

# A escola e o desafio da crítica cultural\*

*Antonio Flavio Barbosa Moreira\*\**

---

## Resumo

Tendo-se em vista o complexo contexto sócio-econômico e cultural em que se inserem os países latino-americanos neste final de século, discute-se o desafio que se considera central para a escola: mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis. Para isso, argumenta-se, há que se construir uma escola comprometida com a utopia, com a democracia e com a solidariedade, tanto em seu interior como na sociedade. Para isso, ainda, há que se contar com professores e professoras que atuem como intelectuais e se envolvam no processo de crítica cultural que hoje se faz indispensável.

**Palavras-chave:** escola - intelectuais - crítica cultural

## Abstract

Taking into account the complex social, economic and cultural contexts in which Latin American countries are inserted, at the turn of the century, the paper discusses what can be considered the main challenge to school: to show the student that things can be different. It argues that this task demands the construction of a school committed with utopia, democracy and solidarity, not only in its interior but also in society. It also argues that this construction can be helped by teachers who rethink their roles as intellectuals and are involved in the process of cultural criticism which is indispensable nowadays.

**Key-words:** school - intellectuals - cultural criticism

---

\* Versão modificada de trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Tecnologia e Educação, Centro de Convenções de Pernambuco, no painel *A Escola: A Realidade Social e o Desafio da Construção do Futuro*, 26 de agosto de 1999

\*\* Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro

*Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos. (Zigmunt Bauman)*

*Os sonhos e os pesadelos são feitos da mesma matéria, mas este pesadelo se diz o único possível: um modelo de desenvolvimento que despreza a vida e adora as coisas. (Eduardo Galeano)*

## **1. Introdução**

No Brasil, no limiar de um novo século, encontra-se uma das mais cruéis desigualdades de distribuição de renda do mundo. Os contrastes intensificam-se. A riqueza de poucos acentua-se, dando-lhes cada vez mais acesso a um desenfreado consumo, interdito a muitos. O modelo da sociedade de consumo consolida-se. O progresso tecnológico responde por arrojados meios de transporte e de comunicação de massa, computadores de última geração, fax, internet, ressignificando os sentidos anteriormente atribuídos ao tempo e ao espaço. Por outro lado, o uso da rede global de comunicação faz-se seletivamente, favorecendo, fundamentalmente, um número restrito de pessoas (Bauman, 1999). Importam-se processos e artefatos sofisticados, sem que se faça investimento produtivo em ciência e tecnologia próprias (Alencar, 1999). Aumenta o desemprego, que se supõe venha a atingir este ano 9,5% da força de trabalho na América Latina, penalizando, predominantemente, mulheres e jovens (Jornal do Brasil, 23/8/1999, p. 11) e ressignificando também, de outro modo, o tempo e o espaço. Fórmulas racionais, matemáticas, do FMI e do Banco Mundial, são utilizadas em decisões sobre as vidas de grande contingente de indivíduos, constituindo-se em expressões da arrogância ocidental que leva certos homens a agirem como se tivessem o monopólio da razão, como se fossem detentores do monopólio da violência legítima (Bourdieu, 1998a). As grandes metrópoles transformam-se em cárceres: “quem não está preso à necessidade, está preso ao medo. Quem tem alguma coisa, por pouco que seja, vive sob estado de ameaça, condenado ao pânico do próximo assalto. Quem tem muito, vive trancado em fortalezas” (Galeano, 1994, p. 17).

Segundo muitos analistas, o panorama nada alentador tem-se agravado em decorrência da política neoliberal implementado no Brasil nas últimas décadas, à semelhança do que tem ocorrido em inúmeros outros países, tanto do Primeiro como do Terceiro Mundo. O neoliberalismo, já

considerado mesmo como o senso comum de nossa época, constitui movimento ideológico, em escala mundial, como jamais o capitalismo havia produzido no passado. Corresponde a um corpo de doutrina coerente, consistente, militante, lucidamente decidido a transformar o mundo segundo sua imagem. Apresenta-se como a única saída, como a solução técnica necessária, possível, não questionável (Anderson, 1995).

Segundo Pierre Bourdieu (1998b), o neoliberalismo pretende-se uma descrição científica do mundo real. Pretende-se uma teoria pura, opondo a lógica econômica à lógica social. É um discurso forte, poderoso, difícil de combater, que nos incita a descartar outras opções. Em seu nome, tem-se efetuado um programa de destruição metódica de instâncias coletivas “perigosas”, como sindicatos, associações, cooperativas, capazes de fazer frente às suas intenções destruidoras. Entre seus efeitos, podem-se citar o aumento das dificuldades econômicas, tanto nas sociedades mais avançadas economicamente como no Terceiro Mundo, assim como o desaparecimento progressivo de universos autônomos de produção cultural, contaminados pela imposição inoportuna de valores comerciais. Nesse sombrio contexto, Bourdieu propõe a reconquista da democracia, contra a tecnocracia. Insiste em que se preserve a *esperança*, o que, a seu ver, se faz possível pela existência de forças que ainda se desdobram para inventar uma ordem social que não tenha como lei única a busca do interesse egoísta ou a paixão individual pelo lucro.

Analistas da realidade brasileira, considerando as especificidades que a ideologia neoliberal tem assumido entre nós, também demonstram otimismo, por acreditarem que o modelo econômico vigente, que privilegia a estabilidade e reprime o desenvolvimento, ainda que se apresente como inevitável, não se sustentará por longo tempo (Benjamin et al., 1998). Em consonância com Bourdieu, os autores acentuam que o discurso hegemônico se exhibe como a única possibilidade, buscando difundir a idéia de que não é viável um desenvolvimento em bases nacionais e que o enfrentamento direto da questão social só pode ser pensado em um futuro longínquo, após determinadas condições serem cumpridas. Reclama-se da ausência de propostas, ao mesmo tempo que se classifica toda e qualquer alternativa sugerida como retrógrada e conservadora. Desqualifica-se o debate, antes dele existir.

Ainda que venham sendo nefastas as conseqüências do modelo adotado, continua intenso o sentimento de que os grupos dominantes são fortes e de que não se pode acreditar em outras possibilidades. Para os especialistas citados, no caso do Brasil, a explicação é simples: eles têm muito e compram o que precisam, “inclusive consciências” (ibid., p. 16).

Por outro lado, por serem poucos, são fracos e podem ser ainda mais enfraquecidos.

Enganam-se os que acreditam em uma hegemonia duradoura das forças do *status quo*. O projeto econômico que a fundamenta não tem consistência, e muito menos apresenta potencial estruturante para a sociedade brasileira em prazos mais longos. No momento em que não for mais possível esconder suas imensas debilidades, poucos se levantarão para defendê-lo. Mesmo hoje, tal hegemonia permanece superficial em amplas camadas da população, embora elas ainda estejam desprovidas da capacidade de elaborar coerentemente sua crítica e organizar uma alternativa. (Benjamin et al., 1998, pp. 16-17).

Enfrentando problemas semelhantes ao nosso encontram-se os demais países da América Latina, que, atormentados pela incerteza e sem saber bem que rumo tomar, chegam às portas do século XXI se perguntando como entrar na era moderna da cidadania para todos (Caderno Domingo, *Jornal do Brasil*, 25/8/1996). Em um continente em que se estima um crescimento econômico entre zero e 1% negativo em 1999 (*Jornal do Brasil*, 23/8/1999, p. 11), dificultando ainda mais o desenvolvimento, “as elites cultivam a poesia e a arte de vanguarda, enquanto as maiorias são analfabetas” (Octavio Paz, citado por García Canclini, 1990). Beatriz Sarlo (1999, p.7), analisando particularmente o cenário argentino, assim se expressa:

Estamos no fim do século e na Argentina. Luzes e sombras definem uma paisagem conhecida no Ocidente. Todavia, os contrastes aqui se exageram, por duas razões: nossa marginalidade em relação ao Primeiro Mundo (...) e a dura indiferença com que o Estado entrega ao mercado a gestão cultural sem procurar institucionalizar uma política de compensação. Como outras nações da América, a Argentina vive o clima do que se chama “pós-modernidade” no marco paradoxal de uma nação fraturada e empobrecida. Vinte horas de televisão diariamente, por cinquenta canais, e uma escola desamparada, sem prestígio simbólico nem recursos materiais; paisagens urbanas traçadas segundo o último *design* do mercado e serviços urbanos em estado crítico.

A autora acrescenta que a Argentina, como quase todo o Ocidente, vive uma crescente homogeneização cultural, na qual a variada oferta de bens a serem consumidos e uma suposta liberdade de escolha não compensam a pobreza de ideais coletivos e o extremo individualismo

dominantes na realidade social. Nesse contexto, a meta maior passa a ser a satisfação de necessidades artificialmente criadas, vista, então, como ato de liberdade e de diferenciação.

Para enfrentar tais problemas, Sarlo vislumbra possíveis saídas, mais a partir de perguntas que favoreçam o *ver* do que a partir de perguntas que pretendam ajudar a encontrar, imediatamente, guias para a ação. Nesse sentido, perguntas referentes a *como alcançar uma perspectiva para ver* são mais desejáveis que perguntas referentes ao *que fazer*. Em conformidade com esse ponto de vista, define a atividade intelectual pelo questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, questionamento esse cuja intenção é fundamentalmente *mostrar que as coisas não são inevitáveis*.

Apoiando-me nas idéias de Sarlo, bem como na esperança que Bourdieu deposita em ações coletivamente decididas e empreendidas em diferentes espaços, apresento os argumentos que desenvolvo ao longo do texto. A meu ver, a escola brasileira, neste final do século, também marcada por nossa situação de marginalidade cultural e pela indiferença com que muitas de nossas autoridades têm tratado a educação, precisa procurar, por meio de suas atividades curriculares, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis. Deve, prioritariamente, ajudá-lo a perceber que a realidade social que o cerca é resultado de ações sociais cujo poder não é absoluto: “o dado é a condição de uma ação futura, não seu limite” (ibid., p.10). Os questionamentos, nesse enfoque, devem visar a perturbar, a provocar tensões, a esgarçar as justificativas, celebratórias ou cínicas, do existente. Podem não mudar o mundo, mas deixam uma porta entreaberta.

Sustento, em outras palavras, o ponto de vista de que na escola tudo pode e deve ser posto em questão, tudo pode e deve ser desconstruído. Ao mesmo tempo, muito pode e deve ser inventado, no desafio e no processo de forjarmos uma realidade social com menos desigualdades, privilégios e injustiças, na qual seja possível viver e conviver condignamente, na qual se avolume a esperança preservada por Bourdieu, na qual sejam possíveis *a utopia, a democracia, a solidariedade*, indispensáveis tanto ao questionamento do existente como ao anúncio do que Buarque (1999) chama de modernidade ética.

## **2. Utopia, democracia e solidariedade**

Penso ser útil esclarecer brevemente o que compreendo por tais termos, já que os vejo catalisando o processo de construção de uma escola que se proponha a romper os limites do que vem passando por natural, científico ou inevitável. Começo pela concepção de utopia, por mim examinada em outro estudo (Moreira, 1997). Apoiando-me em Ruppert (citado por Moreira, 1987), identifico duas abordagens básicas. Para a

primeira, as utopias correspondem a descrições detalhadas de alternativas racionais e pragmáticas às formas existentes de organização social. São, então, representações precisas de um dado futuro, avaliado como melhor do que o presente que se vive. A segunda abordagem, por outro lado, enfatiza a função simbólica das construções utópicas e as concebe não como propostas concretas de ação, mas como possíveis projeções de um tempo ou lugar imaginário, no qual conflitos e contradições sociais possam se confrontar, resolver, anular, neutralizar ou transformar. As utopias constituem, nesse caso, textos estimuladores da reflexão e da imaginação, mais que apelos a favor de um programa específico de transformação social. Envolvem tanto a crítica de tensões e conflitos sociais existentes como a apresentação de alternativas à ordem vigente. Implicam uma disputa entre possibilidades conflitantes, cujo efeito é aumentar a percepção dos contrastes, inverter os padrões e os valores para tornar o familiar estranho. Sugerem, portanto, uma nova perspectiva para ver, que melhor favoreça desacomodar, desenvolver o pensamento crítico, enfatizar que as realidades sociais, sendo historicamente construídas pelos indivíduos, podem ser transformadas. Sugerem, enfim, um futuro a ser construído, política, estética e eticamente, por todos nós (Freire, 1992).

É essa segunda abordagem que vejo informando a tentativa de mostrar, na escola, que as coisas não são inevitáveis. É ela que, a meu ver, melhor abre espaço para a democracia, para a solidariedade.

Examinando então a concepção de democracia. Segundo Coutinho (1992), o discurso democrático liberal centra-se nos temas da liberdade e da igualdade: democracia é entendida como pluralismo, como autonomia e diversidade dos sujeitos coletivos. Para o autor, uma democracia radical, por sua vez, reconhece o pluralismo e propõe a divisão do poder por meio de sua descentralização. Envolve, por outro lado, a busca constante da unidade política, da formação de uma vontade geral ou coletiva, a ser construída em meio a conflitos, negociações, alianças e decisões consensuais.

Alerto, contudo, para os riscos, teóricos e práticos, derivados de se entender essa visão de democracia como correspondendo a uma proposta de homogeneização do social ou como supervalorizando determinados agentes, espaços, momentos e tipos de resistência. Não se trata de propor uma organização social na qual as diferenças e os embates entre elas se apaguem. Não se trata, também, de acreditar em classes ou sujeitos privilegiados, antecipadamente determinados. Trata-se, sim, de aceitar que o processo de construção da democracia pode ser acelerado por vozes diversas que se levantam em defesa de seus direitos e de suas identidades, acreditando que as coisas não são inevitáveis. Assim, não cabe excluir, a

priori, nenhum espaço social da participação na luta pela construção de uma democracia radical e plural, o que significa valorizar a contribuição dos esforços desenvolvidos em partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos, meios de comunicação, escolas, universidades, teatros etc.

É importante, ao mesmo tempo, reconhecer que somente em certos momentos e em certas condições tais esforços e resistências assumem o caráter político necessário à transformação de relações de opressão. Mas a lógica característica de determinados espaços pode adquirir autonomia e produzir efeitos equivalentes a outras lutas desenvolvidas em outros espaços políticos. Da multiplicidade de esforços, de antagonismos e de resistências podem derivar, então, formas originais e distintas de protesto e coesão social, o que contribui para a complexidade e a riqueza que devem fundamentar o programa de uma democracia radical (Laclau e Mouffe, 1987). O esforço por materializá-lo demanda solidariedade, diálogo e mobilização.

Solidariedade, então, precisa ser devidamente conceituada. Sharon Welch (citada por McLaren, 1993) propõe que a solidariedade constitua passo anterior ao consenso: sua intenção é potencialmente mais inclusiva e mais transformadora que o objetivo do consenso. Se quisermos promover formas de consenso em relação à necessidade e às maneiras de transformarmos o existente, é necessário, antes de mais nada, estabelecermos alguma forma de solidariedade. Segundo a autora, solidariedade implica: (a) respeitar os diferentes grupos, para que cada um possa livremente expor suas idéias e vê-las questionadas e (b) reconhecer que as inter-relações entre os vários grupos tornam cada um responsável pelo outro.

Se é esse o tipo de solidariedade indispensável ao trabalho conjunto de propor e desenvolver alternativas às coisas como se apresentam, cabe ressaltar que a solidariedade tem como condição prévia certos arranjos materiais e estruturais em nossa sociedade, de forma que as minorias e os grupos marginalizados tenham acesso ao diálogo e possam ser convidados à conversação.

Amparando-me em McLaren (1993), considero que a visão de Welch permite a superação de noções de solidariedade que a concebem como monolítica, como forma única, particular, de dar sentido às nossas vidas. Tais perspectivas negam a natureza contraditória tanto de nossos desejos, crenças e ações quanto das relações entre eles. Ainda, encorajam a ilusão de que existe algum modo de pensamento ou conjunto de princípios capaz de eliminar os conflitos envolvidos nos múltiplos e variados processos de formação de identidades. A concepção de Welch, em síntese, inclui o reconhecimento de que as sociedades contemporâneas contêm uma

pluralidade de solidariedades que se superpõem e competem entre si, ao mesmo tempo que estimula uma forma de diálogo que promova o fortalecimento dos grupos.

Reitero, então, o ponto de vista de que o processo continuado de construir uma escola que ajude o aluno a perceber que as coisas não são inevitáveis e que podem ser mudadas precisa ser informado pelas concepções de utopia, democracia e solidariedade apresentadas. Quero argumentar, ainda, que a invenção dessa escola não pode prescindir de professores e professoras que, como intelectuais, adotem, desenvolvam e estimulem uma postura crítica frente às coisas. É dessa perspectiva que trato a seguir.

### **3. Os professores como intelectuais**

O panorama em que atuam professores e professoras de nossa escola é multifacetado, híbrido, contraditório, injusto, desafiante. Às cruéis desigualdades, de que não podemos nos esquecer, como bem argumenta García Canclini (1990, 1995), acrescentam-se diferenças relativas a etnia, gênero, orientação sexual, idade, que teimam em aparecer, apesar de análises que ainda procuram reduzi-las a questões de economia e de classe social. Convive-se com o global e o local, com movimentos em direção a uma desterritorialização cultural em que se constroem e reconstróem identidades sociais. Convive-se com o racismo, com o sexismo, com a discriminação, em uma inescapável multiculturalidade que invade nossa realidade social, ainda que de forma diferente da que se verifica nos países do Primeiro Mundo.

As implicações para a escola tornam-se mais complexas. Não se trata apenas de educar para formar o cidadão engajado na luta em prol de uma sociedade economicamente mais justa. Trata-se de redefinir o papel da escola e da ação docente na formação de cidadãos que hoje se constituem em uma sociedade marcada por desigualdades e diferenças e em meio a movimentos que afirmam características locais, em meio a movimentos globais que se desdobram em um mundo cujas fronteiras vêm sendo redesenhadas e ressignificadas, assim como em meio a processos de comunicação de massa que a todos afetam. “Segregados e separados na terra, os habitantes locais encontram os globais através das transmissões regulares do céu pela TV” (Bauman, 1999, p. 62).

Como acolher e criticar, na escola e no currículo, os sentidos dispersos que se encontram em todas essas manifestações? Como articular a preocupação com as desigualdades e a consideração das diferenças? Como estabelecer o diálogo entre as últimas? Como contribuir para a formulação de um projeto coletivo? Como incentivar a solidariedade? Como tornar a



escola um espaço democrático? Como propiciar o desenvolvimento da capacidade crítica? Trata-se de desafios a serem enfrentados, no Brasil, nesta virada de século, no esforço de reinventar a escola e a ação docente. Nessa direção, reafirmo a conveniência de se trabalhar com o aluno de modo a tornar evidente que as coisas não precisam ser, inevitavelmente, como hoje se apresentam. A meu ver, a concepção dos professores como intelectuais pode ajudar nessa tarefa.

Em estudo anteriormente desenvolvido (Moreira, 1995), apoiei-me em Henry Giroux para destacar a utilidade de se considerar professores e professoras como *intelectuais*. Em primeiro lugar, a categoria permite que se repense o trabalho docente, oferecendo a base teórica necessária para considerar o trabalho docente como intelectual e não apenas técnico. Em segundo lugar, a categoria é útil na medida em que procura definir as condições ideológicas e práticas necessárias para que o professor funcione como intelectual. Por fim, a categoria ajuda a iluminar o papel que o professor desempenha na produção e legitimação de vários interesses, a partir de sua pedagogia.

Para Giroux, o professor precisa atuar como *intelectual transformador*, fundamentando suas atividades em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos. Essa visão de intelectual aponta para um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos, que tanto pode emergir de grupos diversos como trabalhar com grupos diversos. Giroux acrescenta que esse profissional: (a) procura explicitar os fundamentos de uma pedagogia crítica, iluminando sua relevância para os estudantes e os demais membros da sociedade; (b) esforça-se por tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico; (c) busca unir a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade; e (d) concebe as salas de aula como espaços nos quais as condições necessárias para novas formas culturais, novas práticas sociais, novos modos de comunicação e novas condições materiais, mais satisfatórias, podem ser projetadas (Moreira, 1995).

Tanto nas justificativas do emprego da categoria intelectual como na caracterização dos princípios que norteiam a atividade do professor como intelectual transformador é nítida a idéia de que a prática docente é uma ação crítica, pautada no diálogo, no respeito às diferenças, no questionamento de tradições, valores, crenças e costumes cotidianos, bem como na formulação de novas possibilidades. Nesse sentido, não pode senão contribuir para que o aluno perceba que as coisas não são inevitáveis.

Novas influências - do pensamento pós-moderno e dos estudos culturais - levam Giroux a reelaborar sua concepção do professor como

intelectual, optando por substituir o termo transformador. O autor questiona a visão do intelectual como o indivíduo iluminado que conscientiza as massas e que define, a priori, os rumos do processo de mudança. Propõe o *intelectual público*, capaz de ampliar os espaços públicos em que discussões e decisões possam ocorrer, capaz de combinar concepção e implementação, pensamento e prática, com o projeto coletivo de uma cultura pautada por liberdade e por justiça. Na concepção de intelectual público associam-se, ao caráter político da prática docente, bastante acentuado na concepção de intelectual transformador, a preocupação com o caráter discursivo dessa prática e a valorização da esfera cultural. Observa-se, com clareza, o foco pós-moderno e pós-estrutural no discurso, entendido como uma prática que contribui para construir a realidade à qual se refere. Segundo Giroux e Aronowitz (1991), o professor precisa examinar a relação entre conhecimento, aprendizagem e poder, entendendo-a como parte de um discurso político que se refere à autoridade textual e à cidadania. Trata-se de promover a reconstrução da imaginação social, colocando-a a serviço da liberdade humana. Daí a importância de uma linguagem da imaginação, de uma linguagem de possibilidades não realizadas. Como intelectual público, o professor deve reconhecer o caráter parcial dos discursos, as especificidades dos pontos de vista, abrindo-se, ao mesmo tempo, ao diálogo, a um projeto mais amplo de construção da solidariedade e de uma democracia radical (Moreira, 1998).

A preocupação de Giroux em tornar a escola e o currículo locais de construção da cultura, em conceber o currículo como forma de política cultural, como um esforço de introdução a um determinado modo de vida, harmoniza-se com a discussão desenvolvida por Arroyo (1994), para quem há que se pensar contemporaneamente a escola como espaço de construção da cultura, de construção de um sujeito sócio-cultural, cuja personalidade não se restringe às dimensões cognitivas, às competências e às habilidades, em torno das quais a escola tem girado. Não se admite mais, acrescenta Arroyo, uma escola que privilegie a formação do sujeito racional e secundarize a riqueza e a ambigüidade das expressões culturais que desempenham significativo papel na formação de identidades.

Como essas manifestações culturais se relacionam e conformam o panorama cultural é meu próximo foco. Nesse panorama, repenso a atividade intelectual.

### **3. O processo de hibridização cultural e o papel dos intelectuais**

Segundo Kellner (1995), o pensamento pós-moderno tem anunciado enfaticamente a ruptura das fronteiras entre a “alta” e a “baixa” cultura. Fenômeno perturbador, desafia as classificações existentes e

enfraquece os movimentos que visam a preservar as distinções entre cultura erudita, cultura popular e cultura de massa. Como consequência, “contaminam-se” as diferentes subculturas.

Onde chegam os meios de comunicação de massa não ficam intactas as crenças, os saberes e as lealdades. Todos os níveis culturais se reconfiguram quando se produz uma volta tecnológica da magnitude implicada na transmissão eletrônica de imagens e sons. (...) Com a televisão todas as subculturas participam de um espaço nacional-internacional que adota características locais segundo a força que tenham as indústrias culturais de cada país (Sarlo, 1999, p. 111).

O resultado é que o culto, o popular e as manifestações culturais de massa deixam de situar-se onde estávamos habituados a encontrá-las (García Canclini, 1990). Faz-se, então, necessário superar a idéia de uma cultura em três andares, a concepção de um mundo cultural em camadas. Torna-se mais razoável interpretar os fenômenos culturais contemporâneos como frutos de um processo de hibridização, como derivados de uma articulação complexa de discursos distintos que cada vez mais se combinam com rapidez, produzindo novas configurações. A velocidade com que se dão as inclusões faz com que, no processo, freqüentemente se percam os marcadores originais dos discursos (Dussel, Tiramonti e Birgin, 1998)

O processo de hibridização supõe, assim, um movimento de tradução que coloca as novas experiências e os novos sentidos em relação com o estoque cultural previamente disponível. Em decorrência, sentidos e articulações anteriores continuam a participar da nova textura. Cabe acentuar, porém, que a multiplicidade de discursos que compõem as manifestações culturais híbridas não elimina nem a hierarquia nem os binarismos. Alguns discursos são incluídos, outros excluídos, outros permanecem, a partir de critérios não necessariamente democráticos. Como a desigualdade de acesso aos bens materiais e aos bens simbólicos tem-se agravado implacavelmente, as camadas populares tendem a não dispor dos instrumentos necessários para participar crítica e criativamente no processo de hibridização: a consequência é que seus sentidos e intenções mais próprias podem não conseguir vencer outras mensagens na luta por espaço significativo nas novas configurações culturais.

Daí valer reafirmar-se a importância da escola. Alguns conhecimentos e habilidades úteis às camadas populares não podem ser aprendidos senão nela. A capacidade de criticar os artefatos culturais contemporâneos pode nela encontrar espaço favorável ao seu desenvolvimento. Preconceitos contra o Outro podem ser questionados por

professores sensíveis, capazes de perceber e de evidenciar as relações de poder envolvidas na produção das diferenças. Ou seja, a escola pode contribuir, pelo que ensina às camadas populares, para que as escolhas dos materiais que participam do processo de hibridização derivem de decisões mais livres e igualitárias (Sarlo, 1999).

Para que a escola atue de fato nessa perspectiva, precisa circular pelas escadas que comunicam os andares em que localizávamos os diferentes tipos de expressão cultural, redesenhando os planos e comunicando horizontalmente os níveis (García Canclini, 1990). Para isso, o professor carece de novas ferramentas e novas estratégias. Para isso, insisto, o professor precisa posicionar-se e atuar como um intelectual.

Retomo essa idéia. Penso, com Edward Said (1996), que o intelectual é um indivíduo com um papel específico na sociedade, que não se restringe a ser um membro competente de uma dada categoria profissional. “Um intelectual é um indivíduo dotado da faculdade de representar, encarnar e articular uma mensagem, uma visão, uma atitude, filosofia ou opinião para e a favor de um público” (pp. 29-30). Todos os indivíduos, afirma Said, têm o direito de esperar padrões razoáveis de conduta, no que se refere à liberdade e à justiça, por parte dos poderes constituídos. Eis o maior objetivo da atividade intelectual: fazer progredir a *liberdade* e o *conhecimento*, acrescenta o autor. Para cumpri-lo, acrescento, o intelectual não pode abdicar de sua autonomia, de sua integridade, de sua ética, de sua crítica. Não pode aceitar que as coisas continuem a ser inexoravelmente como são, não pode deixar-se cooptar e terminar referendando discursos autoritários que oprimem, que desprezam as necessidades humanas, que desvalorizam o social e o cultural. Não pode pautar sua prática senão pelo compromisso com a utopia, com a democracia, com a solidariedade.

Baseando-me mais uma vez em Sarlo (1999), penso que as perguntas “*Essa atitude é justa? Quem com ela se beneficia além de mim?*” precisam ser feitas e debatidas em uma sociedade solidária e democrática. Suas respostas certamente não garantem justiça social. Todavia,

... em um mundo crescentemente homogêneo e crescentemente individualista (uma combinação fatal de qualidades), pelo menos permite assumir o ponto de vista do outro. Essa seria a consequência pluralista de considerar questões gerais. Sem uma perspectiva geral o pluralismo não é tolerante, mas sim particularismo. Perguntas que exigem uma discussão sobre a igualdade e a justiça constituem o limite intelectual a ser posto aos desenvolvimentos sociais que induzem a uma ação

desconectada de uma perspectiva de bem comum. (Sarlo, 1999, p. 191)

A autora afirma ainda que uma cultura deve estar em condições de nomear as diferenças que a integram. Se não o fizer, a liberdade cultural restringe-se a um exercício destinado a realizar-se unicamente nos espaços das elites estéticas e intelectuais. É indispensável, argumenta, uma crítica cultural que denuncie estratégias elitistas e neopopulistas que dificultam pensar e construir uma sociedade mais solidária e democrática.

Ponto de vista similar encontra-se em considerações de Young (1995), referentes à educação. Segundo ele, o panorama educacional contemporâneo inclui macro e microproblemas que, embora entrelaçados, precisam ser distinguidos. O primeiro refere-se à diferença, aos problemas das minorias, claramente identificáveis nas escolas e salas de aula. O segundo é o problema da crítica, que se manifesta como um problema de diálogo, de interpretação e de uma praxis relativamente autônoma de intelectuais e profissionais, inclusive professores e alunos. Ou seja, além de micropolíticas específicas, locais, são indispensáveis estratégias políticas mais amplas. Nesse sentido, o pensamento crítico, se não representa uma solução para os macroproblemas a serem enfrentados, pode iluminar relações e pontos antes não percebidos e sugerir caminhos antes não vislumbrados.

#### **4. Finalizando**

Em função da complexidade do atual contexto sócio-cultural, não há como se exigir pouco do professor, ainda que pouco se lhe esteja dando. Condições precárias de formação e de trabalho, salários insuficientes e desprestígio social têm, lamentavelmente, caracterizado seu exercício profissional. Chega-se quase a descartá-lo, afirmando-se que sua presença em sala de aula pode ser minimizada por conta das possibilidades abertas pela informática.

No entanto, a despeito de todo avanço tecnológico, cabe reconhecer o caráter fundamental do papel que desempenha. A escola não apenas informa: por meio das práticas de que participam docentes e discentes, contribui para produzir significados e formar identidades. Esse papel formativo, de que não se pode abrir mão, que se dá em meio a relações, depende de um professor. Depende de um professor que bem assuma sua função de intelectual, capaz de bem articular a dimensão política, a dimensão cultural e a dimensão acadêmica de sua prática. Depende de um professor devotado ao avanço da liberdade e do conhecimento. Depende de um professor que seja um leitor crítico das manifestações culturais

contemporâneas. Depende de um professor que se comprometa com o projeto de um mundo mais democrático e solidário. Depende de um professor pronto a indignar-se com as maldades sociais perpetradas por nossas elites e a lutar contra elas. Depende de um professor capaz de sonhar, de explorar e de ampliar espaços.

Para Paulo Freire (1992), o sonho não é apenas um ato político necessário; é parte do processo em que nos fazemos e refazemos, tornando-nos homens e mulheres inseridos no mundo. “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (p. 91). Sem pretender atribuir à esperança o poder de transformar o mundo, o ilustre educador pernambucano alerta que a luta para melhorar o mundo, não se reduzindo a atos racionalmente decididos, tem na esperança um de seus suportes fundamentais.

O sonho e a esperança têm certamente inspirado competentes trabalhos que se vêm desenvolvendo em escolas, municípios e estados deste país, representando esforços em que se busca *reinventar a escola*, tornando-a “um espaço público onde a construção de conhecimentos produza valores e forme sujeitos históricos conscientes de seus direitos, atores de seus destinos” (Azevedo, 1995, p. 31).

É o sonho e a esperança que também nos têm impulsionado a todos, professores e professoras, a cada segunda-feira, a voltarmos à sala de aula, recompondo nossas forças, alinhavando nossas esperanças, driblando nossas angústias, retomando o trabalho que finalizamos na sexta-feira, preparando-nos para o fim-de-semana, dessa vez, felizmente, sem provas para corrigir ou aulas para preparar. Voltamos, como o elefante em que, segundo Carlos Drummond de Andrade, amamos nos disfarçar. Voltamos, sem ter encontrado “o de que carecia, o de que carecemos, nós e nosso elefante, exaustos de pesquisa, com a cola dissolvida, e todo seu conteúdo de perdão, de carícia, de pluma, de algodão, jorrado sobre o tapete, qual mito desmontado”. Mas Drummond assegura: amanhã recomeçamos! E de fato recomeçamos, toda segunda-feira, todo dia, nossa tarefa de reinventar a escola e o mundo.

## Referências bibliográficas

- Alencar, C. **Dependência e vida**. *Jornal do Brasil*, 7 de setembro de 1999, p. 9.
- Anderson, P. **Balço do neoliberalismo**. In: Sader, E. e Gentili, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- Aronowitz, S. e Giroux, H. *Postmodern education: politics, culture & social criticism*. Oxford, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- Arroyo, M. **Questões da licenciatura**. *Cadernos da Educação*, 1994, 1, 1-24.
- Azevedo, J. C. Educação e neoliberalismo. *Paixão de aprender*. 1995, 9,
- Benjamin, C., Alberti, A.J., Sader, E., Stédile, J. P., Albino, J., Camini, L., Bassegio, L., Greenhalgh, L. E., Sampaio, P. A. , Gonçalves, R. e Araujo, T. B. *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- Bourdieu, P. *Contre-feux*. Liber-Raisons d'agir. Paris: 1998 a .
- Bourdieu, P. A máquina infernal. *Caderno Mais, Folha de São Paulo*, 12 de julho de 1998b, p. 7.
- Buarque, C. Elite cansada. *Jornal do Brasil*, 23 de agosto de 1999, p. 9.
- Coutinho, C. N. *Democracia e socialismo: questões de princípio & contexto brasileiro*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992 .
- Dussel, I., Tiramonti, G. e Birgin, A . Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización argentina. *Revista de Estudios del Curriculum*, 1998, 2 (1), 132-161.
- Freire, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Galeano, E. *Ser como eles*. Rio de Janeiro: Revan, 1994.
- García Canclini, N. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.
- García Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo, 1995.
- Kellner, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Laclau, E. e Mouffe, C. *Hegemony & socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso, 1987.
- McLaren, P. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T. T. (Org.): *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Moreira, A . F. B. As contribuições e os impasses da teoria curricular crítica. In: Chassot, A . e Oliveira, R. J. (Orgs.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.
- Moreira, A . F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: Moreira, A . F. B. (Org). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.
- Moreira, A . F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: Silva, T. T. e Moreira, A . F. B. (Orgs) *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- Moreira, M. C. G. *Tratado sobre la monarquía columbina: a utopian text?* Universidade de Londres, 1987, mimeo.
- Said, E. W. *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Sarlo, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.
- Young, R. Liberalism, postmodernism, critical theory and politics. In: Smith, R. e Wexler, P. (Orgs) *After postmodernism: education, politics and identity*. London: Falmer Press, 1995