Horkheimer, como diretor do Instituto, nomeia Adorno como seu co-diretor. Em 1967, porém, face à aposentadoria de Horkheimer, Adorno passa a ser o diretor integral do Instituto. Poucos dos intelectuais que participaram do Instituto à época da emigração para os Estados Unidos os acompanharam de volta à Europa. Loewenthal, Wittfogel e Newmann permaneceram nos Estados Unidos, enquanto Bloch foi para a Alemanha Oriental.

Nos primórdios da década de 1960, conforme descreve Freitag (1988), o Instituto contou com a associação de jovens filósofos: Alfred Schmidt, Juergen Habermas, Ludwig Von Friedburg, Rolf Tiedemann, Helge Pross, Christoph Oehler e outros.

Um estudo de destaque realizado a essa época por Habermas e Friedeburg, com o auxílio de Oehler e Weltz, objetivou estudar, dentre os estudantes universitários de Frankfurt e Berlim, no contexto de reconstrução democrática em que a Alemanha Ocidental se encontrava, “o potencial autoritário e/ou democrático da nova geração estudantil pós-Segunda Guerra” (FREITAG, 1988, p. 23).

Conforme aponta Freitag (1988), a geração em questão fora educada por pais autoritários, nazistas ou simpatizantes de Hitler, na maioria, tendo se desenvolvido, ainda, durante a Guerra, e estava sendo confrontada com um regime liberal-democrático. Os pesquisadores, então, intentavam compreender o lugar do autoritarismo e do anti-semitismo dentro desse contexto. A pesquisa, cuja publicação se deu em 1961, revelou “uma síndrome autoritária latente na maioria dos entrevistados” (FREITAG, 1988, p. 23).

Freitag (1988) relata o fato de que as reflexões críticas de Marcuse, Adorno e Horkheimer serviram de fundamentação teórica para o movimento estudantil de uma geração não-conformista que protestava na Alemanha da década de 1960. Conforme a autora, a luta dos estudantes girava em torno da transformação radical da sociedade capitalista, tendo como ponto de partida a democratização da universidade. Defendiam, ainda, que o objetivo a ser atingido se daria através da destruição da família e do Estado autoritário.

Os frankfurtianos, por sua vez, enxergaram evidências nítidas de que o referido movimento estudantil estava permeado de ideais fascistas. Com isso, passaram a combatê-lo veementemente.

Os estudantes tentaram invadir o Instituto para depredá-lo, fato que teve de ser contido com a chamada da polícia.

Habermas, como descreve Freitag (1988), utilizava-se do “debate crítico escrito”. Não conseguindo êxito perante os estudantes, optou por transferir-se para Starnberg (Alemanha), onde fez parte do Instituto Max Planck, tendo trabalhado lá de 1971 a 1983.

Friedeburg e Marcuse permaneceram em Frankfurt, debatendo com as massas estudantis. “Eram partidários de reformas profundas do sistema universitário e educacional, mas rejeitavam as propostas revolucionárias e os movimentos de guerrilha urbana [...]” (FREITAG, 1988, p. 26).

A não conformidade entre o movimento estudantil e os frankfurtianos acabou acarretando a saída de Horkheimer rumo à Suíça, em 1967, e a prematura morte de Adorno, em 1967. Marcuse manteve-se fazendo a crítica à “nova esquerda”.

Posteriormente, o movimento se desfez, e os estudantes seguiram diversos destinos. Pequena parte deles optou por dialogar com os frankfurtianos, tendo desenvolvido linhas próprias, que não deixaram, porém, de evidenciar a influência da discussão defendida pelos teóricos de Frankfurt. Offe, Preuss, Brandt, Senghaas, Altvater, Buerger e Slaterdijk foram alguns deles.

Subseqüentemente a esse episódio, pesquisadores de Frankfurt iniciaram trabalhos exaustivos e meticulosos em prol do resgate de obras inéditas dos teóricos frankfurtianos da primeira geração. Freitag (1988) identifica, dentre eles, duas tendências. Tiedemann e Schmidt buscavam preservar o pensamento de Benjamin, de Horkheimer, de Adorno e, parcialmente, de Marcuse por meio de reconstituição e revisão de textos dos referidos autores para edição ou reedição. Enquanto isso, Habermas, Wellmer e Buerger prosseguem o pensamento dos seus precursores teóricos, porém não se furtando de dispensar críticas a eles e tentar superá-los.

Tiedemann, assim, publica a *Teoria Estética*, de Adorno, reedita a sua obra e reedita, também, a *Origem do Drama Barroco*, de Walter Benjamin, além do quê reconstitui o fragmentário *Passagenwerk*, de Adorno.

Já Schmidt reedita diversos escritos de Horkheimer, além de todos os números da *Revista de Pesquisa Social*.

Suhrkamp Verlag lança a correspondência entre vários dos estudiosos que em algum momento passaram pela Escola de Frankfurt.

Habermas publica ensaios em que critica, discute e, conforme afirma Freitag (1988), supera Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse, resgatando o conteúdo do debate de suas obras.

Freitag (1988) aponta que “Habermas pode ser considerado o pensador mais produtivo de uma nova versão da teoria crítica do momento. Desde os seus trabalhos de cunho mais epistemológico [...], Habermas vem se preocupando com uma reformulação da teoria crítica de Frankfurt que permita a sua saída do impasse ao qual foi conduzida especialmente por Adorno” (FREITAG, 1988, p. 28).

O momento acima descrito, cujo início se deu na década de 1970, continuou em pleno desenvolvimento pelo menos até meados da década de 1980⁷. Observa-se que as etapas anteriores de produção intelectual dos teóricos de Frankfurt são absorvidas pelos estudiosos da geração seguinte, além do que podem ser, em algumas ocasiões, preservadas; em outras, superadas. O que permanece em questão, de acordo com o que assevera Freitag (1988), é a “relação entre a teoria crítica e a teoria da ação comunicativa” (FREITAG, 1988, p. 30).

2.2 Um breve esboço atinente aos pressupostos da Escola de Frankfurt

O nosso trabalho de dissertação tem o intento de fazer uma crítica, fundamentada nos pressupostos de Marx e Lukács, às produções nascidas em decorrência da teoria frankfurtiana, mais especificamente aos teóricos da educação que se ocuparam em elaborar suas teorias sobre as bases do que já estava posto como fundamentação teórica formulada, desenvolvida e modificada ao longo do tempo por pesquisadores que fizeram parte da Escola de Frankfurt em, pelo menos, algum dos momentos. São os referidos teóricos⁸ os maiores expoentes da chamada pedagogia radical ou crítica: Henry Giroux e Peter McLaren.

Antes de serem aprofundados os estudos e sua relativa crítica à teoria revisionista que tais autores fazem dos escritos de Marx, a partir do que fora elaborado na Escola de Frankfurt, faz-se necessária a elaboração de um breve panorama expositor, para o qual nos embasaremos nas autoras Freitag (1988) e Matos (1993), sobre em que consistiu a teoria desenvolvida pelo grupo frankfurtiano desde os primeiros anos e ao longo de seu desenvolvimento. É um exercício por vezes complicado, dado o grande número de pesquisadores que passaram por lá, cujas formulações quase sempre divergiam em alguns pontos no que concerne aos

⁷ Período até onde Freitag (1988), autora em que nos baseamos primordialmente a essa etapa do nosso estudo, desenvolveu sua pesquisa.

⁸ Conforme outrora já citado, Michael Apple também é um dos teóricos de ênfase da pedagogia crítica ou radical. Ele, porém, não foi por nós aqui estudado, pois, por questões de prazo, somente dois dos autores puderam ser abordados. Henry Giroux e Peter McLaren foram os escolhidos pelo motivo de que trabalharam juntos durante oito anos na Universidade de Miami, de 1985 a 1993, momento em que a pedagogia crítica começou a ganhar peso nas escolas norte-americanas.

pressupostos em que se fundamentaram, e ao desenvolvimento próprio desse movimento, durante as décadas, e sob influências exteriores diversas. Pois, parafraseando Freitag (1988), “O termo Escola de Frankfurt ou a concepção de uma ‘teoria crítica’ sugerem uma unidade temática e um consenso epistemológico e político que raras vezes existiu entre os representantes da Escola” (FREITAG, 1988, p. 33). Nosso panorama será, pois, resumido, já que não é o objetivo principal de nosso texto, e abordará as características da teoria que, ao nosso ver, mais se sobressaíram.

O movimento de estudiosos que culminou na formação da Escola de Frankfurt formulou seus pressupostos tendo como ponto de partida a teoria de Marx. Essa, porém, é em diversos pontos reformulada, em conformidade com o entendimento do real assumido por esses estudiosos, como veremos.

A apropriação da teoria marxista pelos teóricos da Escola de Frankfurt se dá de forma particular: em algumas questões é possível perceber a conformidade deles com relação a Marx, enquanto que, em outros casos, é notada uma tentativa de não concordância e superação.

O conceito de materialismo, que, para Marx, significa, em suma, que o ser social necessita da interação com a natureza para se auto-reproduzir biologicamente como para se manter organicamente sendo possibilitadas, a partir dessa interação, que novas necessidades sejam criadas a fim de que a humanidade prossiga seu desenvolvimento histórico, é, a partir de considerações frankfurtianas, e, destacadamente, a partir de Horkheimer, colocado de outro modo.

Assim sendo, para Horkheimer, a interação própria do ser humano com a natureza para dela retirar e, a partir da prévia-ideação, transformá-la de acordo com a sua necessidade, é a causa do sofrimento da natureza do mesmo modo que, sob as formas de sociabilidade em que vigora a exploração de uma minoria sobre a maioria, existe o sofrimento do homem. Concorda ele com Marx sobre o fato de que a alienação, ou o estranhamento, é a grande causa do sofrimento humano, pois é negado aos próprios trabalhadores o acesso aos produtos produzidos por eles, cuja força de trabalho é exaustivamente despendida em prol de, ao final do processo de produção,

assegurar o lucro do patrão, que, dono dos meios de produção e do conhecimento da inteireza do processo de produção, mantém a continuidade do mecanismo de exploração de certo modo assegurada, fazendo com que reste ao trabalhador somente um salário do qual o explorador extrai a mais-valia, privando quem verdadeiramente deveria ser o dono do produto de seu trabalho, a quem cabe somente sobreviver para manter-se vivo e trabalhar; fato que faz com que o ser humano não se reconheça enquanto humano no ato de trabalho, mas apenas longe dele, dada a precarização das condições de trabalho ora vigente. Além disso, porém, Horkheimer afirma, como citado, o sofrimento da natureza causado pelo ato de trabalho. Matos (1993) aponta que Horkheimer

entende que uma sociedade justa é impossível, porque, mesmo que resolva o problema da miséria presente, essa sociedade não reconciliaria definitivamente o homem e a natureza. Enquanto o homem viver da natureza, transformando-a pelo trabalho, haverá sofrimento. O sofrimento da natureza é trans-histórico (MATOS, 1993, p. 26).

O que a crítica marxista entende, porém, é que, guardadas as devidas proporções de degradação que a natureza vem cada vez mais sofrendo devido à agudização das mazelas próprias do capitalismo, a natureza não sofre por causa do trabalho humano. É inerente ao ser social a interação com a natureza para a sua própria reprodução material. O ser social não existiria sem desenvolver as atividades laborativas; o trabalho é próprio do ser social. Não há como existir o homem sobre a Terra sem que haja trabalho e a conseqüente interação do homem com a natureza.

Se existe sofrimento na natureza é porque existe o capital, cujo objetivo maior é o lucro. Se, ao longo dos tempos, esse “sofrimento da natureza” foi se intensificando, compreendemos, a partir da teoria marxista, que as condições históricas dão as possibilidades de superação desse estado de coisas, através da instauração de uma nova forma de sociabilidade, denominada por Marx de comunismo, em que o trabalho seria realizado para satisfazer às verdadeiras necessidades de todos os homens, e não mais para sustentar o privilégio fetichista de alguns poucos. A natureza manteria, então, sua condição de provedora dos mais primordiais bens materiais

indispensáveis à vida de qualquer ser humano, porém seria resguardada a sua integridade nessa nova e equilibrada organização produtiva.

Os pressupostos teóricos da Escola de Frankfurt, aliás, discordam de que haja possibilidades de emancipação social. Segundo afirma Walter Benjamin, as revoluções são (apenas) “o freio de emergência da humanidade” (BENJAMIN *apud* MATOS, 1993). E Horkheimer, contrariando o que Marx afirmara com relação à classe social potencialmente revolucionária, assevera não considerar o proletariado “como o fator de inteligibilidade da história, o instrumento de compreensão privilegiado para a análise do modo de produção capitalista” (MATOS, 1993, p. 29). Horkheimer não considera, então, que, a despeito de todas as contradições presentes, da alienação do proletariado possa surgir um processo de desalienação que faça com que toda a classe se una em prol de uma revolução. Com base na teoria de Marx, afirmamos, pois, o fato de que é o proletariado a classe que sofre diretamente os efeitos mais drásticos do capital; é a classe proletária a maior explorada em todos os sentidos, então, de forma dialética, não há ninguém melhor que ela própria para lutar pela sua liberdade. Os teóricos frankfurtianos discordam da possibilidade real apontada por Marx, que é, inclusive, causada pelo próprio capital, que permite brechas, ainda que poucas e quase imperceptíveis, de que seja instaurado um processo revolucionário que culmine na emancipação humana.

Benjamin aponta que as revoluções ocorridas são o freio de emergência da humanidade. As revoluções são, mais que isso, conforme nos mostra a teoria marxista, reflexos de crises cíclicas que chegaram em um ponto em que a aparente estabilidade não mais poderia ser mantida. E, se, a partir delas, não houve acontecimentos que pudessem mudar o rumo da história humana, isso se deu por diversos motivos, mas, principalmente, pelo fato de que o movimento contra-revolucionário certamente se utilizou de mecanismos que acabaram por abalar o processo revolucionário.

Matos (1993) aponta que a terminologia “sociedade da total administração”, de Adorno e Horkheimer, ou “sociedade unidimensional”, conforme Marcuse, significa a “socialização radical” ou “alienação radical”. “É uma sociedade sem oposição, na qual os conflitos e antagonismos foram dissimulados na identidade da sociedade consigo mesma” (MATOS, 1993, p. 30). Marx não só discordaria de forma veemente, como,

também, apontaria que, quanto mais o capital se desenvolve, mais ficam latentes as oposições ou contradições, e o que parece somente uma consequência da exploração do trabalhador é, além disso, um meio potencial que pode ser utilizado por ele visando um objetivo emancipatório. É o caso do progresso tecnológico. Bem ou mal, tudo o que até hoje se elaborou de tecnologia não poderia ter se dado sem que o capitalismo tivesse vigorado. Eis uma contradição que não pode ser desconsiderada. A transição para uma nova forma de sociabilidade é possibilitada, dentre outros fatores, pelo alto grau de desenvolvimento tecnológico, já que é a partir dele que o trabalhador pode se ver livre, por exemplo, de trabalhos essencialmente braçais e repetitivos, que podem ser executados com precisão pelas mesmas máquinas que hoje são empregadas, quando o são, para substituir o trabalhador, já que elas não reivindicam direitos trabalhistas, mas que poderiam ser utilizadas para que o trabalho verdadeiramente humano de produção do novo e gerador de satisfação e não de estranhamento pudesse ser desfrutado pela totalidade dos indivíduos.

Os frankfurtianos aceitam os conceitos marxistas de reificação e fetichismo, como aponta Matos (1993). O que ocorre, porém, por cima disso, é o fato de que Adorno, além de entender o fetiche da mercadoria à mesma maneira de Marx, de que essa acaba aparecendo aos indivíduos como dona de força própria, e não apenas como valor de uso inerente ao desenvolvimento das necessidades criadas a partir da produção do novo, e compreendendo o processo de reificação como consequente ao estranhamento, em que o homem que produz não reconhece a si mesmo em suas próprias criações, acrescenta a isso a “volatilização da culpa”, a “banalização do mal”. Marx deixara claro em seus escritos que existe uma natureza humana socialmente construída. O que significa que os seres sociais só o são a partir do convívio com outros seres sociais, a quem cabe repassar aos mais novos o que foi acumulado ao longo da existência humana. O salto ontológico, de animal a homem, se deu no exato momento em que os seres precursores do *Homo sapiens sapiens* conseguiram visualizar a possibilidade de satisfação das suas necessidades a partir da transformação da natureza. Um processo não de determinação biológica, mas de prévia-ideação que foi possibilitada pela inauguração da compreensão, por parte daqueles seres, de algumas peculiaridades da natureza ao seu redor. Àquela sociedade primitiva, que teve o

primeiro ato de trabalho efetivado, cabia haver algum mecanismo de comunicação entre seus membros, para que aquele conhecimento acumulado pelo trabalho pudesse ser repassado de geração em geração, de modo diferente do repasse das informações biológicas particulares de cada espécie. Assim, fundamentando-nos em Marx, podemos afirmar que há uma natureza social, e o mal é apenas uma das características das relações humanas próprias de uma forma de sociabilidade em que a uns indivíduos resta submeter-se à exploração de outros.

O que entendemos que a teoria crítica elaborada pelos estudiosos de Frankfurt tenha se apoderado em grande medida da teoria marxista, salvo exemplos que possam excetuar isso como regra geral, foi o fato de que existe, segundo Freitag (1988), “a dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos e das sociedades” (FREITAG, 1988, p. 38).

Ao mesmo tempo em que fazem a interpretação dos escritos de Marx aqui exposta, um dos pontos que merecem destaque é o fato de que os frankfurtianos confrontam-na com a chamada teoria tradicional. Matos (1993) aponta que o que é considerado teoria tradicional por excelência pela teoria crítica é o pensamento cartesiano.

Descartes formulou sua teoria com base na afirmação de que o pensamento, e ele só, é responsável pela existência da razão. A razão, para Descartes, é a não-contradição, marcada pelo princípio da identidade e pela preocupação em definir, dedutiva ou indutivamente, conceitos universais que podem englobar, ao mesmo tempo, fenômenos da natureza ou fenômenos sociais numa mesma sentença geral, que ignora, inclusive, o momento histórico em que ocorre determinado fenômeno. Para a ciência cartesiana, tudo o que é contraditório é, na mesma medida, irracional.

Freitag (1988) aponta que, segundo Horkheimer (1947), “A teoria crítica procura integrar um dado novo no corpo teórico já elaborado, relacionando-o sempre com o conhecimento que já se tem do homem e da natureza naquele momento histórico” (FREITAG, 1988, p. 39). Nesse ponto específico, a teoria crítica frankfurtiana converge inteiramente com a teoria de Marx à medida que considera os acontecimentos não deixando de levar em conta o fato de ter havido um processo histórico precedente

àquilo. Horkheimer, assim, aponta a explicação, pela teoria crítica, da agudização das mazelas sociais a partir da troca de mercadorias:

A teoria crítica começa, pois com uma idéia relativamente geral da troca simples de mercadorias, representada por conceitos relativamente gerais. Pressupondo todo o conhecimento disponível e assimilando todo o material resultante de pesquisas próprias e alheias, procura mostrar como a economia de troca nas condições atualmente dadas [...] conduz necessariamente ao agravamento das contradições na sociedade, o que em nossa época histórica atual leva a guerras e revoluções (HORKHEIMER, 1947 *apud* FREITAG, 1988, p. 39).

A teoria frankfurtiana, porém, no decorrer dos anos, afasta-se sensivelmente da teoria marxista. Freitag (1988) relata que Horkheimer perde as esperanças em relação às possibilidades e à necessidade de uma revolução proletária. Em *A Teoria Crítica, Ontem e Hoje*, de 1970, Horkheimer aponta o que, segundo ele, são equívocos da teoria elaborada por Marx.

Em primeiro lugar, conforme Freitag (1988) aponta, para Horkheimer,

a tese da proletarização progressiva da classe operária não se confirmou, não ocorrendo a revolução proletária como se esperava, em consequência de uma constante degradação das condições de vida dessa classe. Horkheimer admite que o capitalismo conseguiu produzir um excedente de riquezas que desativou o conflito de classes, radicalizando a ideologização das consciências, cooptadas pelo sistema (FREITAG, 1988, p. 40).

É fato que há uma degradação constante das condições de vida dessa classe. O que, segundo a teoria elaborada por Marx, não pode ser afirmado, entretanto, é justamente a impossibilidade dessa revolução por conta do dado fato, como Horkheimer acredita. Desde que haja trabalhadores oprimidos com condições de vida mínimas, uma teoria esclarecedora do real, desnudado de todas as falsas aparências, e uma situação de crise aguda em que tais trabalhadores não mais suportem a situação de estranhamento à qual se vêem submetidos, a revolução proletária tem chances de ocorrer. Ademais, Marx nos mostra que o excedente de riquezas produzido pelo

capitalismo não foi capaz de desativar o conflito de classes. Isso porque, por menos que esse conflito de classes possa estar dando indícios de que ele existe, e por mais que vigore uma intensa ideologização das consciências, ele continua e continuará existindo enquanto a humanidade viver numa sociedade de exploradores e explorados. Enquanto for negado a uma classe o acesso aos bens produzidos por ela mesma, em prol do benefício de outra classe, apoderada dos meios de produção, haverá o conflito de classes.

Freitag (1988) descreve o que seria, para Horkheimer, outro equívoco da teoria marxista: o fato de que não se teria comprovado

a tese das crises cíclicas do capitalismo, decorrentes das alternâncias da produção excessiva e da falta de consumo, por um lado, e de consumo excessivo que leva à falta de produtos, por outro, devido à intervenção crescente da atividade estatal sobre a organização da economia (FREITAG, 1988, p. 40).

No dado ponto, não ficou suficientemente clara qual a crítica de Horkheimer à teoria de Marx. O que, de modo preliminar, podemos afirmar com relação a isso é que é papel do Estado, dentro do capitalismo, intervir, de maneira disfarçada, sobre a organização da economia de modo a possibilitar o máximo de aproveitamento do lucro pelos capitalistas. O Estado existe com o objetivo último de dar subsídios à preservação do capital, não medindo esforços para tal e sendo capaz, inclusive, de deixar a população proletária à mercê das conseqüências de tais crises enquanto age em favor da manutenção dos bens geridos pelo capital. Trata-se de um mecanismo próprio da forma de sociabilidade aqui em discussão e não é senão uma forma de subsidiar a exploração dos trabalhadores sob o discurso falacioso de que o Estado existe para protegê-los.

Em terceiro lugar, a outra crítica que faz Horkheimer, conforme aponta Freitag (1988), é que

a esperança de Marx de que a justiça poderia se realizar simultaneamente com a liberdade revelou-se ilusória. Efetivamente, o capitalismo conseguiu criar riquezas que a longo prazo até podem assegurar um grau de justiça maior,

reduzindo as desigualdades materiais entre os homens, mas ao preço da redução sistemática da liberdade (FREITAG, 1988, p. 40).

Horkheimer dá prosseguimento à sua crítica afirmando que “A revolução ampliada acarretou o aumento – para Marx ainda inconcebível – da burocratização, da regulamentação e ideologização da vida, tornando-a administrável em todos os seus aspectos” (HORKHEIMER, 1970 *apud* FREITAG, 1988, p. 40). E continua:

A maior justiça que conduz a uma homogeneização dos indivíduos e das consciências é adquirida às custas da liberdade de cada um. A regulamentação generalizada da vida, a redução da liberdade, a deturpação das consciências e a atrofia da capacidade crítica são correlatos inevitáveis de uma justiça social e material ampliada (FREITAG, 1988, p. 40-41).

Em primeiro lugar, se faz necessário afirmar, com base na teoria elaborada por Marx, que, ao contrário do que advoga Horkheimer, a justiça social se perde, fica mais e mais reduzida, à medida que o capitalismo se fortalece, favorecendo, assim, como condição *sine qua non*, o aprofundamento de todas as mazelas da humanidade, dentre as quais a injustiça. Isso posto, é possível asseverar que a redução da liberdade não é diretamente proporcional a um maior grau de justiça. O que ocorre, de fato, é que, impossibilitado o aumento da justiça via os mecanismos burocráticos próprios do capital, a liberdade, como consequência, fica, também, limitada. Além disso, a abundância de riquezas proporcionada pelo capital não tem a capacidade de assegurar diretamente a justiça. Isso porque o excesso de riquezas próprio do capital, sob o domínio de uns poucos, é precisamente o que assegura a dominação da classe detentora dos meios de produção sobre a classe possuidora da força de trabalho. O que se pode afirmar com relação ao grande desenvolvimento que propicia a existência de grande quantidade de riqueza material é o fato de que isso torna reais as possibilidades da emancipação humana – o que significaria a liberdade humana em todos os sentidos. O grau de desenvolvimento tecnológico ao qual testemunhamos já permite que todos os seres humanos desfrutem de liberdade e exerçam um trabalho que não ocuparia todo o seu dia, além do que permitiria ao homem se ver como ser

humano ao produzir o novo; não mais como um animal. O capitalismo só foi indispensável até o ponto em que permitiu chegar-se ao grau de desenvolvimento tecnológico responsável por uma potencial redenção dos trabalhadores dos tipos de trabalho ora vigentes, por vezes meramente braçais. Dito isso, podemos afirmar, com base em Marx, que em uma sociedade para além dessa experimentada por nós, a justiça se daria de forma simultânea e correlata à liberdade.

Com relação a essa segunda fase da teoria crítica, Matos (1993) deixa transparecer que, para os teóricos frankfurtianos, Marx não levava em consideração a relevância do indivíduo. A essa etapa, já estão mais longes de se fundamentarem no materialismo com relação à primeira fase da Escola. Em decorrência desse raciocínio, Matos (1993) descreve que, para os frankfurtianos, em termos gerais, a emancipação é impossível, afirmando, ainda, a possibilidade de emancipação do indivíduo, no qual, para isso, deve estar concentrado o “conflito entre a autonomia da razão e as forças obscuras e inconscientes que invadem essa mesma razão” (MATOS, 1993, p. 58). Ainda conforme Matos (1993), “As referências [dos teóricos da Escola de Frankfurt] a Kant e Schopenhauer explicitam o ponto de vista da Escola de Frankfurt com relação ao marxismo. A noção de indivíduo substitui a de classe como protagonista da história” (MATOS, 1993, p. 65).

Para Freitag (1988), os eventos históricos que encaminharam Horkheimer a ter uma visão, segundo ela, cética, no que tange à validade das teses centrais elaboradas por Marx, surgiram a partir das experiências do nazismo, na Alemanha, e do socialismo, nos países do Leste, experiências que, para Horkheimer, concerniram em regimes totalitários, que “privilegiaram a razão instrumental em detrimento da razão emancipatória, tolhendo a liberdade individual em nome do bem geral” (FREITAG, 1988, p. 41).

Quanto ao referido contexto, Matos (1993) atesta, ainda, que “Malgrado os desenvolvimentos técnicos e científicos, há uma regressão da sociedade, o que se atesta pelas periódicas recaídas na barbárie, no auge da civilização – os fascismos, os nazismos, o totalitarismo” (MATOS, 1993, p. 62).

Conforme nos mostram os estudos da teoria marxista, o tal desenvolvimento técnico e científico permitido pela evolução das forças produtivas dentro do capital não

é garantia de que não haja as “periódicas recaídas na barbárie”. Como sabemos, esta é uma condição inerente ao capital, que, somente numa forma de sociabilidade emancipada, seria radicalmente eliminada. Ademais, faz-se necessário pontuar que tais experiências totalitárias não tiveram seu mote principal fundamentado no objetivo de atingir o bem geral.

Freitag (1988) relata que, apesar da renúncia premente que Horkheimer faz a teses centrais do materialismo histórico, ele continua sustentando a necessidade de que a teoria crítica sobreviva, e acrescenta que, segundo ele, a referida teoria, à maneira que se deu no início, deve visar o futuro de uma humanidade emancipada. Desse modo, continua assegurando a validade das considerações dos anos de 1930 no que concerne à necessidade e aos fins do trabalho da razão. Essa necessidade, para a teoria crítica, se mantém, conforme descreve Freitag (1988), presa a um juízo existencial. Trata-se, assim, de que se liberte a humanidade da repressão, da ignorância e da inconsciência. Freitag (1988) completa afirmando que esse juízo tem como fundamento o ideal iluminista, o que significa utilizar a razão como meio de libertação para a efetivação da autonomia e da autodeterminação do homem.

Enquanto isso, para a teoria tradicional, a necessidade do trabalho teórico presume obedecer às “regras gerais da lógica formal, ao princípio da identidade e da não-contradição, ao procedimento dedutivo ou indutivo, à restrição do trabalho teórico a um campo claramente delimitado” (FREITAG, 1988, p. 41).

Percebemos, então, a divergência entre a teoria tradicional e a teoria crítica, cujos objetos, Freitag (1988) assevera, não podem coincidir. Para a teoria tradicional, pressupõe-se um objeto externo ao sujeito. No que se refere à teoria crítica, por sua vez, está pressuposta uma relação orgânica entre o sujeito e o objeto. Assim, à medida que o teórico crítico reconhece a sua condição de um “sujeito do conhecimento” (FREITAG, 1988), que é, ao mesmo tempo, um sujeito histórico inserido em um contexto também histórico que o molda e o condiciona, o teórico tradicional apercebe-se da dinâmica de sua atividade científica e de sua função de forma distorcida, enxergando-se fora do contexto histórico-social.

Logo, para os teóricos frankfurtianos, enquanto que os teóricos tradicionais mantêm-se imobilizados frente à realidade social, sob a justificativa ideológica da

“neutralidade valorativa”, nas palavras de Freitag (1988), o teórico crítico busca colaborar intervindo e participando do redirecionamento do processo histórico em prol da “emancipação dos homens em uma ordem social justa e igualitária” (FREITAG, 1988, p. 42), fazendo jus à sua condição assumida de analista e crítico da situação.

Dentre a gama de teóricos filosóficos, por vezes até mesmo incompatíveis entre si, nos quais a Escola de Frankfurt se fundamenta, seja para se apropriar de determinados elementos, seja para criticar e, partindo daí, formular sua teoria, ganha destaque o fato de que, conforme Matos (1993), “Kant, Hegel e Marx são filósofos centrais para questionar o conceito de teoria e o de dialética, porque as insuficiências da teoria revolucionária se transmitiram à práxis histórica” (MATOS, 1993, p. 22).

Observamos, contudo, que o exercício aqui efetuado na tentativa de expor os pressupostos fundamentais da Escola de Frankfurt não se encontra finalizado. Carece, ainda, de várias questões a serem abordadas, que, por impedimentos, dentre outros, de prazo, não puderam ser devidamente trabalhadas até o estágio atual.

3 A PEDAGOGIA RADICAL OU CRÍTICA ELABORADA SOBRE OS FUNDAMENTOS DA TEORIA CRÍTICA

3.1 Uma breve introdução biográfica a Henry Armand Giroux

Henry Armand Giroux nasceu em 18 de setembro de 1943 em Rhode Island, nos Estados Unidos. É filho de imigrantes canadenses. Em Barrington, de 1968 a 1974, estudou história. Em 1977, doutorou-se na Carnegie Mellon Universidade de Pittsburgh. Sua atividade docente teve início em 1977 na Universidade de Boston, onde ensinou até 1983. No mesmo ano, transferiu-se para a Universidade de Miami em Oxford, Ohio, onde foi professor até 1992 e também ocupou o cargo de Diretor do *Centro para Educação e Estudos Culturais* – Center for Education and Cultural Studies. Mudou-se, então, para a Universidade Estadual da Pensilvânia, onde assumiu o posto de professor, de 1992 a maio de 2004. Exerceu a atividade de diretor do *Fórum Waterbury em Educação e Estudos Culturais* – Waterbury Fórum in Education and Cultural Studies. Em maio de 2004, transferiu-se para a Universidade McMaster, onde mantém a cátedra de Cadeias Globais de Televisão na Carreira de Ciências da Comunicação. Em maio de 2005, a Universidade Memorial do Canadá concedeu-lhe um doutorado honorário em letras.

A seguir, exporemos uma descrição introdutória, com base em estudos realizados por Zuin & Pucci (1999), da pedagogia radical de Henry Giroux. O estudo a partir desses intérpretes se faz necessário para situar-nos acerca dos escritos de Giroux de uma forma mais geral, que, adiante, serão analisados de forma imanente.

Conforme Zuin & Pucci (1999), dois eixos paradigmáticos da teoria crítica, em especial, serviram como contribuição na reelaboração da teoria crítica educacional, quais sejam: 1) a dialética da razão e a crítica da razão instrumental e 2) a crítica da cultura e a Indústria Cultural.

Os autores relatam que Giroux fundamenta-se nos escritos de Adorno, Horkheimer e Marcuse a fim de sistematizar suas questões pedagógicas fora do

contexto europeu de grande parte das elaborações frankfurtianas. Giroux configura-se como “intelectual transformador”, segundo eles.

Zuin & Pucci (1999) alertam para o fato de que há ocasiões em que Giroux simplifica, empobrece e despotencializa o debate frankfurtiano: “[...] se no discurso ideológico de Giroux está sua grande contribuição à educação, pode estar também sua debilidade” (ZUIN e PUCCI, 1999, p. 28). Completam afirmando, com relação a Giroux, a existência de “pouca profundidade de algumas análises, as soluções fáceis e apressadas para se resolverem questões complexas, seu pragmatismo pedagógico, manifestações de idealismo, de voluntarismo etc.” (ZUIN e PUCCI, 1999, p. 28).

Segundo Zuin & Pucci (1999), observa-se que a preocupação primordial de Giroux, ao fundamentar-se na teoria crítica, é a formulação de uma pedagogia capaz de ir às raízes sociais, culturais e escolares e capaz, ainda, de fazerem-se ser percebidos os marginalizados, as minorias, o indivíduo e o contemporâneo.

A forma como Giroux interpreta as contribuições frankfurtianas baseia-se, conforme asseveram Zuin & Pucci (1999), na compreensão do contexto histórico e social em que essas contribuições surgiram. Pontuam eles que tal contexto foi precisamente o do desenvolvimento do capitalismo monopolista e de seu “consorte político”, do fascismo, assim como da dogmatização do marxismo tradicional, cuja representação foi o stalinismo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Também o enfraquecimento político do proletariado europeu, relatam os autores, ocorreu nessa época. Desse modo, os teóricos da Escola de Frankfurt, em especial Horkheimer, Adorno e Marcuse, são expoentes significativos do desenvolvimento do “marxismo ocidental”, que atua na construção de uma “base mais sólida para a teoria social e a ação política, na ênfase a problemáticas inovadoras, como as esferas da cultura, da vida cotidiana, da subjetividade” (ZUIN e PUCCI, 1999, p. 23).

O reconhecimento, por Giroux, da importância da Escola de Frankfurt, em politizar a cultura e mostrá-la como um instrumento reprodutor social e de classe nos países ocidentais mais desenvolvidos se evidencia, segundo Zuin & Pucci (1999), quando problematiza “as teorias radicais da escolarização” por se encontrarem fundamentadas em “teorias unilaterais de dominação e poder derivadas do marxismo ortodoxo”. Giroux, no entanto, declara: “Ela [a Escola de Frankfurt] nunca escapou

completamente da lógica esmagadora do marxismo, uma lógica que acredita no poder controlador do capital sobre todos os aspectos do comportamento humano” (GIROUX *apud* ZUIN e PUCCI, 1999, p. 24).

Noutro momento, Giroux responde a questionamentos gerais com relação a Adorno e Horkheimer. Conforme afirmam Zuin & Pucci (1999), para Giroux, Adorno e Horkheimer dão ênfase demasiada às “dimensões positivas”. Giroux, desse modo, ao retomar as elaborações dos teóricos frankfurtianos, dá ênfase ao outro momento, que é o da superação, tentando dar às análises frankfurtianas, explicitam os autores, a devida “completude dialética”.

A racionalidade, para Giroux, que fora redefinida pela teoria crítica, teria se tornado, para além de apenas o exercício do pensamento crítico, como no Iluminismo, a ligação entre o pensamento e a razão, em prol da emancipação da sociedade como um todo, conforme apontam Zuin & Pucci (1999). Assim, “Como uma racionalidade superior, ela continha um projeto transcendente no qual a liberdade individual se unia à liberdade social” (GIROUX *apud* ZUIN e PUCCI, 1999, p. 24).

Com relação à centralidade da cultura pela teoria crítica, Zuin & Pucci (1999) relatam que Giroux reconhece que se trata de um fundamento importante “para uma elaboração maior e uma compreensão da relação entre a cultura e o poder” (GIROUX *apud* ZUIN e PUCCI, 1999, p. 25). O poder, para Giroux, significa um elemento essencial para o entendimento da dominação e da resistência.

Conforme apontam Zuin & Pucci (1999), Giroux tenta construir diretrizes para a ação social, fundamentando-se em teorias, mas apontando para as questões práticas. Preocupa-se, segundo os autores, em elaborar uma pedagogia radical que possa tentar reconstruir uma prática educacional sobre as bases da teoria crítica. Os autores asseveram, ainda, que Giroux busca socializar as teorias frankfurtianas, além de outras teorias, a fim de uma pedagogia que possa educar os trabalhadores, os negros, as minorias.

Giroux é um pensador de esquerda (“radical”) imerso no contexto americano atual, preocupado com as questões da educação e da escolarização, que tenta analisar as contradições do capitalismo avançado a partir do olhar dos marginalizados no processo de produção. Daí que, para ele, as categorias de

gênero, raça, minorias interagem com a de classe social, na tentativa de captar mais de perto os conflitos, as contradições sociais e suas manifestações de rebeldia, de resistência, de organização, de luta. A urgência na busca de soluções de mudanças na sociedade e na formação cultural dita em muitos tópicos as dimensões de seu pensamento crítico (ZUIN e PUCCI, 1999, p. 30).

Giroux, conforme a afirmação de Zuin & Pucci (1999), é um militante da educação que deseja “[...] lutar para criar um mundo melhor” (GIROUX *apud* ZUIN e PUCCI, 1999, p. 28).

Zuin & Pucci (1999) apontam que, além de fundamentar-se nos teóricos frankfurtianos, Giroux busca embasamento em outros diversos teóricos. Paulo Freire e Antonio Gramsci são alguns deles.

3.2 Os pressupostos da pedagogia radical: uma revisão a partir dos escritos de Henry Giroux

Trabalharemos o presente tópico no sentido de apresentar, de modo objetivo, os principais aspectos da teoria proposta pela pedagogia radical, com base, primordialmente, no teórico Henry Giroux.

À medida que o objetivo genuíno de nossa pesquisa é fazer as devidas diferenciações entre a teoria proposta pelos pedagogos radicais, essa por sua vez com ampla base sobre a teoria crítica, e uma teoria pedagógica que converja com a ontologia marxiano-lukácsiana, por ora exporemos a pedagogia radical para, adiante, confrontarmos ambas as teorias, a fim de tornar visíveis as diferenças entre tais correntes.

Para tanto, tentaremos apontar, com base nas leituras, de onde os autores defensores da pedagogia radical partem para elaborar sua proposta educativa. De antemão, revelamos que a pedagogia radical parte, em grande medida, da teoria crítica, elaborada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, assim como parte-se de uma proposta pedagógica elaborada por Paulo Freire. Destaca-se, também, que os pedagogos radicais fazem uma leitura de Gramsci. Quanto a Marx, embora haja por

parte de alguns uma errônea identificação da pedagogia radical com a sua teoria, os próprios pedagogos radicais ensaiam críticas a ele. Críticas essas com as quais, diga-se, não concordamos e tentaremos elucidar o porquê adiante. Antes disso, porém, o texto a seguir mostrará as bases nas quais a pedagogia radical se ancora, assim como as principais características do modelo de educação que é proposto.

3.2.1 A pedagogia radical e a Escola de Frankfurt

Henry Giroux, em sua obra *Pedagogia radical: subsídios*, postula, de forma geral, as contribuições da teoria crítica para a elaboração da pedagogia radical. Nas palavras dele, “sustento aqui o argumento de que os trabalhos de Horkheimer, Marcuse e Adorno fornecem importantes subsídios para o desenvolvimento de fundamento crítico para uma teoria pedagógica radical” (GIROUX, 1983, p. 9-10). Giroux aponta que, apesar da diversidade teórica característica da Escola de Frankfurt, há nela o fundamento de um “arcabouço dialético” que possibilita a compreensão das mediações entre as instituições e as atividades cotidianas *versus* a lógica que determina a “totalidade social mais ampla”. Tal arcabouço, segundo ele, “é indispensável para o entendimento da interação entre o sistema escolar e a sociedade dominante” (GIROUX, 1983, p. 10).

A partir da exposição de Giroux, constatamos que ele ancora-se, portanto, especialmente em três elaborações frankfurtianas.

A primeira delas é quanto à herança da racionalidade iluminista, o que dá base para a crítica frankfurtiana à razão instrumental e ao positivismo. Conforme Giroux, Adorno, Horkheimer e Marcuse afirmaram que todos os aspectos da vida (meios de comunicação de massa, escola, ou o local de trabalho, por exemplo) absorveram o processo de racionalização. Para Horkheimer, segundo Giroux, “nenhuma esfera social ficou livre da invasão de uma forma de razão na qual ‘todos os meios teóricos de transcender a realidade tornaram-se um absurdo metafísico’ (Horkheimer, 1974, p. 82) apud (GIROUX, 1983, p. 12)”. Já conforme Adorno, citado por Giroux,

a crise da razão acontece quando a sociedade se torna mais racionalizada porque, sob tais circunstâncias históricas, a razão perde sua faculdade crítica por exigência da harmonia social e, assim, torna-se um instrumento da sociedade existente. Como resultado, a razão, como 'insight' e crítica, transforma-se em seu oposto, isto é, irracionalidade (GIROUX, 1983, P. 12).

A crise, então, associa-se à crise da ciência e à crise da sociedade.

Apoiando-se nas teorizações da Escola de Frankfurt, Giroux aponta que o positivismo surgiu como a vitória do grau inferior do pensamento iluminista. Significa, além de inimigo da razão, forma de dominação social. Conforme Horkheimer, citado por Giroux, o positivismo retirou da ciência e do conhecimento suas características críticas, pois, sumariamente, Giroux aponta que, para a Escola de Frankfurt, o positivismo é resultado de tradições teóricas que sustentam o objetivo de elaborar formas de investigação social que atuem à maneira das ciências naturais, privilegiando-se, assim, a observação empírica e a quantificação. Nesse sentido, "o positivismo uniu-se ao imediato e 'celebrou' o mundo dos 'fatos'" (GIROUX, 1983, P. 14). Desse modo, Giroux aponta que a racionalidade positivista não leva em consideração o valor da consciência histórica tampouco a natureza do próprio pensamento crítico. Com isso, há o fomento de suposições que impedem o julgamento das interrelações entre poder, conhecimento e valores, e também a reflexão crítica acerca do surgimento e da natureza dos seus próprios pressupostos. Giroux aponta, ainda, que o positivismo "dissolve a tensão entre potencialidade e realidade em todas as esferas da existência social" (GIROUX, 1983, p. 14). A racionalidade positivista tem, ainda, como resultado, conforme apontam os autores da Escola de Frankfurt, uma ameaça à noção de subjetividade e ao pensamento crítico. Além disso, está que "a noção de que a essência e a aparência podem não coincidir é perdida na visão que o positivismo tem do mundo" (GIROUX, 1983, p. 14).

Dito isso, importa que Horkheimer, segundo Giroux, argumenta que o ponto de partida para se entender "a crise da ciência depende da correta teoria da presente situação social" (Horkheimer apud GIROUX, 1983, p. 12). Giroux, então, informa que, para a Escola de Frankfurt, a solução para a crise vigente é a elaboração de uma noção

de razão que “abranja tanto a crítica como o elemento da vontade humana e da ação transformadora” (GIROUX, 1983, p. 13), uma noção, portanto, absolutamente consciente da razão, segundo eles. Somando-se a isso, está, para Giroux, a importância de se “confiar à teoria a tarefa de resgatar a razão da lógica da racionalidade tecnocrática ou do positivismo” (GIROUX, 1983, p. 13).

A segunda das elaborações frankfurtianas que dão subsídios à elaboração da proposta de pedagogia radical é a respeito da teoria por si. Trazendo à discussão as questões anteriormente mencionadas, concernentes à razão positivista e sua tradição empiricista, Giroux assinala que, segundo a Escola de Frankfurt, é relevante que a teoria apreenda as relações vigentes entre o particular e o todo, o específico e o universal. Ainda, a teoria, conforme apontam estudos partidos da Escola de Frankfurt,

deve explicitar os interesses normativos que representa e deve ser capaz de refletir criticamente sobre o desenvolvimento histórico ou a gênese de tais interesses e as limitações que podem apresentar dentro de certos contextos históricos e sociais (GIROUX, 1983, p. 15)

Isso porque “a teoria funciona [...] sob condições históricas específicas, para servir a alguns interesses e não a outros” (GIROUX, 1983, p. 16). Além disso, para a Escola de Frankfurt, segundo aponta Giroux, a teoria deve ter seu caráter crítico à medida que possui o poder de desmascaramento. A teoria, portanto, deve recusar-se a confundir aparência e essência e deve analisar a realidade contrastando-a com as possibilidades ali inscritas. Isso, para a Escola de Frankfurt, significa agir em conformidade com um pensamento dialético. Isto posto, Giroux, ancorando-se nas elaborações frankfurtianas, aponta que o pensamento dialético mostra a existência de um vínculo entre conhecimento, poder e dominação. Desse modo, Giroux argumenta que “o principal objetivo da crítica deve ser o pensamento crítico no interesse da mudança social” (GIROUX, 1983, p. 17). Nesse sentido, para o autor, a teoria deve ser uma atividade transformadora que encara a si mesma como possuidora de caráter político e que se compromete com a projeção do futuro. A teoria crítica contém, para Giroux, um elemento que permite ao pensamento crítico tornar-se condição prévia à

liberdade humana. Para Giroux, “a teoria crítica abertamente toma partido ao lado da luta por um mundo melhor” (GIROUX, 1983, p. 17).

Refutando a noção positivista da prática essencialmente empírica de investigação, ancorando-se nos pressupostos da Escola de Frankfurt, Giroux aponta que a observação não substitui a reflexão crítica e a compreensão segundo o que argumenta a noção dialética da sociedade e da teoria. Para a teoria crítica, Giroux afirma, teoria e prática devem estar interligadas. Porém deve-se tomar cuidado com a tendência corrente de que, conforme aponta Adorno, a teoria sucumba a um papel servil, o que tende a fazer da prática “uma peça política da qual se supunha deveria livrar-se; [...] uma presa do poder” (Adorno apud GIROUX, 1983, p. 19).

À teoria cabe, portanto, para Giroux, ter “como finalidade a prática emancipatória” (GIROUX, 1983, p. 19). Giroux ressalta que, “ao unir a teoria crítica às finalidades de emancipação política e social, a Escola de Frankfurt redefiniu a própria noção da racionalidade” (GIROUX, 1983, p. 19). O autor, então, exprime que a racionalidade passou a ser a ligação entre pensamento e ação em prol da libertação da comunidade ou da sociedade em geral. A liberdade individual passava, assim, a combinar-se com a liberdade social.

A terceira elaboração frankfurtiana de que Giroux se utiliza como base para a sua pedagogia radical é a análise da cultura. Conforme Giroux, a cultura tem, para Adorno e Horkheimer, um lugar de destaque no que tange ao desenvolvimento da experiência histórica e na vida cotidiana. A cultura, para a Escola de Frankfurt, segundo Giroux, não existe desligada dos processos da vida econômica e política da sociedade. Conforme cita Giroux, Aronowitz aponta que o taylorismo e o instrumental de gerenciamento científico levaram a racionalidade a dominar os seres humanos. Desse modo, “instituições culturais de massa, como a escola, assumiram um novo papel na primeira metade do século XX como ‘um componente fundamental e como determinante da consciência social’” (Aronowitz apud GIROUX, 1983, p. 20). Com isso, a esfera cultural passou a constituir um lugar central na “produção e transformação da experiência histórica” (GIROUX, 1983, p. 20). A dominação, a essa altura, argumenta Giroux com apoio na Escola de Frankfurt e também em Gramsci, passou de ser efetuada através da força física a ser reproduzida através de uma forma de hegemonia

ideológica. A cultura tornou-se reificada dentro da sociedade capitalista, conforme afirmam os teóricos de Frankfurt. Assim, emergiu a negação do próprio pensamento crítico.

Giroux aponta que, entre os teóricos frankfurtianos, com destaque para Horkheimer, Adorno e Marcuse, havia uma tentativa de expor o modo através do qual a racionalidade positivista manifestava-se na área da cultura. “[...] eles criticaram certos produtos culturais, como a arte, por excluírem os princípios de resistência e oposição que uma vez haviam informado sua relação com o mundo, ajudando simultaneamente a expô-lo” (GIROUX, 1983, p. 21).

Além disso, a Escola de Frankfurt enumera a “mutilação do poder de imaginação” (GIROUX, 1983, p. 22), que é, através dos ditames da racionalidade positivista, adotada pelas técnicas e formas que “modelam as mensagens e o discurso da indústria da cultura” (GIROUX, 1983, p. 22). Assim, o conformismo, fornecido pelo entretenimento presente nas culturas de massa, atua sob o discurso da “fuga da necessidade de pensamento crítico” (GIROUX, 1983, p. 22).

Giroux ainda aponta, com base nos escritos da Escola de Frankfurt, a diferenciação cada vez mais visível entre trabalho e lazer. Ao trabalho associa-se o tédio, o fastio e o desamparo. E à cultura, tida como lazer, associa-se a principal maneira de se permanecer longe do trabalho. A Escola de Frankfurt, então, aponta, conforme comenta Giroux, que “Ao invés de ser uma fuga do processo de trabalho mecanizado, a esfera cultural torna-se uma extensão dela [da divisão entre trabalho e lazer]” (GIROUX, 1983, p. 22).

Giroux traz ainda as considerações da Escola de Frankfurt, mais precisamente de Habermas com respeito à ciência e à tecnologia. Habermas afirma que ciência e tecnologia estão, no âmbito do trabalho, limitadas a considerações técnicas. A moderna organização de trabalho representa, portanto, para ele, “o preço que a avançada ordem industrial deve pagar por seu conforto material” (GIROUX, 1983, p. 23). Em confronto, Giroux, referindo-se a Marcuse, argumenta que uma mudança radical na sociedade presume a transformação do processo de trabalho, assim como a fusão entre ciência e tecnologia, amparados por uma “racionalidade que enfatize

cooperação e auto-direção no interesse de uma comunidade democrática e da liberdade social” (GIROUX, 1983, p. 24).

De maneira objetiva, Giroux argumenta que, a despeito das diferenças entre as formulações dos teóricos da Escola de Frankfurt, a convergência entre eles está na recusa à racionalidade positivista. Tais teóricos ainda enfatizam, conforme Giroux, a “necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica, coletiva e de uma sensibilidade que adotariam um discurso de oposição e de não identidade como uma precondição da liberdade humana” (GIROUX, 1983, p. 24). Isto posto, Giroux acrescenta que, para os referidos teóricos, o

criticismo representava um indispensável elemento na luta pela emancipação e é precisamente em sua exigência por crítica e por uma nova sensibilidade que encontramos uma análise da natureza da dominação, a qual contém valiosos subsídios para a teoria pedagógica radical (GIROUX, 1983, p. 24).

Giroux reitera a importância das elaborações frankfurtianas ao apontar a sua análise histórica e seu arcabouço filosófico penetrantes como fundamentais à necessária condenação da cultura do positivismo, além do que aponta que a teoria crítica fornece “insights” a respeito da maneira como a cultura vigente incorpora-se ao “ethos” e às práticas escolares. Ainda, a importância da consciência histórica fundamentalmente presente em um pensamento crítico, aponta Giroux, gera um “terreno epistemológico valioso” (GIROUX, 1983, p. 24) no qual desenvolvem-se formas de crítica aptas a esclarecer a “interação do social e do pessoal [...], bem como da história e da experiência particular” (GIROUX, 1983, p. 24). Tal forma de pensamento significa, para o autor, pensamento dialético, que, segundo ele, substitui as formas de investigação social de cunho positivista.

Uma visão radical do conhecimento configura-se, então, conforme aponta Giroux, como instrutor dos oprimidos acerca da sua situação de grupo submetido a relações de dominação e subordinação. Tal conhecimento teria ainda como papel esclarecer “como os trabalhadores poderiam desenvolver um discurso livre de distorções de sua própria herança cultural, parcialmente mutilada” (GIROUX, 1983, p. 25). Além disso, esse conhecimento permitiria ao oprimido apropriar-se das “dimensões

mais progressistas” das suas histórias culturais, assim como apropriar-se dos “aspectos mais radicais” da cultura burguesa. Essa forma de conhecimento forneceria uma “associação motivacional com a própria ação” (GIROUX, 1983, p. 25). A ela caberia, portanto, a união de

uma decodificação radical da história e uma visão do futuro que não somente destruísse as reificações da sociedade existente, mas também alcançasse o bojo dos desejos e necessidades que agasalha o anseio por uma nova sociedade e por novas formas de relações sociais (GIROUX, 1983, p. 25).

Dito isto, importa expor que, para o educador radical de Giroux, a história deve auxiliar a “lutar contra o espírito dos tempos, ao invés de juntar-se a ele, olhar a história como foi, ao invés de projetá-la à frente” (Buck-Morss, 1977, p. 48 apud GIROUX, 1983, p. 26). Isso porque, para a Escola de Frankfurt, o significado da história deveria ser procurado nas apartações entre o indivíduo e as classes sociais dos imperativos da sociedade dominante. A história, conforme aponta Giroux a respeito das teorizações frankfurtianas, não tem fim determinado. Ela é o meio a partir do qual esclarecem-se as possibilidades revolucionárias existentes em determinada sociedade. Giroux indica que a posição supra exposta “politiza” a noção de conhecimento; ele agora pode ser examinado de maneira a mostrar sua função social, além de poder ser examinado para “desvelar [...] verdades não intencionais [...] de uma sociedade diferente, de práticas mais radicais e de novas formas de compreensão” (GIROUX, 1983, p. 26).

A teoria crítica, sob a ótica de Giroux, diferentemente das correntes tradicional e liberal põe os educadores frente a uma forma de análise capaz de identificar as apartações na história, por sua vez valiosas por “ressaltar a centralidade da luta e da ação humanas”, bem como por revelar “a distância entre a sociedade como é dada e a sociedade como deveria ser” (GIROUX, 1983, p. 27).

Para Giroux, a Escola de Frankfurt e sua teorização sobre cultura dão base para a análise do papel da escola como “agente da reprodução social e cultural”, aclarando, ainda, a “relação entre poder e cultura”, o que permite que as ideologias

dominantes passem a ser vistas enquanto constituídas e mediadas por determinadas formações culturais.

Com o aporte da teoria crítica, Giroux argumenta em favor da possibilidade de se passar a enxergar a escola como “expressão de uma organização mais ampla da sociedade” (GIROUX, 1983, p. 28) à medida que nela estão inseridas “práticas, histórias e valores políticos conflitantes” (GIROUX, 1983, p. 28). Além disso, Giroux aponta que, com o embasamento teórico fornecido pela teoria crítica, a atenção que importa destinar a “momentos suprimidos da história ” também é relevante ser dada à elaboração de sensibilidade para aspectos da cultura que carecem de reapropriação pelos estudantes, segundo ele, das classes trabalhadoras, mulheres, negros etc., a fim de possibilitar que tais estudantes não mais sejam silenciados, mas sim possam “examinar criticamente o papel que a sociedade existente tem desempenhado em sua formação pessoal” (GIROUX, 1983, p. 28), para iniciar um “processo de luta pelas condições que lhes darão as oportunidades de uma existência autogerida” (GIROUX, 1983, p. 29).

Giroux, em sua exposição acerca de como as teorizações desenvolvidas em torno da Escola de Frankfurt contribuem para a elaboração e aplicação de uma teoria pedagógica radical, esclarece que deve-se ter em mente que as elaborações frankfurtianas contêm reduções, e não podem ser impostas como uma matriz à teoria pedagógica radical. Acrescenta que o potencial radical próprio da cultura das classes trabalhadoras foi subestimado pelos teóricos frankfurtianos, além do que eles nunca desenvolveram uma “teoria adequada da consciência social” (GIROUX, 1983, p. 29). A teoria crítica, portanto, em contribuição à pedagogia radical, cumpre o papel de fornecer as bases para que se avalie e aprofunde o que Giroux chama de “insights”, fornecidos por tal teoria, a fim de que se possa desenvolver pressupostos para além das condições históricas de outrora, conservando-se sempre o “espírito emancipador” que, conforme Giroux, a gerou.

3.2.2 A apropriação das idéias de Antonio Gramsci pela pedagogia radical de Giroux

No ensaio *Antonio Gramsci: escolarização para uma política radical*, Henry Giroux tece considerações acerca dos escritos de Gramsci no sentido de apontar, em linhas gerais, as categorias elaboradas por ele para levá-las à teoria pedagógica radical. Ao adotar Gramsci como um dos teóricos nos quais se apóia para formular sua teoria, Giroux não deixa de considerar o fato de que existem muitas interpretações acerca da obra de Gramsci, ao ponto de, às vezes, ter tido seu significado destituído do original. Além disso, Giroux aponta, ainda, o fato de que a própria redação dos textos de Gramsci, pelas dificuldades objetivas enfrentadas por ele, é passível de interpretações errôneas e contraditórias. Giroux também adverte a respeito da importância de se situar os escritos de Gramsci ao contexto histórico em que ele viveu.

No que concerne à sua teoria, propriamente, Giroux aponta a relevância das elaborações gramscianas acerca da educação. Conforme aponta Giroux, tais escritos devem ser apreciados com base no posicionamento de Giroux sobre hegemonia, intelectuais e guerra de posições, em prol de não se correr o risco de efetuar uma leitura simplista. Nesse sentido, aponta o que, segundo ele, seria o ponto de partida para avaliar os escritos de Gramsci a respeito da educação, qual seja: analisar se as questões levantadas por ele bem como as sugestões apresentadas são capazes de oferecer

as unidades de construção conceitual de uma pedagogia crítica coerente tanto com seus próprios objetivos de mudança social radical quanto com as necessidades políticas da classe trabalhadora nos países industriais avançados do ocidente durante os anos 80 e 90 (GIROUX, 1997, p. 234).

Tecendo críticas a alguns intérpretes de Gramsci os quais Giroux considera terem feito considerações divergentes do pensamento do autor, Giroux argumenta, na sua interpretação, que Gramsci se mostra contrário ao emprego do conhecimento objetivo, a-histórico e abstrato no controle de eventos históricos, o que significa que, para Gramsci, conforme Giroux, “a rendição da ação humana e da prática social às projeções baseadas em leis estatísticas e modelos de objetividade e previsão” agia como reforço à passividade entre as massas, bem como embasava a “falsa noção de

que o futuro poderia ser previsto através de uma leitura mecânica do passado” (GIROUX, 1997, p. 236). Nesse sentido, Giroux argumenta contra o que ele chama de “objetivismo”, que, segundo ele, retira do marxismo de Gramsci a sua subjetividade, sua história e seu humanismo.

Conforme descreve Giroux, no contexto das reformas de Gentile, tinha-se uma forma de dominação que operava sob o pretexto de uma teoria educacional libertária, que agia dando ênfase ao sentimento, à emoção e às necessidades mais imediatas da criança e, com isso, excluía-se o conteúdo e os “modos de racionalidade técnica”. Giroux, além disso, identifica na teoria de Gramsci, a exemplo da maneira como se baseia pelos escritos frankfurtianos, uma rejeição à versão positivista da realidade social e da natureza humana, versão essa que carrega, segundo ele, “seus falsos dualismos e sua imagem de um mundo de fatos com subsistência independente e estruturados como leis” (GIROUX, 1997, p. 236). Desse modo, no contexto do que ele chama de “pedagogia dialética de Gramsci”, têm lugar sua “análise crítica da escolarização vocacional”, assim como sua “preocupação em ligar a sabedoria à autodisciplina árdua”, bem como sua “rejeição do imediato” (GIROUX, 1997, p. 236), pois, para Gramsci, informa Giroux, o caráter histórico, dialético e crítico tinha de constar na pedagogia radical. Assim, Giroux aponta que Gramsci rejeitava a mera factualidade e propunha uma escolarização “formativa” e, ao mesmo tempo, “instrutiva”.

Gramsci partilha, segundo Giroux, de um entendimento de um “radicalismo obstinado”, que integra necessidade e espontaneidade, disciplina e aprendizagem de “habilidades básicas importantes da imaginação”. Objetiva, com isso, a “formação de um proletariado militante, autoconsciente, que irá lutar sem trégua por seu direito de governar a si mesmo” (Karabel apud GIROUX, 1997, p. 237).

Giroux aponta a importância que Gramsci, segundo ele, dava a que a principal tarefa pedagógica da escolarização radical fosse a de dominar-se a cultura humanística tradicional ao mesmo tempo em que se compreendesse a referida cultura, objetivando criticá-la e rearticulá-la conforme as necessidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, para Gramsci, aponta Giroux, a principal tarefa pedagógica da escolarização radical era precisamente a oposição, visando a uma reorganização dos elementos ideológicos em vigor. Assim, importa que a cultura seja antes criticamente

compreendida, para ser, então, transformada, conforme assevera Giroux. A consciência revolucionária deveria ser mobilizada de dentro da própria classe trabalhadora, argumenta Giroux fundamentando-se em Gramsci.

Para Giroux, Gramsci tem uma visão de que o relacionamento e a interconexão entre “senso comum” e “bom senso” dão um “exemplo essencial de uma fonte de pedagogia contra-hegemônica em torno da qual estruturar as relações professor-estudante” (GIROUX, 1997, p. 239). Giroux complementa que, para Gramsci, o senso comum, além de poder ser uma consciência mistificada, é o solo no qual os homens adquirem consciência de si mesmos.

Isto posto, Giroux argumenta em favor da necessidade de que os educadores críticos, em vez de negar a cultura da classe trabalhadora, a utilizem como ponto de partida para o entendimento de “como estudantes particulares dão significado ao mundo” (GIROUX, 1997, p. 239). Assim, continua: “Os estudantes devem ser capazes de falar com suas próprias vozes, antes de aprenderem a sair de suas próprias estruturas de referência, antes de poderem romper com o senso comum que os impede de compreender as fontes socialmente construídas que subjazem seus próprios processos de autoformação e o significado de questioná-los e romper com os mesmos” (GIROUX, 1997, p. 239).

Fundamentando-se em Gramsci, Giroux ainda argumenta que as ideologias, estejam elas no currículo explícito ou no currículo oculto⁹, têm de ser combatidas e destituídas de seu caráter reificador. Argumenta, ademais, que as práticas hegemônicas presentes corriqueiramente no ambiente de sala de aula, apesar de necessárias à formação do ser humano, “devem ser transformadas através de formações sociais concretas que permitam comunicação e ação crítica”. (GIROUX, 1997, p. 240).

A partir da teorização de Gramsci, Giroux conclui sua exposição afirmando que somente uma pedagogia como essa é capaz de possibilitar a compreensão de como a gênese da reprodução social existe dentro da “natureza da resistência dos estudantes”, além de permitir a utilização desse entendimento, por parte dos

⁹ O conceito de Giroux acerca da noção de *currículo oculto* será exposto adiante. Em linhas gerais, currículo oculto, para Giroux, significa a presença, no currículo, de elementos de dominação escondidos por detrás do que está exposto de forma explícita.

estudantes, para a transformação da referida resistência em “formas de consciência política e ação social” (GIROUX, 1997, p. 240).

3.2.3 Giroux e a pedagogia de Paulo Freire: subsídios

Henry Giroux apropria-se largamente da alternativa teórica elaborada por Paulo Freire, posto que a considera renovadora e politicamente viável. Conforme Giroux, Freire utilizou-se do “legado abandonado de idéias emancipadoras em suas versões de filosofia secular e religiosas encontradas no *corpus* do pensamento burguês” (GIROUX, 1997, p. 145). Nesse sentido, Freire elabora sua teoria educacional visando possibilidades de libertação do oprimido, ao qual vê como submetido a discursos de poder que fomentam a dominação. Conforme aponta Giroux, a educação popular é a base a partir da qual Freire elabora sua teoria em prol de um discurso de crítica que permita a auto-emancipação, como veremos mais pormenorizadamente a seguir.

“Linguagem da crítica” é um conceito formulado por Freire para fornecer fundamentos à elaboração de uma educação emancipadora, conforme aponta Giroux. Em oposição à teoria e prática educacional tradicional, que Giroux descreve como reprodutora e legitimadora das ideologias capitalistas, além de possuir caráter positivista, sendo as escolas locais meramente de repasse de conhecimento instrumental e técnicas pedagógicas, e à semelhança da “nova sociologia da educação”, surgida em meados dos anos 1970, Freire desenvolve um tipo de análise crítica da educação. Giroux aponta que na análise de Freire estão contidos argumentos de que as formas tradicionais de educação funcionam de modo a alienar grupos oprimidos, através da reprodução da cultura dominante, que, por sua vez, age “através de práticas e textos sociais específicos para produzir e preservar uma ‘cultura do silêncio’ [...]” (GIROUX, 1997, p. 148). Para Freire, a reprodução da racionalidade capitalista, assim como o exercício de outras formas de opressão, deve ser decodificada, questionada e transformada. Giroux aponta que, conforme Freire, isso deve ocorrer dentro do discurso e das experiências dos próprios oprimidos. Giroux

acrescenta que “É neste afastamento do discurso da reprodução e crítica para a linguagem da possibilidade e engajamento que Freire se utiliza de outras tradições e cria uma pedagogia mais abrangente e radical” (GIROUX, 1997, p. 149).

Dito isto, salienta dizer que a pedagogia de Freire, segundo Giroux, objetiva “promover formas correntes de crítica e uma luta contra forças objetivas de opressão” (GIROUX, 1997, p. 149). Ainda conforme Giroux, “Ao combinar a dinâmica da luta crítica e coletiva com uma filosofia de esperança, Freire criou uma linguagem de possibilidade, o que chama de visão profética permanente” (GIROUX, 1997, p. 149).

Em larga medida associando-se ao Movimento da Teologia da Libertação, surgido na América Latina na década de 1980, Freire opõe-se a todas as formas de opressão, através do resgate do “aspecto radical do cristianismo revolucionário”, nas palavras de Giroux. Vale apontar que é sob o entendimento de que algumas formas de opressão não são, conforme aponta Giroux, “redutíveis” à opressão de classes, que Freire argumenta em favor da possibilidade de que grupos sociais, na condição de inseridos em uma “multiplicidade de relações sociais contraditórias”, lutem e se organizem, pois é na fé e esperança no deus da história e em outros seres humanos que, para Freire, a exploração humana terá encontrado sua via de extinção. Nas palavras de Giroux,

o trabalho de Paulo Freire torna-se crucial para o desenvolvimento de uma pedagogia radical, pois em Freire encontramos o pensador dialético das contradições e da emancipação. Seu discurso aponta o relacionamento entre agência e estrutura, situa a ação humana em pressões forjadas em práticas históricas e contemporâneas, enquanto ao mesmo tempo aponta para espaços, contradições e formas de resistência que levantam a possibilidade de luta social (GIROUX, 1997, p. 150).

Freire, ademais, faz considerações a respeito do que ele chama de “discurso do poder”. Giroux esclarece que, para Freire, o poder, além de ser repressivo, também tem o caráter de operar sobre e através das pessoas. Além disso, Freire argumenta que o poder “se expressa em uma gama de espaços e esferas públicas oposicionistas que tradicionalmente têm sido caracterizadas pela *ausência* de poder e, assim, de qualquer

forma de resistência” (GIROUX, 1997, p. 151). A união entre poder, tecnologia e ideologia é outra evidência da forma como atua o poder, nesse caso, na produção de conhecimento e relações sociais que possam “silenciar” as pessoas, conforme aponta Giroux fundamentando-se em Freire. Tais considerações sobre o poder foram feitas objetivando a análise dos aspectos da dominação que agem na esfera psíquica, como repressores, bem como a análise dos obstáculos internos ao autoconhecimento, visando compreender as formas de emancipação própria e social. Freire, acrescenta Giroux, argumenta que “formas emancipadoras de conhecimento podem ser recusadas por aqueles que mais poderiam se beneficiar” (GIROUX, 1997, p. 152) com elas, pois “o próprio conhecimento pode bloquear o desenvolvimento de certas subjetividades e modos de experienciar o mundo” (GIROUX, 1997, p. 152). Diante disso, Giroux expõe, com base na teoria de Freire, que cabe, então, aos educadores tomar conhecimento da forma assumida pela dominação; sua natureza e seus problemas decorrentes, para, a partir disso, compreender o significado da libertação.

Freire discorre acerca da “visão da experiência e produção cultural”, um dos elementos teóricos considerados por Giroux como de maior relevância na pedagogia radical. Segundo Giroux, a noção de cultura para Freire difere-se da posição conservadora, bem como da posição progressista. Cultura, para Freire, é, outrossim,

a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade em um momento histórico particular. A cultura é uma forma de produção cujos processos estão intimamente ligados com a estruturação de diferentes formações sociais, particularmente aquelas relacionadas com gênero, raça e classe. Também é uma forma de produção que ajuda os agentes humanos, através de seu uso de linguagem e outros recursos materiais, a transformar a sociedade (GIROUX, 1997, p. 153).

Giroux complementa que, para Freire, a cultura está ligada à dinâmica do poder, além de ser um lugar onde há lutas e contradições. Assim, por noção de poder cultural de Freire, entendemos, com base em Giroux, ter como papel “tornar o político mais pedagógico”, através de uma atuação dos professores que se preocupe em levar em consideração as experiências que os estudantes trazem consigo, a fim de “tornar

visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias são muitas vezes ativamente silenciadas” (GIROUX, 1997, p. 153). Além de não deixar de considerar os reflexos reprodutores da dominação dentro de tais experiências, Giroux defende uma pedagogia radical que seja capaz de apropriar-se dos “momentos emancipadores esquecidos do conhecimento e experiência burgueses que fornecem as habilidades que os oprimidos necessitarão para exercer liderança na sociedade dominante” (GIROUX, 1997, p. 153). Giroux expõe que os princípios pedagógicos elaborados por Freire ao criar uma teoria de poder e produção cultural surgiram sobre as bases de “práticas concretas” experimentadas no cotidiano. Desse modo, segundo ele, toma-se com seriedade o “capital cultural dos oprimidos” e, somando-o ao contato com as “definições dominantes do conhecimento”, será proveitoso analisar o processo de lógica da dominação.

Também de destaque é a definição de intelectual para Freire, segundo Giroux. Para Freire, todos os seres humanos, à medida que constantemente interpretam e dão significado a seu mundo, são intelectuais. Partindo disso, Freire utiliza-se de Gramsci para argumentar em favor do desenvolvimento de intelectuais orgânicos dentro das próprias classes oprimidas. Seriam eles teóricos advindos dessas classes e, por conseguinte, mesclados à sua cultura. Seu papel seria “fomentar modos de educação própria e luta contra as várias formas de opressão” (GIROUX, 1997, p. 154), fornecendo, portanto, as condições necessárias ao que Giroux denomina de um “projeto social radical”. Por luta política, Giroux informa que Freire entende como sendo de natureza popular e democrática de fundamental importância, cujo caráter é pedagógico.

É também basilar que se revele o entendimento de Freire acerca da teoria, conforme expõe Giroux. Para Freire, então, deve haver uma distância entre teoria e prática. A primeira deve ser informada por um discurso de oposição e deve antecipar e postular, tomando como conceitos-chave os de compreensão e possibilidade, mantendo, de modo crítico, um distanciamento de fatos e experiências. À teoria cabe, portanto, para Freire, conforme aponta Giroux, manter a prática ao alcance dos indivíduos, mediando e compreendendo criticamente como a práxis deve atuar em cada momento particular. Giroux assevera que, conforme Freire, “A teoria deve ser vista

como a produção de formas de discurso que surgem de vários locais sociais específicos” (GIROUX, 1997, p. 155), e que “cada um destes locais fornece idéias variadas e críticas acerca da natureza da dominação e das possibilidades de emancipação pessoal e social, e o fazem a partir das particularidades históricas e sociais que lhes dão significado. O que eles têm em comum é um respeito mútuo forjado na crítica e a necessidade de lutar contra todas as formas de dominação” (GIROUX, 1997, p. 155).

O último ponto em destaque de Giroux a respeito da pedagogia proposta por Freire é no que concerne ao “conceito de inserção histórica”. Para Freire, aponta Giroux, “a sensibilidade crítica é uma extensão da sensibilidade histórica” (GIROUX, 1997, p. 155). O que significa que um contexto histórico – o presente – para ter seus termos institucionais bem como os seus termos sociais analisados, deve ter sob análise, também, sua gênese e desenvolvimento. Freire conceitua a história como capaz de revelar o contexto histórico inscrito nas instituições e relações sociais. Ele argumenta a história como possuidora do significado dos seres humanos enquanto seres históricos e sociais. A história, aponta Giroux, para Freire é dialética porque distingue o “presente enquanto dado” e o “presente enquanto portador de possibilidades de emancipação”. Tal perspectiva, refere Giroux, torna visíveis as possibilidades revolucionárias guardadas no presente. Dessa forma, tal perspectiva, no entendimento de Giroux, aponta para o fato de que é necessário um “despertar crítico”, que tem suas bases sobre a “capacidade de transformação social”.

Giroux esclarece que, apesar de Freire nunca ter afirmado que seus escritos devam ser aplicados sem questionamento em qualquer contexto, para Giroux, o trabalho freireano consiste em uma “metalinguagem” que possibilita categorias e práticas sociais e, por isso, adquire escopo internacional; na sua interpretação, o trabalho de Freire destina-se “aos oprimidos de todas as partes”, por conter indicadores teóricos aptos a serem criticamente apropriados dentro dos contextos em que se julgue necessário.

Para Giroux, a proposta elaborada por Freire constitui uma maneira de “reconhecer e criticar um mundo que vive perigosamente à beira da destruição”

(GIROUX, 1997, p. 156). Ela existe para “sugerir no que podemos nos transformar” (GIROUX, 1997, p. 156).

3.2.4 A pedagogia radical por si

Feitas as devidas exposições acerca das teorias em que Giroux mais largamente se fundamenta para formular a sua própria “pedagogia radical”, é importante apresentarmos uma leitura das elaborações do próprio Giroux.

Henry Giroux discute e tece críticas à educação tendo como base o modelo de educação em vigor na América do Norte do final do século XX. Ancorando-se em categorias adotadas por ele extraídas de teorias que, de alguma forma, considera adequadas à análise do sistema educacional, formula seu próprio conjunto de apontamentos em vista de fornecer ferramentas à execução de uma educação que vise a emancipação não só dos estudantes, mas do que ele chama de “sociedade mais ampla”.

A partir de sua crítica ao modelo educacional tradicional, ao qual, como outrora expusemos, acusa de fornecer uma educação que dá bases a formas de exploração humana, Giroux tece algumas críticas ao capital.

Dentro da lógica do capital está o que Giroux denomina de “currículo oculto”, um mecanismo que interessa às classes dominantes, cujo objetivo é fazer com que as classes oprimidas não tenham acesso a um conhecimento que as torne “cidadãos críticos”, aptos a lutar pela “emancipação”, ou a conhecimentos capazes de tornar esses indivíduos incapazes de reconhecer as possibilidades de emancipação inscritas na sua própria condição. Sob esse entendimento, Giroux e Penna argumentam que a escola deve ser compreendida como agente de socialização. Para os autores, não cabe somente modificar-se o conteúdo e a metodologia curriculares. Deve-se ter em mente uma perspectiva teórica que aja por elucidar as relações que se encontram por detrás do conhecimento escolar e controle social. Para Giroux e Penna, deve haver uma “perspectiva sócio-política que focalize o relacionamento entre escolarização e a idéia de justiça” (GIROUX e PENNA, 1997, p. 57). Conforme os autores, o reconhecimento

da dicotomia entre o currículo oficial e o currículo oculto fará com que os educadores elaborem uma perspectiva teórica que “penetre as relações funcionais que existem entre as instituições das escolas, do local de trabalho e do mundo político” (GIROUX e PENNA, 1997, p. 74), fazendo, assim, a interconexão entre a esfera educacional e as outras esferas sociais, o que auxiliará na implementação de uma “fundamentação para a reconstrução de uma nova ordem social”, que proporcionará as bases para o que eles chamam de uma “educação verdadeiramente humana”.

No auxílio pela busca pelo que considera uma “educação verdadeiramente humana”, Giroux também desenvolve o que denomina de “discurso da experiência” e “culturas vividas”, que concernem em que o processo educativo leve em consideração as vivências que os alunos carregam consigo, bem como as histórias, experiências e linguagens de grupos culturais diversos para a aplicação de uma pedagogia crítica que compreenda as “formas contraditórias de capital cultural que constituem a maneira como os estudantes produzem significados que legitimam as formas particulares de vida” (GIROUX, 1997, p. 141). Giroux assevera que o referido mecanismo pedagógico participa de um discurso que questiona de que forma o poder, a dependência e a desigualdade social agem no fornecimento de ideologias e práticas cujo foco é atuar na capacitação ou limitação dos estudantes acerca de questões tais como classe, raça e gênero. Dessa forma, buscar-se-á, conforme postula Giroux, que esse discurso se traduza em uma “linguagem de possibilidade”, além de uma “pedagogia crítica do popular”, cujo método dual refere-se à confirmação e ao questionamento.

Para Giroux, a relação entre conhecimento e poder é capaz de auxiliar na elaboração de uma pedagogia de política cultural que permita aos estudantes compreenderem-se “mais criticamente” enquanto partícipes de uma “formação social mais ampla” tanto quanto os auxilia na apropriação crítica das “formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas” (GIROUX, 1997, p. 142).

Giroux aponta sua preocupação em favor da elaboração de uma pedagogia crítica que permita uma compreensão das conexões internas presentes no contexto de uma política cultural, porquanto que julga que são precisamente a partir de tais conexões que uma teoria pode desenvolver uma “nova linguagem”, bem como

visualizar novas questões e possibilidades, além de permitir aos educadores lutar para que as escolas possam desenvolver-se enquanto “esferas públicas democráticas”.

Para o desenvolvimento de sua pedagogia radical, Giroux defende que a atividade docente seja encarada como atividade de “intelectuais transformadores”, em contraposição à visão de professores meramente passíveis do repasse instrumental ou técnico a que Giroux tece constantes críticas ao longo de sua obra. A categoria de intelectual, conforme compreende Giroux, “esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais” (GIROUX, 1997, p. 161). Ademais, a categoria, nas palavras do autor, “ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (GIROUX, 1997, p. 161). O papel do ensino, para Giroux, deve envolver a educação de uma “classe de intelectuais”, o que é pressuposto, segundo ele, para o desenvolvimento de uma “sociedade livre”. Nesse sentido, Giroux argumenta que a categoria de intelectual, passa então a atuar por ligar o objetivo da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos objetivos basilares ao surgimento de uma “ordem e sociedade democráticas”.

As escolas, como o âmbito em que os professores atuam, devem ser encaradas, conforme argumenta Giroux, por “locais econômicos, culturais e sociais” associados às questões de poder e controle à medida que fazem parte da já referida cultura mais ampla, sendo, portanto controversas e não neutras. A partir dessa afirmação, Giroux argumenta que os professores, por estarem inseridos nesse contexto, igualmente não devem assumir uma postura neutra. Devem outrossim guiar sua conduta pedagógica em função de educar os estudantes para que se tornem “cidadãos ativos e críticos”, “que tenham conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (GIROUX, 1997, p. 163). Dessa forma, portanto, os professores estarão adotando o papel de “intelectuais transformadores”. Assim, para Giroux, os professores enquanto intelectuais transformadores devem promover um discurso que integre a “linguagem da crítica” à “linguagem da possibilidade” de modo a promoverem mudanças. Devem, nesse

sentido, manifestarem-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais na escola bem como em todas as outras esferas da sociedade.

De uma maneira geral, a respeito da teoria elaborada por Giroux, o que se pode compreender é que é pela via democrática que, para ele, será possível a emancipação. Emancipação, liberdade e democracia estão, para Giroux, no mesmo patamar de significação, uma vez que é freqüente, em sua obra, a menção de que a educação deve atuar no sentido de tornar os cidadãos capazes de lutar por mudanças na sociedade, em busca de uma “justiça maior”, visando ao alcance de uma “democracia plena” como patamar mais alto de igualdade a que podem chegar os membros de uma sociedade. A busca por um “mundo melhor”, por exemplo, também figura nas proposições de Giroux.

Na busca pela liberdade social, Giroux argumenta em prol de um modelo de educação que forneça conhecimento aos estudantes de grupos subordinados que, enquanto membros de uma “sociedade mais ampla” deverão fazer-se “cidadãos ativos e críticos”, que lutem com esperança e fé na busca pela emancipação individual e social.

Tendo apresentado os principais pressupostos fundantes à proposta pedagógica radical de Henry Giroux, esclarecemos que, não tomando como guia para nossa pesquisa a sua teoria, mas utilizando tais pressupostos em prol de mostrar o necessário distanciamento entre eles e a teoria por nós reivindicada - a ontologia marxiano-lukácsiana, discordamos de vários dos apontamentos de Giroux, precisamente por não se assemelharem à teoria que julgamos ser a que melhor explica a realidade. Adiante, para tanto, elaboraremos as devidas justificativas.

3.3 Uma breve introdução biográfica a Peter McLaren

Peter McLaren nasceu em 2 de agosto de 1948, em Toronto, Ontario, Canadá. Cresceu em Toronto e Winnipeg, Manitoba. Concluiu bacharelado de Artes em Literatura Inglesa pela Universidade de Waterloo, em 1973. Bacharelou-se também pela Faculdade de Educação da Universidade de Toronto. Tornou-se mestre em

Educação pelo College of Education da Brock University. Tornou-se Ph.D. no Universidade de Toronto, pelo *Instituto Ontario para Estudos em Educação – Ontario Institute for Studies in Education*. Entre 1974 e 1979, McLaren ensinou em escolas de nível médio. Após a conclusão de seu doutorado, em 1983, ele serviu como conferencista especial em Educação na Universidade de Brock.

Em 1985, após a não renovação do seu contrato na Universidade de Brock, McLaren mudou-se para os Estados Unidos, onde foi ensinar na Escola de Educação e Profissões Afins – *School of Education and Allied Professions* – da Universidade de Miami, onde passou oito anos trabalhando juntamente com Henry Giroux, durante o justo período em que a pedagogia crítica ganhava força nas escolas de educação norte americanas. McLaren também exerceu o cargo de Diretor do Centro para Educação e Estudos Culturais e possuiu o título de *Renowned Scholar-in-Residence* na Universidade de Miami. Em 1993, foi chamado pela Escola de Graduação em Educação e Estudos de Informação – *Graduate School of Education and Information Studies* – da Universidade da Califórnia.

3.4 Os pressupostos da pedagogia crítica: uma revisão a partir dos escritos de Peter McLaren

O texto que se segue objetiva analisar, à semelhança do que fizemos anteriormente com relação à pedagogia radical de Henry Giroux, a pedagogia crítica proposta por Peter McLaren. Tal proposta pedagógica faz parte do conjunto de teorias elaboradas sobre as bases das teorizações frankfurtianas. Desse modo, tal como com relação aos escritos de Giroux, a importância do que será aqui exposto é precisamente colocar à mostra a não identidade existente entre a pedagogia crítica e as elaborações educacionais cuja fundamentação teórica seja a ontologia marxiano-lukácsiana, fundamentação da qual partilhamos.

O germe da proposta pedagógica de Peter McLaren se deu justamente a partir de sua experiência como professor de uma escola de periferia do Canadá durante

cinco anos da década de 1980. Constatara, com isso, o quão despreparado era para o magistério, no sentido de que, segundo ele, desagradava-lhe a sua incapacidade individual de não poder fazer diferença nas chances de os seus alunos “conseguirem um futuro qualitativamente melhor [...]” (MCLAREN, 1997, p. 6). Tal constatação o instigou a publicar um diário no qual relata a referida experiência escolar em um ambiente cujos alunos dispunham de condições sociais “terrivelmente opressoras”. McLaren aponta que seu objetivo imediato em publicar o diário era o de

[...] convencer os membros da diretoria da escola a diminuir a proporção aluno-professor, desenvolver novos programas, mais sensíveis às necessidades e experiências dos alunos desprivilegiados e desatinar mais recursos e equipamentos às escolas de periferia (MCLAREN, 1997, p. 6).

Com isso, algumas conseqüências benéficas num sentido imediato foram proporcionadas às escolas daquela redondeza, “mas as raízes reais dos problemas” – denuncia o autor – “permaneceram inexoravelmente plantadas na vida cotidiana dos alunos e suas famílias” (MCLAREN, 1997, p. 6).

McLaren, ao perceber a insuficiência do seu diário enquanto ferramenta de compreensão e comunicação de suas experiências de sala de aula, iniciou a busca por referenciais teóricos que pudessem “auxiliar o leitor a compreender melhor as condições que [...] estava tentando retratar” (MCLAREN, 1997, p. 7). Disso, surgiu a obra *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*, que tenta abordar, conforme cita McLaren, “como educadores críticos podem criar uma linguagem que permita aos professores examinar o papel que a escola desempenha em unir conhecimento e poder” (MCLAREN, 1997, p. 8). O autor acrescenta:

A pedagogia crítica é planejada para servir o propósito de conferir poder aos professores assim como de ensiná-los a conferir poder. [...] pedagogia e cultura são vista como campos interligados de luta, e o caráter contraditório de ensino, como atualmente é definida a natureza do trabalho do professor, está sujeito a formas mais críticas de análise (MCLAREN, 1997, p. 8-9).

É a partir da referida obra que apresentaremos os principais pontos acerca da pedagogia crítica de Peter McLaren.

3.4.1 A questão da desigualdade de classes e os grupos “minoritários”¹⁰

Ao longo de toda a obra *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* e, diante do fato de que Peter McLaren lecionara em escolas de periferia do Canadá, o autor demonstra uma enorme preocupação com os grupos sociais que usualmente mais são afetados pelos problemas que a humanidade, na forma de sociabilidade capitalista, carrega. Sua maior ou mais freqüente preocupação é com as “minorias” raciais: os negros, os latinos, os asiáticos, mas, em especial, os negros. É possível perceber que McLaren associa, em algum grau, a classe social à qual um indivíduo pertence à sua raça, devido a questões que historicamente têm mantido pessoas não brancas em classes que dispõem de pouco ou nenhum acesso às benesses do capital. Constatamos, porém, que McLaren ora trata o problema do desfavorecimento educacional como proveniente de desigualdade de classes ora trata o mesmo problema como devido a desigualdades raciais. Em última análise, podemos dizer, desse modo, que McLaren coloca num mesmo patamar a questão da classe e a questão racial, não reconhecendo que a desigualdade advém outrossim da luta de classes. Retomaremos, porém, a presente discussão adiante.

Outro ponto que merece destaque, ainda com relação ao que McLaren aponta como “minorias”, é a questão de gênero. Embora não tão exaustivamente quanto trata da questão racial, o autor, recorrentemente, traz à discussão o fato de que as mulheres são desfavorecidas dentro das diversas esferas compreendidas na

¹⁰ Quando lemos o termo “minorias” ou “grupos minoritários”, tendemos a entender que os grupos em questão são reduzidos em número de pessoas. O que ocorre, porém, é que são justamente esses grupos que compõem a grande massa populacional, à qual é negado o pleno acesso às objetivações humanas tanto materiais quanto espirituais. Compreendemos, portanto, que alguns autores, propositadamente ou não, acabam por fazer acreditar que esses grupos são de fato minoritários e que, por isso, os problemas em que estão inseridos são menores do que realmente são. Optamos, pois, por manter entre aspas o termo “minorias” e seus análogos, quando nos referimos às palavras do autor da presente resenha, por não concordarmos com a utilização que é dada.

sociedade, e fornece exemplos a partir da sua experiência como professor em escolas de periferia. Aponta, ademais, a crescente pobreza material do gênero feminino.

Há, então, conforme aponta McLaren, grupos subordinados, que são precisamente esses a que nos referimos acima, e um grupo dominante; de pessoas em sua maioria brancas às quais é permitido o pleno acesso às objetivações humanas, fazendo manter-se a ordem de dominação *versus* subordinação entre os diversos grupos que compõem a sociedade.

Ainda com relação aos negros, preocupação sobre a qual McLaren mais se debruça, ao nosso ver ele aponta a manutenção da situação de subordinação também pelo fato de que “O desencanto da juventude negra com a possibilidade de alcançar ‘o sucesso’ através da educação resulta, em parte, da observação tanto da situação de seus pais quanto dos demais adultos de sua comunidade” (MCLAREN, 1997, p. 232), além do que há uma desconfiança entre os negros e a escola pública que é transmitida desde cedo às crianças pelos adultos.

São de relevância os apontamentos que McLaren tece a respeito do mito da superioridade biológica. Neoconservadores, conforme McLaren, chegam a afirmar que “o fator biológico está na raiz da divisão de classes, e que as minorias e os estudantes em desvantagem econômica estão em maior desvantagem devido à sua carga genética infelizmente deficiente” (MCLAREN, 1997, p. 245). McLaren, porém, partilha do pressuposto de que “um dos principais determinantes do sucesso escolar é a renda familiar” (MCLAREN, 1997, p. 245-246). Ele argumenta que aqueles que se encontram na classe dominante têm mais possibilidades de manter as vantagens das quais dispõem por sua condição de classe do que os pertencentes às classes subordinadas têm chances de alçar graus mais altos no que ele denomina “escala da meritocracia”.

Há ainda o “mito da privação cultural” apontado por McLaren. Tal mito atribui o fracasso escolar ao ambiente familiar dos estudantes, o que os impediria de “se encaixarem” devidamente no ambiente social. O que se opera é que, de uma forma ou de outra, os discursos dominantes tentam fazer crer que a culpa pelo baixo desempenho escolar é devida aos próprios indivíduos, não reconhecendo que os mecanismos próprios da forma de sociabilidade em que estamos inseridos contribui significativamente para a qualidade de tal desempenho. Desse modo, McLaren aponta

para o fato de que retira-se o foco da atenção das reais causas, adotando-se, ademais, medidas paliativas para compensar esses déficits, “em vez de considerar mudanças na política educacional” (MCLAREN, 1997, p. 246).

3.4.2 Os mecanismos do “currículo oculto”

Os teóricos críticos da educação têm uma preocupação especial com o currículo. Para eles, conforme esclarece McLaren, o currículo,

mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso, [...] representa a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente (MCLAREN, 1997, p. 216).

Ademais,

os teóricos críticos da educação estão preocupados em como descrições, discussões e representações em livros-texto, materiais curriculares, conteúdo de curso e relações sociais incorporadas em práticas de sala de aula beneficiam os grupos dominantes e excluem os subordinados (MCLAREN, 1997, p. 216).

Dessa forma, às “conseqüências não intencionais do processo de escolarização” (MCLAREN, 1997, p. 216) denominou-se *currículo oculto*. Por currículo oculto entende-se, precisamente, conforme aponta McLaren, os mecanismos através dos quais vão sendo construídos o conhecimento e o comportamento, de forma tácita e por meios externos aos materiais do curso comum e lições previamente agendadas. Compõem os referidos mecanismos empregados pelas escolas as situações de aprendizado padronizado, regras de conduta, organização de sala de aula, além de procedimentos pedagógicos aplicados pelos professores a grupos específicos de estudantes, conforme enumera o autor. McLaren, também cita os “estilos de ensino e aprendizado enfatizado na sala de aula, as mensagens transmitidas ao estudante pelo

ambiente físico e institucional [...], estruturas de liderança, expectativa do professor e procedimentos de avaliação” (MCLAREN, 1997, p. 216) como fatores que configuram a prática do currículo oculto. O currículo oculto “É” – denuncia McLaren –

uma parte da ‘imprensa’ burocrática e administrativa da escola – as forças combinadas pelas quais os estudantes são induzidos a consentir com as ideologias dominantes e práticas sociais relacionadas à autoridade, ao comportamento e à moralidade (MCLAREN, 1997, p. 216-217).

O “conjunto de comportamentos não relacionados ao conteúdo produzidos nos estudantes” (MCLAREN, 1997, p. 217) configura, portanto, o currículo oculto. Noutras palavras, a prática do currículo oculto descreve “uma tentativa de reproduzir os valores, atitudes e comportamentos necessários para manter a divisão do trabalho baseada em classes [...]” (MCLAREN, 1997, p. 240).

As práticas empregadas pelos mecanismos do currículo oculto agem por incutir ideologias capazes de fazer com que os indivíduos, desde cedo, carreguem valores e objetivem ações que vão sempre no sentido de reproduzir o que de mais funcional/efetivo há na manutenção da forma de sociabilidade capitalista. Subtrai-se, dessa forma, as possibilidades de questionamento à prática desses mecanismos por tais indivíduos, aos quais o emprego dessas práticas tende a cegá-los quanto aos reais objetivos de perpetuação das relações de dominação/subordinação capitalistas aplicadas aos jovens, nas escolas.

3.4.3 Reprodução social e resistência

Os teóricos críticos da educação apontam, conforme nos mostra McLaren, que o sistema educacional, objetivando manter as relações de dominação e subordinação vigentes, age de forma a reproduzir, dentro das escolas, as referidas relações, ocorridas na sociedade como um todo, através do que ele chama de “colonização (socialização) das subjetividades do estudante”. Além disso, estabelece-

se, na escola, – ou entre elas – práticas sociais características da sociedade em geral. Exemplo disso, conforme cita McLaren, é o fato de que

Alguns dos maiores mecanismos de reprodução social incluem a alocação de estudantes em escolas privadas *versus* escolas públicas, a composição socioeconômica das comunidades escolares e a colocação de estudantes em diferentes currículos dentro das escolas (MCLAREN, 1997, p. 220).

Em oposição a isso, desenvolveu-se o que se denomina de “resistência”. Estudantes de classes dominadas agem no sentido de rejeitar a ideologia que os torna oprimidos.

McLaren argumenta que a resistência escolar é, em grande medida, um “esforço da parte dos estudantes em trazer sua cultura de rua para a sala de aula” (MCLAREN, 1997, p. 221). O aprendizado imposto pelos currículos é impregnado com um “capital cultural ao qual grupos subordinados têm pouco acesso legítimo” (MCLAREN, 1997, p. 221). Nesse sentido, o autor aponta que a resistência à instrução escolar é uma decisão dos próprios estudantes em não agirem de forma dissimulada diante da opressão, além de ser uma luta contra a desarticulação das identidades de rua. McLaren descreve:

Resistir significa lutar contra o monitoramento da paixão e do desejo. É, ainda, uma luta contra a simbolização capitalista do corpo. [...] os estudantes resistem tornando-se “mercadorias trabalhadoras”, nas quais seu potencial somente é avaliado em termos de se consistirem em futuros membros da força trabalhadora. Ao mesmo tempo [...] as imagens do sucesso produzidas pela cultura dominante parecem estar fora de alcance para a maioria deles (MCLAREN, 1997, p. 221).

E acrescenta:

Os estudantes resistem ao “tempo morto” da escola, onde os relacionamentos interpessoais são reduzidos aos imperativos da ideologia do mercado. A resistência [...] é uma rejeição à sua reformulação em objetos dóceis, onde a espontaneidade é substituída pela eficiência e pela produtividade, de acordo

com as necessidades do mercado. Dessa forma, os próprios corpos dos estudantes tornam-se locais de luta, e a resistência passa a ser um modo de ganhar poder, celebrar o prazer e lutar contra a opressão na historicidade vivida do momento (MCLAREN, 1997, p. 221).

Mais ainda, McLaren aponta que, por meio da resistência, os estudantes que provêm da classe trabalhadora solidificam sua posição nas escalas mais inferiores do sistema de classes. Os teóricos críticos confirmam, dessa maneira, que “o sistema educacional de uma nação é subserviente ao seu sistema econômico” (MCLAREN, 1997, p. 235). McLaren ainda assevera que “a resistência é parte do processo de hegemonia, que trabalha através da formação ideológica característica da escola” (MCLAREN, 1997, p. 235).

Os estudantes, conforme descreve o autor, através da resistência, contestam de forma ativa a hegemonia, agindo contraditoriamente ao processo de reprodução social. Em consequência disso, McLaren, argumenta que exterminam-se as possibilidades, já restritas, de tais estudantes romperem sua condição de subordinação. Em resumo, McLaren expõe que “a reprodução social ocorre tanto com a complacência espontânea como com a recusa ativa de suas próprias vítimas” (MCLAREN, 1997, p. 235).

A respeito disso, McLaren argumenta que

[...] a evasão [escolar] se transforma não tanto em que opção, mas em um ato de sobrevivência urgente e necessário. [...] os estudantes raramente abandonam a escola por uma decisão ponderada. [...] eles são colocados num dilema. Se ficarem nas escolas e desejarem se realizar, serão forçados a abandonar o seu próprio capital cultural, conhecimento de rua e dignidade. Eles são obrigados a competir em desvantagem. [...] se eles deixarem a escola, enfrentam um futuro onde podem talhar alguma auto-estima nas ruas, mas vão encontrar uma ordem social definitivamente antagônica às suas aspirações ao sucesso material (MCLAREN, 1997, p. 236).

Entendemos, porém, que a resistência escolar não reflete uma contradição inerente à esfera educacional. O sistema educacional encontra-se inserido na

sociedade como um todo. A sociedade, por sua vez, é gerida através da forma de sociabilidade capitalista. Desse modo, todas as relações sociais e materiais vigentes são ditadas pelos moldes de produção capitalista. Reproduz-se, portanto, necessariamente, as desigualdades sociais dentro do âmbito educacional enquanto o capital viger. A resistência escolar, ao fazer com que os alunos, ativa ou passivamente, rejeitem o ensino formal oferecido a eles, gerando, conseqüentemente, indivíduos que não dispuseram desse ensino, age somente por facilitar que haja um contingente populacional desprovido das mínimas ferramentas de crítica contundente aos sistema que o mantém à margem do acesso às benesses proporcionadas pelo próprio capital. O acesso de um maior ou menor número de estudantes ao ensino não modificaria, no decorrer do desenvolvimento profissional de cada indivíduo, as chances de acesso desses indivíduos ao mercado de trabalho, pois é próprio do capital comportar somente parte do contingente disponível ao trabalho destinado às classes subordinadas.

3.4.4 “Psicologizar” o fracasso estudantil

McLaren chama a atenção para o fato de que o fracasso escolar não ocorre devido a deficiências individuais, e, para o autor, a recusa ativa de estudantes à educação formal, o que configura uma resistência de classe, é um indicativo disso. McLaren aponta, desse modo, que psicologizar o fracasso escolar faz parte dos mecanismos utilizados pelo currículo oculto, o qual busca responsabilizar o estudante, ao mesmo tempo em que protege o contexto social quanto a críticas sistemáticas. McLaren aponta, ainda, que “o fracasso escolar é estruturalmente estabelecido e culturalmente mediado [...]” (MCLAREN, 1997, p. 242).

O autor busca em Boudon o que ele chama de “efeitos secundários”. Os “efeitos secundários estão relacionados às diferenças no capital cultural e nas práticas sociais vividas pelos estudantes nos vários campos de experiência cultural” (MCLAREN, 1997, p. 243). Estudantes da classe dominante agem em “campos de decisão” diferentes dos campos em que agem os estudantes da classe trabalhadora. McLaren aponta que a compreensão do fracasso escolar enquanto um efeito

secundário do capital cultural é um avanço com relação à crença social neoconservadora, que, ao atribuir o fracasso escolar a deficiências dos estudantes que pertencem a determinados grupos sociais, acaba por inferiorizá-los, chegando a fazer com que escolas baixem seus padrões para acomodar as “raças inferiores”.

Outra forma de “culpar” o estudante, apontada por McLaren, é o ato de culpar-se o ambiente familiar do estudante. O autor exemplifica:

os estudantes em desvantagem econômica e pertencentes a minorias são rotulados de ‘divergentes’, ‘patológicos’ ou ‘movidos por impulsos’, quando não se comportam da maneira esperada pelos professores de classe média. É claro que essa teoria não explica por que as deficiências estão sempre agrupadas de acordo com as classe sociais (MCLAREN, 1997, p. 246).

Em vista disso, o autor descreve que adota-se, pelas escolas, programas para compensar os déficits culturais, “em vez de considerar mudanças estruturais na sociedade, mudanças na política educacional” (MCLAREN, 1997, p. 246). McLaren assevera que os programas escolares compensatórios têm, portanto, um efeito que ele descreve como negligenciável nas conquistas dos estudantes ou até mesmo agravador dos problemas já existentes.

O autor compreende, pois, que, na vida, as oportunidades são condicionadas primordialmente por fatores sociais se comparados aos esforços individuais. Os conflitos sociais relacionam-se em larga medida à desigualdade social e material, à ganância e ao privilégio coletivo, e, portanto, conforme argumenta, não deveriam ser reduzidos à individualidade e a considerações de teor subjetivo.

3.4.5 A proposta pedagógica de McLaren

Ao longo da obra *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*, McLaren faz indicações de práticas sociais que ele considera basilares para o estabelecimento da pedagogia crítica. Democracia, cidadania, justiça social, direitos civis, responsabilidade social, esperança,

solidariedade etc. fazem parte do repertório utilizado pelo autor para, segundo ele, possibilitar a implementação do modelo de ensino proposto. Tentaremos, a seguir, expor uma síntese dos principais pontos da pedagogia crítica desenvolvida por McLaren.

McLaren, ao elaborar sua pedagogia crítica, aponta para a importância de que se tome como ponto de partida os problemas e necessidades dos alunos. Isso porque, segundo ele, desse modo, seria possível analisar as formas de conhecimento dominantes que fazem parte das experiências dos alunos, além do que são dadas a esses alunos as possibilidades de “examinar suas próprias experiências particulares e as formas de conhecimento subordinado” (MCLAREN, 1997, p. 248). McLaren descreve que “os educadores críticos devem aprender como entender, afirmar e analisar” (MCLAREN, 1997, p. 248) as experiências dos alunos, que por sua vez, estão intimamente ligados à formação da identidade. O autor assevera que isso significa entender as formas sociais e culturais em que os alunos estão inseridos e que, portanto, são utilizadas por eles para se autodefinir. Adverte que tais educadores devem compreender como fazer uso das referidas experiências sem, porém, endossar nem anular sua legitimidade. A respeito da relevância de se considerar as experiências do aluno, McLaren argumenta:

O conhecimento escolar [...] é constantemente filtrado pelas experiências ideológicas e culturais que os alunos trazem para a sala de aula. Ignorar as dimensões ideológicas da experiência do aluno significa negar a base sobre a qual os alunos aprendem, falam e imaginam (MCLAREN, 1997, p. 249).

McLaren aponta, ainda, a importância de que os professores compreendam as formas das quais os alunos se utilizam para construir suas percepções e identidades, além da importância da compreensão, por parte dos professores, de como as experiências cotidianas geram as “diferentes vozes que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente, à sua existência na sociedade em geral” (MCLAREN, 1997, p. 249).

Em contrapartida, argumenta em favor da necessidade de se apoiar o processo de teorização, e não apenas a exposição do que ele chama de “idéias

corretas”. Como base em Sharon Welch, afirma que a teoria pode servir como uma forma de controle social. McLaren partilha com Welch da opinião de que os problemas devem guiar os alunos através da elaboração de idéias, técnica essa que Welch denomina de “reinventar a roda”¹¹. O autor ainda adverte que os professores devem ter cuidado para não “silenciarem” os alunos através de “tendências ocultas” nas suas práticas pedagógicas. Aponta, ainda, para a relevância de que os alunos sejam encorajados a ouvir em vez de falar.

O autor argumenta, com base nos apontamentos de Henry Giroux, em favor da importância de se levar em consideração a forma como “os professores e estudantes são autores do significado e das possibilidades subjacentes às experiências que dão forma às suas vozes” (MCLAREN, 1997, p. 251). O autor esclarece que voz, para Giroux, diz respeito a “um conjunto de significados multifacetados e interligados, através do qual os alunos e professores se engajam num diálogo ativo” (MCLAREN, 1997, p. 251). Para McLaren, o conceito pedagógico da voz é relevante, já que ressalta a historicidade de determinado discurso, assim como a sua mediação cultural. O autor acrescenta, ainda, que a voz “auxilia os educadores a entenderem como o significado de sala de aula é produzido, legitimado ou não” (MCLAREN, 1997, p. 252).

McLaren descreve as três principais formas de discurso: a voz do aluno, a voz da escola e a voz do professor.

Acerca da voz do aluno, o autor argumenta que é uma força constituinte do mundo, que atua por mediar a realidade “dentro de práticas historicamente constituídas e relações de poder” (McLaren, p. 252). A voz da escola, por seu turno, precisa ser desmistificada, por conter elementos que, por vezes, representam interesses das classes dominantes. Já a voz do professor, de acordo com McLaren, “reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes” (MCLAREN, 1997, p. 253). Ambas as vozes: da escola e do professor, conforme aponta McLaren, compartilham de um

¹¹ Acerca de “reinventar a roda”, será que com esta técnica não se estaria limitando o acesso dos alunos aos mais elaborados conhecimentos? Se um conhecimento já existe, por que fazer com que o aluno redescubra, em lugar de ensiná-lo isto e fornecer-lhe as bases para que seu desenvolvimento seja capaz de superar o que já é possível de pertencer ao domínio do conhecimento de todo o gênero humano?

“discurso autoritário que freqüentemente silencia as vozes dos estudantes” (MCLAREN, 1997, p. 253).

Conforme McLaren aponta, a voz do professor pode carregar um caráter opressivo ou um caráter emancipador. Esse poder opressivo é dado quando o discurso do professor é autoritário, a ponto de silenciar as vozes dos estudantes. O poder emancipador, por outro lado – descreve McLaren – “é exercido quando se permite que a voz do aluno avalie a si mesma, de modo a ser confirmada e analisada nos termos dos valores particulares e ideologias que ela representa” (MCLAREN, 1997, p. 253). O autor argumenta, ainda, que, no caso do poder emancipador da voz do professor, “a voz do professor pode proporcionar um contexto crítico dentro do qual os estudantes podem entender as várias forças sociais e configurações do poder que colaboraram na formação de suas próprias vozes” (MCLAREN, 1997, p. 253).

Acerca do poder emancipador da voz do professor, McLaren ressalta que está relacionado tanto a um grau elevado de autocompreensão quanto ao fato de ser possível aos professores encontrarem-se em uma situação em que a voz coletiva faça parte de um movimento social que prime por reerguer o que ele chama de “condições ideológicas e materiais”, de dentro e de fora do ensino.

Ainda sobre o conceito de voz, McLaren compreende que a contribuição de Giroux é esclarecer que o referido conceito reconhece os processos políticos e pedagógicos em questão na elaboração das “formas de autoria nas esferas institucionais e sociais” (MCLAREN, 1997, p. 253). O trabalho de Giroux, ademais, para McLaren, é capaz de atacar as práticas que ele classifica de injustas em atividade na sociedade. McLaren acredita que

esta pedagogia parte do pressuposto de que as histórias que as escolas, professores e estudantes constroem podem formar a base de várias abordagens do ensino-aprendizagem nas quais a esperança e o poder desempenhem um papel integral (MCLAREN, 1997, p. 253).

Podemos afirmar, de forma resumida, que, para McLaren, a pedagogia crítica é uma junção dos aspectos de linguagem, cultura e história, em que “as subjetividades dos estudantes são formadas, contestadas e exteriorizadas” (MCLAREN, 1997, p. 255).

O autor esclarece que o esforço da pedagogia crítica tem de ser em favor da história, linguagem e cultura dos estudantes, como contraponto à negação da sua voz e a conseqüente impossibilidade de tornar-se visíveis.

Nesse sentido, McLaren propõe, com base no que escrevem Henry Giroux e Paulo Freire, tomarmos como ponto de partida as experiências e vozes dos alunos. O autor afirma que “devemos confirmar e legitimar o conhecimento e as experiências através das quais os estudantes dão sentido a suas vidas diárias” (MCLAREN, 1997, p. 257). Acrescenta ainda que é necessária uma atenção à natureza contraditória de tais experiências, a fim de permitir o questionamento a elas bem como análise aos seus “pontos fortes” e aos seus “pontos fracos”.

McLaren busca em Freire a compreensão de que a

aprendizagem é baseada em um diálogo genuíno entre alunos e professores, que trabalham como parceiros em uma busca conjunta pela “consciência crítica”, levando à transformação humana do mundo, em vez de uma acomodação ao próprio mundo (MCLAREN, 1997, p. 257).

Mas partilha com Giroux do entendimento de que, através da linguagem, damos “forma e feitio ao desenvolvimento de um *self* mais crítico” (MCLAREN, 1997, p. 257), em oposição à indicação de Freire de que o papel da linguagem é expressar um *self* já formado.

Para Freire, conforme McLaren, a “abordagem de parceria”, na qual os estudantes são sujeitos ativos e críticos na aquisição dos conhecimentos, permite que esses estudantes trabalhem “em colaboração na construção histórica – e política – de uma análise sensível das práticas sociais, a fim de transformá-las” (MCLAREN, 1997, p. 258).

McLaren aponta que, para Giroux, a pedagogia crítica deve ser exercida com base em uma “linguagem de vida pública, comunidade emancipatória e comprometimento individual e social” (MCLAREN, 1997, p. 258) e acrescenta que o autor a que se refere afirma que os estudantes devem se unir no esforço conjunto de superar as causas do seu sofrimento, assim como do sofrimento dos outros.

Diante disso, McLaren sugere uma pedagogia que solicite constantemente aos estudantes examinar os códigos (crenças, valores, pressupostos) utilizados por eles mesmos para dar significado ao mundo. Analisar suas experiências cotidianas, para McLaren, também age no sentido de fonte de aprendizagem.

McLaren partilha, ainda, com Barthes da crença de que, sob o risco de os professores suavizarem a voz do estudante ao assumirem a voz do poder, deve ser empregada a tática de “desapropriação”, em que rejeita-se a autoridade dos professores enquanto oradores, em prol da reivindicação, pelos estudantes, de uma certa autoridade própria. Conforme McLaren, “o propósito geral do educador crítico é revelar aos estudantes as forças subjacentes às suas próprias interpretações, questionar a natureza ideológica de suas experiências e ajudar os estudantes a descobrirem as interconexões entre a comunidade, cultura e o contexto social em geral: em suma, engajar-se na dialética do indivíduo e sociedade” (MCLAREN, 1997, p. 259).

McLaren argumenta em favor de que se eduque os estudantes para que ocupem “seus lugares na sociedade a partir de uma posição de poder” (MCLAREN, 1997, p. 263), ao invés de manterem-se na posição de subordinação ideológica e econômica. O autor assevera, ainda, que, para a execução de uma pedagogia crítica, os professores devem passar a fazer uso da análise crítica e do pensamento utópico. Para isso, McLaren aponta a necessidade de que se desenvolva formas de análise capazes de reconhecer os espaços, tensões e oportunidades que viabilizem a luta democrática, assim como possibilitem a transformação das atividades diárias e dos acontecimentos dentro das salas de aula. Para o autor, cabe aos professores elaborar uma linguagem que permita a visão do ensino de forma crítica e “potencialmente transformadora”.

As escolas, de acordo com o que afirma McLaren, devem ser consideradas locais “onde os estudantes têm a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida em uma democracia autêntica” (MCLAREN, 1997, p. 263).

McLaren acredita que

Em vez de definir as escolas como extensões do local de trabalho, ou como instituições de frente na linha de batalha dos mercados internacionais e da

competição estrangeira, é definir as escolas como esferas públicas democráticas que funcionam para dignificar um diálogo significativo e a ação, com o objetivo de dar aos estudantes a oportunidade de aprenderem a linguagem da responsabilidade social (MCLAREN, 1997, p. 263).

Acrescenta que “Tal linguagem busca recapturar a idéia de democracia como um movimento social baseado no respeito fundamental pela liberdade individual e justiça social” (MCLAREN, 1997, p. 263).

O autor argumenta acerca da possibilidade de que os educadores exerçam o papel de intelectuais transformadores, dotados de uma função social e política específica, capazes de “articular as possibilidades emancipatórias e trabalhar no sentido de sua realização” (MCLAREN, 1997, p. 264). Tais intelectuais transformadores têm por dever tratar os estudantes como agentes críticos, questionar a forma como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizar o diálogo e elaborar o conhecimento que o autor classifica de significativo, crítico e emancipatório.

McLaren acrescenta, fundamentando-se em Giroux, que a democracia deve começar na própria escola e aponta a necessidade de questionamento do currículo formal e do currículo oculto com vistas a identificar as ideologias e práticas sociais que exercem efeitos contra ou a favor dos imperativos democráticos.

Conforme McLaren, “A educação libertadora espera desenvolver um novo tipo de discurso crítico que nos inspire a assumir um papel mais ativo na vida da escola e da sala de aula” (MCLAREN, 1997, p. 265).

Para o autor, uma consciência crítica inaugurada pelos estudantes deve ser transformada em ação social, a partir de sua participação e engajamento públicos. McLaren segue afirmando que, como compromisso em prol da democracia autêntica e da justiça social, deve-se guiar a referida transformação, em solidariedade àqueles que se encontrarem em posição de subordinação dentro da sociedade, sem acesso aos direitos civis. Para o autor, deve ser utilizada nas escolas uma linguagem de possibilidades, que permita um diálogo autêntico entre professores e estudantes, a respeito de decisões que afetem a vida humana.

McLaren defende que a luta para definir o que ele denomina de “responsabilidade cívica do professor” deve se dar no sentido de “formar a história

social, talhar as novas narrativas culturais e repensar a natureza e o propósito da escola” (MCLAREN, 1997, p. 265).

O autor argumenta que o ensino ocorre sob determinada lógica de dominação ou regime de verdade. Nesse sentido, para McLaren, o ensino produz estudantes e professores como sujeitos sociais e culturais, pois o processo de aquisição de conhecimentos gera uma representação do mundo entendida sob uma configuração ideológica específica, formações sociais ou sistemas de mediação.

McLaren argumenta que o professor deve, então, tomar como objetivo o exercício da pedagogia crítica, o que significa, para o autor, que o professor “Deve fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obviedade da cultura” (MCLAREN, 1997, p. 266). O autor, desse modo, argumenta em favor da importância de se chamar a atenção para as histórias de mulheres, negros etc., “cujos legados banidos ameaçam a legitimidade moral do Estado” (MCLAREN, 1997, p. 266).

São freqüentes as ocasiões em que o autor coloca em relevo a urgência de que os professores moldem uma linguagem de esperança, que possibilite novas formas de relações tanto sociais como materiais e que ajam em prol da liberdade e da justiça. Para ele, o discurso crítico deve ser capaz de gerar uma “comunidade democrática”, fundamentada em uma “linguagem de associação pública” e “comprometimento com a transformação social”. O referido discurso crítico, conforme acrescenta McLaren, deve propor formas de se pensar e lutar pelo que ele chama de “um mundo qualitativamente melhor”. O ensino, segundo o autor, encontra-se dentro de uma lógica dialética que faz com que seu principal desafio seja a crítica e a transformação. A tarefa dos professores apontada por McLaren é, pois, o “engajamento nas reais necessidades dos oprimidos” e a “adoção de um comprometimento ilimitado em conferir-lhes poder” (MCLAREN, 1997, p. 267).

4 ELEMENTOS DE CRÍTICA À PEDAGOGIA RADICAL NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES PARTIR DOS PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS FORMULADOS POR MARX E LUKÁCS

Neste capítulo, iremos apresentar a base teórica sobre a qual desenvolvemos nossa pesquisa dissertativa, qual seja a ontologia marxiano-lukácsiana. A opção por tal referencial teórico é precisamente a compreensão de que esse é o que melhor explica o movimento do real, com todas as suas nuances e contradições, permitindo, ademais, que o próprio real indique os meios necessários à sua leitura. Do contrário, não seria possível compreendê-lo de forma devidamente transparente; apenas sob entendimentos que tangeriam tal compreensão para onde mais lhe fosse conveniente. A respeito desse movimento do real, Marx diz, pois, que “É preciso partir desses objetos, como quer que se apresentem, e não contrapor-lhes algum sistema pronto [...]” (MARX. Carta a Arnold Ruge, mai/1843 apud BENSÁID, apresentação de sobre a questão judaica, 2010a, p. 11).

Para tanto, compreendemos, com Marx e Lukács, o trabalho como o afofundante do ser social. Isso porque é o trabalho que diferencia o ser humano dos outros animais. Quando, nos primórdios da humanidade, um indivíduo empreendeu o primeiro ato de trabalho, foi porque se estava atingindo um nível social capaz de permitir que aqueles seres pré-humanos pudessem dispor de teleologia e, com isso, ideassem previamente um objeto ao qual dariam forma. A natureza – causalidade dada – e a interação desses primeiros seres sociais com ela, impulsionada por sua capacidade teleológica insurgente, possibilitou que se objetivasse o primeiro produto do ato de trabalho. Surgia, assim, a causalidade posta e, com ela, uma nova objetividade, assim como também a subjetividade desses seres foi se criando e se desenvolvendo a partir desse processo que Lukács denomina de *salto ontológico*, para designar a passagem de um nível de ser a outro. Essa passagem, apesar da denominação de salto, ocorreu em um longo espaço de tempo da história.

O que torna um indivíduo humano é precisamente a sua capacidade de produzir o novo; de trabalhar. Desse modo, a produção incessante do novo, imprimida

pelo ato de trabalho, proporciona aos indivíduos sempre novas necessidades, à medida que as necessidades existentes vão sendo supridas, além de proporcionar novas possibilidades com a criação do novo. Ademais, novos conhecimentos e novas possibilidades também são geradas pelos seres humanos a partir do seu trabalho.

Diferentemente dos animais, que já trazem inscritos no seu DNA as determinações de como irão se portar ao longo de suas vidas, o ser social é o único ser que verdadeiramente trabalha; que modifica a natureza de acordo com a sua necessidade e guiado pela sua teleologia. Há que se observar que o resultado do ato de trabalho nunca é idêntico ao que foi previamente ideado pelo ser humano. Isso porque, além da subjetividade humana – teleologia ou prévia-ideação –, interfere nesse resultado a objetividade – causalidade dada e causalidade posta – fazendo com que esse produto seja um reflexo de todos esses fatores. Isso significa, pois, que o ser social nunca tem total controle sobre o que é produzido por ele, revelando, ademais, a preponderância da objetividade – da materialidade – sobre a subjetividade.

Sobre o que já foi dito, com Tonet, vemos que “os indivíduos singulares humanos não nascem como seres pertencentes direta e imediatamente ao seu gênero [...]” (TONET, 2002, p. 8), pois o ser humano necessita de socialização com os outros seres sociais para adquirir conhecimentos que o tornem pertencente ao gênero humano, ao passo que um indivíduo biologicamente humano, que, porém, não conviver com outros seres humanos não absorverá conhecimentos e habilidades que façam dele um ser social.

Ademais, “A relação entre indivíduo e gênero assumirá formas variadas ao longo da história, sendo que o estado desta relação permitirá avaliar o estágio de humanização em que se encontra a humanidade” (TONET, 2002, p. 8). Isso porque, ao longo de milhares de anos, o desenvolvimento, em todas as esferas, gerado pelo trabalho humano, vem dando margem para que o ser social tenha chegado ao patamar em que hoje nos encontramos. O desenvolvimento do ser social ocasiona um gradativo afastamento seu com relação à natureza; quanto maior o grau de desenvolvimento tecnológico em que a humanidade se encontra, mais diferenciado o ser humano está da natureza, embora ela seja sempre imprescindível para a efetivação do ato de trabalho, pois ele se dá, necessariamente, pela interação do homem com a natureza, num

processo guiado pelo ato teleológico. Tal distanciamento do homem com a natureza ocorre visto que as elaborações proporcionadas pelo trabalho geram “extensões” do corpo humano, fazendo com que as determinações biológicas inscritas nele influenciem cada vez menos sobre a sua objetividade do que as determinações advindas do seu trabalho. Significa, para os seres sociais, o irreversível *recuo das barreiras naturais*, conforme as palavras de Marx, recuperadas por Lukács (1981).

Dessa forma, Marx e Engels dizem:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...] (MARX e ENGELS, 1999a, p. 27).

E Lukács complementa:

tutte le altre categorie di questa forma d'essere hanno per loro essenza già carattere sociale; le loro proprietà e i loro modi di operare si dispiegano solo nell'essere sociale già costituito; il loro manifestarsi, anche quando sia estremamente primitivo, presuppone sempre il salto come già avvenuto. Soltanto il lavoro ha per sua essenza ontologica un dichiarato carattere intermedio: esso è per sua essenza una interrelazione fra uomo (società) e natura, sia inorganica (arnese, materia prima, oggetto del lavoro, ecc.) che organica, interrelazione che può bensì figurare anch'essa in punti determinati della serie ora indicata, ma innanzi tutto contrassengna il passaggio nell'uomo che lavora dall'essere meramente biologico a quello sociale (LUKÁCS, 1981, p. 13-14).¹²

¹² “Todas as outras categorias dessa forma de ser [social] têm, essencialmente, já um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações deles, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto orgânica (utensílios, matéria-prima, objeto de trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série [evolução anterior] a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (conforme tradução livre de Ivo Tonet).

Com efeito, o trabalho se dá, portanto, a partir da luta pela existência e é o produto da autoatividade do homem, sendo, ademais, a condição de sua existência; é uma necessidade natural eterna.

A maneira como a humanidade organizou, ao longo de seu desenvolvimento, a produção do trabalho é que determina a forma de sociabilidade vigente. Veremos, pois, as formas de sociabilidade por que já passou a humanidade até chegar nesta em que nos encontramos – a sociabilidade capitalista – para, adiante, explanarmos a respeito da possibilidade real de sua superação.

A propriedade tribal (Marx e Engels, 1999a), ou comunismo primitivo, foi a primeira das formas de sociabilidade já experimentadas pelo homem. Não havia classes sociais, e a divisão dos bens de consumo entre os indivíduos era igual. A todos cabiam os mesmos direitos e os mesmos deveres. A grande diferença entre o comunismo a que Marx se refere enquanto possibilidade e o comunismo primitivo é o fato de que o desenvolvimento tecnológico estava nos seus primórdios. Não havia, portanto, o suficiente suprimento das necessidades mais elementares do homem. O seu trabalho, impulsionado pelas condições inóspitas da Terra, fez com que os seres sociais fossem desenvolvendo, de forma gradual, suas forças produtivas até chegar-se a um estágio em que, da caça, da pesca, da coleta e da vida nômade o homem foi capaz de plantar e colher seus próprios alimentos, assim como de criar animais para alimentar-se. Esse processo contribuiu para sua fixação num determinado território.

Desse modo, houve a união de tribos entre si, o que ocasionou a formação de cidades. Os membros dessas cidades perceberam que poderiam apropriar-se – por meio de contratos ou de conquistas – de membros de outras tribos mais fracas e escravizá-los. Inaugurou-se a propriedade comunal e estatal (Marx e Engels, 1999a), ou forma de sociabilidade escravista, em vigor na Antiguidade. Tem-se, com isso, a primeira forma de propriedade privada – a *propriedade privada coletiva*, conforme Marx e Engels (1999a), visto que o conjunto de escravos pertencia aos cidadãos membros de uma cidade. Por esse motivo, os cidadãos, para manterem-se proprietários de escravos, deveriam permanecer nesse modo de associação surgido de forma espontânea. Há, nessa forma de sociabilidade, a clara exploração do homem pelo homem. Cabia, portanto, aos escravos a tarefa da produção de todos os recursos

materiais necessários aos seus proprietários. Os escravos produziam, também, os escassos meios necessários à sua sobrevivência dos quais lhes era permitido dispor. Restava, aos proprietários de escravos – e somente a eles –, o tempo ocioso. Iniciou-se, então, um desenvolvimento científico mais apurado, com a ida dos cidadãos à escola e o aprofundamento dos seus estudos. O termo *escola*, a propósito, significa, conforme apontado por Saviani (2008) e recuperado por Tonet (2007), *lugar do ócio*¹³.

Neste contexto, de surgimento de propriedade coletiva de escravos trabalhadores, exercida pelos cidadãos ativos (Marx e Engels, 1999a), surgia, ademais, a propriedade privada imóvel, inicialmente como “uma forma anormal subordinada à propriedade comunal” (MARX e ENGELS, 1999a, p.30), mas que foi se desenvolvendo e se tornando vantajosa para estes cidadãos ativos, fazendo decair a propriedade coletiva dos escravos.

Concomitantemente ao processo de decadência do escravismo, esses cidadãos, que já eram proprietários individuais de vastas áreas de terras, perceberam que era economicamente desvantajoso continuarem sendo proprietários de escravos diante do desenvolvimento das forças produtivas de ora. Desencadeou-se o surgimento da propriedade feudal ou estamental (Marx e Engels, 1999a). Na nova forma de sociabilidade, que vigorou na Idade Média, os vassallos, senhores de terras, cediam uma pequena parte da sua propriedade aos servos. A eles cabia cultivar a terra para fornecer alimentação e demais recursos materiais à família vassala, assim como prover-se materialmente a si mesmos. Os servos moravam com suas famílias na parcela de terra cedida a eles. Eles poderiam a qualquer momento deixar o feudo, já que não eram propriedade privada dos seus senhores. Como, porém, não havia outra perspectiva para esses trabalhadores feudais – não havia possibilidade de transição de um indivíduo de uma classe social a outra – os servos, em regra, ainda que pudessem estar insatisfeitos, acabavam permanecendo no feudo, fazendo com que gerações de uma mesma família passassem sendo servas de gerações de uma família vassala.

¹³ “*Escola*, em grego, significa ‘o lugar do ócio’. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o ‘ócio com dignidade’, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna” (SAVIANI, 1991, p. 95).

Como no escravismo, havia a exploração de uma classe social por outra, conforme asseveram Marx e Engels: “Essa estrutura feudal, como toda a antiga propriedade comunal, era uma associação contra a classe produtora dominada” (MARX e ENGELS, 1999a, p. 34).

A transição entre o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista, sob o qual vivemos, se deu por ocasião da ascensão das cidades – locais onde trocava-se as mercadorias – a partir do excedente da produção feudal, possibilitado, por seu turno, pelo desenvolvimento dos meios de produção. A forma de sociabilidade capitalista, a exemplo das anteriores, é marcada pela exploração do homem pelo homem. O que a torna diferente das formas anteriores de sociabilidade é a aparente possibilidade de ascensão social para todos os membros da sociedade. Defendem aqueles que se beneficiam das relações econômicas vigentes que o capitalismo é a forma de sociabilidade mais justa possível de haver e asseguram que todos os indivíduos, pelos seus próprios esforços, podem ascender a classes sociais mais providas do acesso às benesses produzidas pelo capital. O mesmo discurso defende, aliás, que aquele que não é bem sucedido dentro de sua carreira profissional não se dedicou devidamente. Tal discurso esconde que o modo de produção capitalista, para manter-se, necessita – necessariamente – da exploração por um pequeno grupo sobre a grande maioria – assalariada. O referido discurso é falacioso, mas o trabalhador, pobre não só do acesso aos bens materiais, mas, também, em regra, pobre no que diz respeito ao acesso aos bens espirituais, fica, desse modo, desprovido das condições objetivas e subjetivas que o façam compreender sua situação de explorado, aceitando as ilusões impostas pelo discurso da ordem, sem contestá-las. É próprio da natureza do capital permitir que somente poucos vivam em condições materiais abastadas, enquanto outros têm de existir com um salário que permite adquirir apenas os bens mínimos necessários à sua manutenção física, para trabalharem enquanto explorados. Há, pela primeira vez na história da humanidade, um discurso que prima por fazer acreditar na possibilidade de ascensão social. O que ocorre, porém, é a impossibilidade objetiva de que toda a população humana atinja um patamar elevado de acesso aos bens produzidos pelos trabalhadores, dada a exploração do homem pelo homem inerente à sociabilidade do capital.

É na forma de sociabilidade capitalista que a referida exploração do homem pelo homem tem o seu ápice. O estranhamento é consequência desse processo; é uma contradição que faz com que o trabalhador, em lugar de enriquecer-se material e subjetivamente, a partir de sua ação enquanto trabalhador, que é condição essencial do ser humano, permaneça expropriado. Sob o capital, o ser humano nega-se no trabalho e, exercendo-o, sente-se infeliz, o que o impede de exercer suas capacidades de objetivação e subjetivação. O estranhamento faz do trabalho – que, como explicitado anteriormente, é a base dinâmico-estruturante do ser social, a partir e por meio da interação homem/natureza – uma mera atividade para a satisfação mínima das necessidades biológicas do trabalhador através da mediação do salário. Não à toa, Marx aponta que

Chega-se [...] ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal (MARX, 2004, p. 83).

Note-se que o trabalho é a função genuinamente humana. A seguir, explanaremos de que formas o estranhamento se apresenta.

Com Marx, vemos que

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ele não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador (MARX, 2004, p.81).

Temos, pois, o *estranhamento da coisa*, que ocorre porque o produto decorrente do trabalho não pertence ao trabalhador. Quanto mais o trabalhador produz, mais é extraída dele a mais-valia. Na mesma medida, menos pode possuir e mais limites impõem-se à satisfação das suas necessidades físicas. Desse modo, encontra-se cada vez mais subjugado ao capital, ao qual, ressalte-se, vive para servir.

O *estranhamento de si* acontece visto que, perante o trabalhador, o trabalho passa a ser “[...] a perda de si mesmo” (MARX, 2004, p.83). O trabalho torna-se uma atividade em que a energia física e espiritual do trabalhador volta-se contra ele. Isto porque os mecanismos de empregabilidade aos quais o trabalhador necessita submeter-se para se manter vivo fazem com que o seu trabalho não mais lhe pertença e que ele, próprio, pertença a um outro: o patrão.

Há, ainda, o *estranhamento do corpo inorgânico do homem*. O corpo inorgânico do homem é precisamente a natureza. Como vimos, a partir da interação com a natureza, o homem exerce toda a sorte de trabalhos. A medida da universalidade do homem corresponde à medida do domínio da natureza inorgânica exercida por ele. A capacidade de exercer atividade consciente livre é o caráter genérico do homem, e o homem é um ser genérico porque sua atividade é distinta da atividade vital animal. Isso significa que ele é um ser consciente. Sua genericidade permite que sua vida lhe seja objeto. O trabalho estranhado inverte a relação homem/natureza de modo que o homem faça de sua atividade vital somente um meio para a sua existência, transformando, ademais, “[...] sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza” (MARX, 2004, p. 85). O trabalho, sob o capital, desprovê o homem do objeto de sua produção, desprovendo-lhe, desse modo, sua objetividade genérica.

A quarta forma de estranhamento é evidenciada pelo fato de que “Na relação do trabalho estranhado cada homem considera [...] o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador” (MARX, 2004, p. 86). É o *estranhamento do homem pelo próprio homem*. Nele, o homem está estranhado do outro homem, assim como da sua essência humana. O trabalhador vê no seu semelhante o seu maior obstáculo. Para o trabalhador, o homem é, pois, um ser estranho, a quem o trabalho e a efetivação do trabalho pertencem. A relação do trabalhador com o seu trabalho objetivado se traduz em uma relação estranha, hostil, independente dele. O homem estranho a ele é, para o trabalhador, um inimigo, poderoso e independente dele. A relação do capitalista – proprietário dos meios de produção – com o trabalho é engendrado pela relação do trabalhador com o seu trabalho. Nesse sentido, Marx escreve, a respeito do trabalhador: “Tal como estranha

de si sua própria atividade, ele apropria para o estranhado a atividade não própria deste” (MARX, 2004, p. 87).

Assim sendo, põe-se como possibilidade e como necessidade à permanência da sobrevivência da humanidade sobre a Terra a superação do capital. O capital foi necessário à humanidade até o momento em que assegurou o desenvolvimento das forças produtivas a um patamar que permitiu ao homem o devido afastamento das barreiras naturais e, em conseqüência, um tempo livre para desenvolver suas mais genuínas “faculdades superiores”¹⁴. Nos dias de hoje, porém, constata-se que, diante de tamanhas contradições, a exemplo das que citamos anteriormente, pelas quais a humanidade precisou passar, mas que já podem ser superadas, é possível a emancipação humana.

Se, por exemplo, para a humanidade deixar o modo de produção feudal e inaugurar o modo de produção capitalista foi necessária a revolução burguesa, para o advento de uma forma livre de produção dos bens necessários ao gênero humano será preciso uma revolução. Se a emancipação humana se efetivar, e o modo de produção comunista vier a vigorar, os trabalhadores serão livres e associados. Não mais haverá exploradores e explorados; nem estranhamento. Todos, sem exceção, serão donos da totalidade dos meios de produção – tendo, assim, domínio sobre todo o processo de produção – e trabalharão de acordo com sua capacidade, dispondo dos bens segundo suas necessidades, conforme esclarece Marx (2000). Não fará senso a existência da propriedade privada, nem da mercadoria. Todos os indivíduos poderão desenvolver-se integralmente em todos os seus aspectos, já que possivelmente não mais existirá o contraste entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, pois o trabalho não será mais – como o é sob o capital – “somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital [...]” (MARX, 2000, p. 25).

Estas são aproximações reveladas por Marx a partir da realidade e das quais partilhamos. Não podemos perceber, entretanto, no que se refere à revolução e à emancipação humana, todas as nuances do que está somente em germe hoje;

¹⁴ Em linhas gerais, podemos afirmar que Lukács refere-se às “faculdades superiores” quando fala principalmente das artes. A perspectiva na pintura, as novas notações musicais, a forma romance etc. tiveram, senão seu surgimento, mas seu profundo aprimoramento devido às possibilidades que se abriram já nos primeiros momentos do capitalismo, conforme esclarece-nos Lessa (2012).

somente em possibilidade. Podemos, sim, relatar, a partir do que já foi descoberto, como foi, por exemplo, no comunismo primitivo, porque a realidade, mais complexa hoje do que à época, contém as informações do passado. Portanto, a respeito do futuro, temos apenas aproximações de como será, em linhas gerais, caso seja instaurada a forma de sociabilidade comunista, a partir de constatações acerca do movimento do real; presente e passado.

Sendo o propósito central de nosso trabalho dissertativo apresentar uma leitura crítica da proposta pedagógica de Giroux e McLaren, tentaremos, aqui, traçar um paralelo entre a pedagogia radical ou crítica, respectivamente assim denominadas por Giroux e McLaren, e uma educação com vistas à emancipação humana, fundamentada na ontologia marxiano-lukácsiana, por nós reivindicada.

Explicitamos, acima, a partir de Marx e Lukács, ser o trabalho o momento determinante para o surgimento do ser social, haja vista que é a partir do trabalho que o homem se torna diferente dos demais seres da natureza via a incessante produção do novo, gerando, ao homem enquanto ser genérico, uma nova objetividade e uma nova subjetividade.

No que tange à esfera da educação, especificamente, pois é o nosso objeto de estudo mais imediato, mas, também no que diz respeito às outras esferas (linguagem, arte, ciência etc.), temos, com Tonet (2001) que esta guarda, com relação ao trabalho, um caráter de: dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Explicaremos, pois.

O ser humano está constantemente, através do trabalho empreendido por ele, produzindo uma “complexificação cada vez maior do ser social” (TONET, 2001, p. 40). Isso porque, como postula Lukács, “Um dos resultados mais importantes a que chegamos é que os atos de trabalho impulsionam sempre e necessariamente para além deles mesmos” (LUKÁCS, 1981, p. 135 apud TONET, 2001, p. 40). Com isso, surgem, também, novas necessidades e novos problemas, que, não têm como ser resolvidos, porém, na esfera do trabalho, apesar de, em última análise, terem sua origem nele. Inauguram-se, a partir da imperativa necessidade de atenção a essas novas objetividade e subjetividade criadas pelo trabalho, novos complexos ou novas esferas – *ontologicamente dependentes* do trabalho –, dentre elas a educação. Tonet esclarece

que “a estrutura fundamental destas atividades [ou esferas] é a mesma da estrutura do trabalho” (TONET, 2001, p. 40-41).

O mesmo autor acrescenta que, entretanto, estas esferas “nem a ele [ao trabalho] se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis” (TONET, 2001, p. 41). O que significa dizer que as referidas esferas surgem do trabalho, mas distanciam-se dele à medida que o objetivo de sua existência exige isso. Objetivo esse que ficaria impedido sem o devido distanciamento. Identifica-se, portanto, um grau de *autonomia relativa* de cada uma das esferas com o trabalho.

Ainda apoiando-nos em Tonet, vimos que

Na medida em que, a partir do trabalho, surgem outros momentos específicos da atividade humana e na medida em que há, entre aquele e estes uma dependência ontológica e uma *determinação recíproca*, determinação que também existe entre os diversos momentos, então o ser social se põe, na bela expressão de Lukács, como um *complexo de complexos* (TONET, 2001, p. 41).

Com o trabalho – a matriz ontológica – relacionam-se todas as esferas do ser social, assim como relacionam-se as esferas entre elas mesmas.

Como vimos, Giroux e McLaren, ambos fundamentados em larga medida na teoria crítica elaborada sobre as bases da Escola de Frankfurt, formulam sua teoria trazendo à discussão, a partir de suas experiências no sistema educacional público norte-americano, elementos que os colocam como defensores de uma proposta pedagógica que denominam de transformadora. Expressões como: educação emancipadora (Giroux), educação libertadora através de um discurso crítico (McLaren), emancipação pessoal e social (Giroux), formas emancipadoras de conhecimento (Giroux), possibilidades emancipatórias (McLaren), transformação social (McLaren), entre outras, são utilizadas freqüentemente por ambos os autores para designar a possibilidade que a educação teria, segundo os autores, de emancipar.

No entanto, os autores críticos, longe de adentrar no que seria, de forma radical a emancipação, dão indícios de que, para chegar-se a ela, o que se faria pela via da educação, seria necessário um discurso crítico e uma ação social, que, fomentados por uma consciência crítica e política, conferissem poder aos oprimidos,

unindo conhecimento e poder na busca pelo diálogo e pela solidariedade, através da fé e de uma filosofia da esperança, conforme os autores buscam em Paulo Freire. Isso faria com que, segundo os autores, houvesse uma ênfase na voz do aluno, pois, para eles, é de fundamental importância para o que eles chamam de emancipação, que às experiências dos alunos se dê irrestrita ênfase como forma, ainda, de combate ao currículo oculto, que, conforme relatam os autores, traz ideologias por detrás de suas práticas, responsáveis por manter a dicotomia classe dominante *versus* classes dominadas.

Entendemos, ainda ancorando-nos em Tonet, que o papel da educação na verdadeira emancipação humana tem sua importância articulando-se à totalidade. O caráter ontológico do processo revolucionário que permitirá a emancipação plena do gênero humano tem de ser enfatizado. Por emancipação humana temos a inegável necessidade de que “os indivíduos façam suas as objetivações comuns ao gênero humano, para poder-se construir como membros deste gênero” (TONET, 2001, p. 148). À educação cabe a função de propiciar atividades educativas emancipadoras. Isso é possível graças ao fato de que, por mais que a educação esteja subsumida à lógica do capital, o educador tem, ainda que minimamente, uma “determinada margem de manobra” (TONET, 2001, p. 148). Nesse sentido, ele pode optar por conteúdos e um método que ajam no sentido de ter a emancipação humana como o objetivo maior da educação no presente momento histórico e, com isso, possibilitar uma atividade educativa emancipadora.

Para tanto, conforme explicita Tonet, alguns requisitos são necessários. Um deles é o conhecimento “o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, da emancipação humana” (TONET, 2001, p. 145), pois a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, e é necessário tê-la como meio para “dominar com amplitude e profundidade o conjunto das questões que permitem sustentá-la [a emancipação humana], racionalmente, como o objetivo maior da humanidade” (TONET, 2001, p. 145). Partilhamos do questionamento de Tonet de como seria possível contribuir para a formação de indivíduos livres e sujeitos da história se não se tem consistência sobre o significado da liberdade e se não se consegue explicar que os homens são os sujeitos da história. Acresce-se a isso o questionamento

acerca da pretensa contribuição na formação de indivíduos solidários, se não se prova que os seres humanos são egoístas por natureza.

Outro dos requisitos é “a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real” (TONET, 2001, p 148), através da busca pelo saber produzido na perspectiva radicalmente crítica, dado o fato de que o desenvolvimento do processo educativo se dá em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. Tonet assevera que

É necessária uma compreensão, o mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual; da lógica que preside fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital; das características essenciais da crise por que passa esta forma de sociabilidade; das conseqüências que daí advêm para o processo de autoconstrução humana; da maneira como esta crise se manifesta nos diversos campos da atividade humana [...] e também da forma como esta crise se apresenta na realidade nacional e local (TONET, 2001, p. 149).

Tonet enfatiza a importância de que se busque um conhecimento cuja base é ontológica, regido, portanto, pelo princípio da totalidade e que prime por considerar como a matriz ontológica do ser social precisamente o processo de produção material.

Soma-se, ainda, ao conjunto de requisitos, o “conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação” (TONET, 2001, p. 150). A relevância disso está em que a educação precisa cumprir sua função específica na elaboração da nova forma de sociabilidade. Não se pode, portanto, conferir à educação um peso que não corresponda ao seu papel dentro da totalidade.

Um outro requisito é dominar-se os conteúdos específicos; “próprios de cada área do saber” (TONET, 2001, p. 150). Isso porque a emancipação humana pressupõe a apropriação do que de mais avançado já foi produzido em termos de saber e de técnica.

E o último requisito concerne “na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas” (TONET, 2001, p. 151), principalmente com as lutas dos que ocupam “posições decisivas na estrutura produtiva” (TONET, 2001, p. 151), além de uma articulação da educação enquanto subordinada ao trabalho.

Tonet esclarece que “muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas por uma luta mais ampla” (TONET, 2001, p. 151), dado o caráter preponderante da produção econômica e dos que para ela contribuem diretamente.

A ênfase que Giroux e McLaren dão às *classes* oprimidas, ou, conforme mais freqüentemente identificado em suas obras, *minorias*, identificadas pelas lutas dos negros, das mulheres, dos latinos etc., agravado pelo que afirma Giroux de que algumas formas de opressão não são “redutíveis” à opressão de classes, nos leva a discutir acerca do papel que esses movimentos sociais restritos têm na luta geral. Rabelo (2005) traz, com base em Vendramini (2000), a pertinente questão de se esses movimentos sociais se configuram contrariamente aos conflitos de classe ou se eles podem figurar dentro de ações de classe. Nesse último caso, pressupõe-se o trabalho como fundamento para o conceito de classe.

Rabelo nos mostra que identifica-se, a partir da teoria marxista, um afastamento desses movimentos sociais de uma crítica radical, estrutural da sociabilidade capitalista, o que faz com que haja uma “substituição dos conceitos classistas, históricos e totalizantes por categorias que priorizam o caráter individual e específico de alguns grupos organizados” (RABELO, 2005, p. 36). A autora acrescenta que há, com isso, uma transferência do peso na esfera social para uma importância dada ao simbólico, sem, ademais, adentrar no núcleo da análise, qual seja a crise estrutural do capital.

Conforme a autora, as questões econômicas e de classe englobam a análise das questões das lutas particulares, não deixando de levar em consideração, ademais, a “superação da condição de submissão e exploração que marca o trabalhador na sociedade capitalista” (RABELO, 2005, p. 36). É característica de tais movimentos, segundo a autora, não estabelecer o devido elo de suas lutas com a totalidade. Com efeito, entendemos que as lutas específicas encontram-se plenamente contempladas dentro da luta do trabalhador na superação de sua condição de explorado e na luta pela emancipação humana.

Esses movimentos sociais vão, portanto, do particular ao particular. Eles contribuem, ademais, conforme afirma Rabelo, para a tentativa empreendida pelo

capital de superar seus defeitos estruturais através da administração das crises via o Estado.

Compreendemos que esse mecanismo de ênfase no campo simbólico das questões sociais engendrado pelas lutas dos movimentos sociais específicos age por contribuir na fragmentação do conhecimento, o que, aliás, é buscado pelas correntes teóricas que mascaram o real em prol de um entendimento superficial, que não atinja a raiz do problema por que passa a humanidade, contribuindo na subsunção da vida humana em todas as suas dimensões aos ditames do capital.

Para que seja possível a emancipação humana, é necessário, ainda, compreender a crise estrutural do capital e a conseqüente impossibilidade de humanização do capital através de um discurso de democracia e cidadania. A democracia e a cidadania, aliás, tiveram sua importância histórica na aquisição de direitos, mas pressupõem a existência do capital, estando, necessariamente, dentro dos marcos dele. E, hoje, já são passíveis de superação a partir da superação do capital, com vistas a uma sociabilidade em que o ser humano atinja plenamente as suas potencialidades. Giroux e McLaren, porém, deixam de considerar os elementos da referida crise, além de defenderem formas parciais de garantia dos direitos individuais, que já estão superadas pela possibilidade histórica de superação do capital.

Informa-nos Mészáros de que nos encontramos dentro de uma “crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2000, p. 7). Essa crise afeta o conjunto da humanidade.

O capital, conforme assevera Mészáros, para se reproduzir, necessitou pôr em ênfase o valor de troca, em detrimento do valor de uso, fetichizando o valor de troca e assegurando sua constante expansibilidade. Não importava mais o valor de uso, e a mais-valia passou a ser extraída cada vez mais.

Sobre o capital, Mészáros argumenta que

este sistema de controle do metabolismo social teve que poder impor sobre a sociedade sua lógica expansionista cruel e fundamentalmente irracional, independentemente do caráter devastador de suas conseqüências (MÉSZÁROS, 2000, p. 9).

“O capital, no século XX” – acrescenta Mészáros –

foi forçado a responder às crises cada vez mais extensas aceitando a ‘hibridização’ – sob a forma de uma sempre crescente intromissão do Estado no processo sócio-econômico de reprodução) como um modo de superar suas dificuldades, ignorando os perigos que a adoção deste remédio traz, a longo prazo, para a viabilidade do sistema (MÉSZÁROS, 2000, p. 9).

O caráter antagonico do capital, conforme Mészáros, deve-se precisamente à estrutura de subordinação do trabalho ao capital. E esse antagonismo impera em todo lugar, sem exceção. Dado a isso – ao fato de o antagonismo ser estrutural – o sistema do capital é irreformável e incontrollável, no qual impera uma crise estrutural profunda que põe em risco a própria existência humana.

Acresce-se a isso que

O sistema do capital moveu-se inexoravelmente em direção à ‘globalização’ desde seu início. Devido à irrefreabilidade de suas partes constitutivas, ele não pode considerar-se completamente realizado a não ser como um sistema global totalmente abrangente (MÉSZÁROS, 2000, p. 13).

Mészáros argumenta que, por esse motivo, é próprio do capital a demolição de todo e qualquer obstáculo que se encontre no caminho de sua expansão plena.

A crise estrutural do capital é, pois, nas palavras de Mészáros, “a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (MÉSZÁROS, 2000, p. 14).

A capacidade de adaptação do capital aos obstáculos que se apresentam tem sua garantia até o momento em que “ajudas externas” lhe sejam conferidas. E a existência dessa ajuda externa é reflexo da necessidade de o capital conter graves disfunções do sistema, através da introdução de “algo diferente da normalidade da extração e apropriação econômica do sobretrabalho pelo capital” (MÉSZÁROS, 2000, p. 14).

Mészáros aponta, pois, a impossibilidade de se requerer mudanças para solucionar os problemas sem a superação do *antagonismo estrutural destrutivo* em todas as esferas, o que significa que a transformação radical – e, com ela, o extermínio de todos os problemas inerentes à sociabilidade fundada na exploração do homem pelo homem – somente se dará através da superação do capital via revolução, possibilitando finalmente aos indivíduos serem partícipes do gênero humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, tendo como fundamento a ontologia marxiano-lukácsiana, entendemos que a pedagogia radical ou crítica não contribui para uma compreensão da totalidade. Contribui outrossim para o falseamento do real, uma vez que não leva em consideração o primado do trabalho enquanto responsável pelo salto ontológico: do homem biológico ao ser social. Precisamente por isso, não leva em consideração a relação que o complexo da educação tem com o trabalho, que é o de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca, conforme explicitamos anteriormente.

Daí a insuficiência da teoria pedagógica fundada na teoria crítica quando afirma, por exemplo, o papel preponderante da educação na emancipação, pois os autores dessa teoria pedagógica não compreendem a esfera da educação como um desdobramento do trabalho, que se diferenciou dele, mas que guarda constante relação com ele.

Vale perceber, ademais, que a proposta de emancipação da pedagogia crítica ou radical limita-se aos marcos da emancipação política. Com Marx (2010) temos que

[...] uma revolução social encontra-se na perspectiva do todo [...] por ser um protesto do ser humano contra a vida desumanizada, por partir da perspectiva de cada indivíduo real, porque a comunidade contra cujo isolamento em relação a si o indivíduo se insurge é a verdadeira comunidade dos humanos, a saber, a condição humana. Em contrapartida, a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes sem influência política de eliminar seu isolamento em relação ao sistema estatal e ao governo. Sua perspectiva é a do Estado, a de um todo abstrato, que somente ganha existência pelo isolamento em relação à vida real, que é impensável sem a contraposição organizada entre ideia universal e existência individual do ser humano. Consequentemente uma revolução de alma política também organiza, em conformidade com a natureza restrita e contraditória dessa alma, um círculo dominante na sociedade, à custa da sociedade (p. 50-51)

A freqüente alusão de Giroux e McLaren à democracia e à cidadania como possíveis de efetivar a emancipação é, pois, errônea. Democracia e cidadania estão subsumidas à lógica da política e do Estado, que, por sua vez, vigoram sob a lógica burguesa. Desse modo, o que propõem Giroux e McLaren não fará com que se deixe de atender aos ditames capitalistas, uma vez que o Estado existe para defender os interesses do capital. Uma emancipação de nível político não libertaria o gênero humano da exploração do homem pelo homem.

O capital, imerso em uma crise estrutural sem precedentes, utiliza-se de mecanismos para a sua sobrevivência, e a consequência disso é o agravamento das mazelas próprias dele, e das quais ele necessita para se manter. É papel do Estado auxiliar no fornecimento de tais mecanismos à sua sobrevivência. Vimos que os autores passam também ao largo de qualquer consideração a respeito da crise estrutural do capital sem a qual é impossível uma teoria que dê conta de compreender radicalmente o movimento do real.

Outro ponto de relevância a ser citado é a desconsideração pelos autores da pedagogia crítica ou radical da luta de classes dentro da sociabilidade do capital, onde uma classe dominante explora cada vez mais a classe trabalhadora, extraindo a mais-valia para a obtenção do lucro, garantindo a reprodução do capital. Os autores utilizam-se de denominações a respeito de movimentos sociais, sem fazer, porém, sua devida conexão com a luta da classe trabalhadora por uma sociabilidade socialmente emancipada, única possibilidade real de emancipação humana e alcance pleno, por todos os indivíduos do gênero humano, de apropriação das objetivações humanas, possibilitando ao homem tornar-se homem do homem.

BIBLIOGRAFIA

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

GIROUX, Henry A. Antonio Gramsci: escolarização para uma política radical *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 233-241.

GIROUX, Henry A. Cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire: rumo a uma política de educação *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 145-156.

GIROUX, Henry A. e PENNA, Anthony N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 55-77.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 123-144.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157- 164.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica!**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, György. **Ontologia dell'essere sociale II'**. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999a.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010b.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999b.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Versão para eBook: Rocket Edition. 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. v. 1. 20ª Ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010a.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo.** São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro Revista do Instituto de Estudos Socialistas.** Rio de Janeiro, n. 4, p. 7-15. 2000.

RABELO, Josefa Jackline. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST? Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: 2005.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In:* FERRETI, C. et al. (Orgs.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2008.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. *In:* TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. 2001.

TONET, Ivo. **Sobre o socialismo.** Curitiba: Ed Livros Editora, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares Zuin. PUCCI, Bruno. **A pedagogia radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Peter_McLaren> Acesso em: 04/08/2011.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Henry_Giroux> Acesso em: 04/08/2011.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_Luxemburgo> Acesso em: 09/10/2013

<<http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/biografia-de-henry-giroux.html>> Acesso em: 04/08/2011.

<<http://www.infoamerica.org/teoria/giroux1.htm>> Acesso em: 04/08/2011.