

# Por uma Pedagogia Crítica: reflexões sobre algumas tendências em educação

Lenita Maria Junqueira Schultz<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo consiste em uma leitura das reflexões de autores como Giroux (1983), Luckmann e Berger (1985), Forquin (1993), Lobrot (1992) e outros estudiosos preocupados com a construção de uma pedagogia crítica, radical, abrangente, que considere a sociologia, a história, centrados em uma perspectiva criativa e autônoma e no poder transformador da ação humana em contraposição com o paradigma tradicional pedagógico. Contempla, nesse contexto, a influência da escola na crise cultural da sociedade hoje. Refere-se a alguns frankfurtianos e outros escritos científicos recentes sobre o tema; à nova sociologia da educação e sua relação com a delimitação do conteúdo escolar como um recorte na cultura. Ressalta a necessidade da formação adequada de professores, coerente com uma pedagogia crítica. Proporciona uma visão da expansão quantitativa da escolarização em detrimento de seu crescimento qualitativo. Conclui sugerindo a luta contra a massificação escolar, as discriminações, os preconceitos. Propõe a produção de pesquisas que promovam uma pedagogia crítica ao alcance dos oprimidos.

**Palavras-chave:** pedagogia crítica, escola, escolarização, massificação escolar.

## À Guisa de Introdução

Este estudo tem por objetivo retomar a reflexão sobre uma Pedagogia Crítica que se evidencia, nas últimas décadas, como um centro da atenção de professores e estudiosos da educação de diferentes tendências. Para isso, a partir de preocupações, despertadas por uma prática docente pessoal de mais de vinte anos,

---

<sup>1</sup> Professora na Universidade Católica de Goiás - Departamento de Educação - Email: [lenitaj@terra.com.br](mailto:lenitaj@terra.com.br)

aprofundadas em estudos acadêmicos, interessei-me por aspectos comuns levantados sobre esse tema, principalmente, entre autores como Giroux (1983), Luckmann e Berger (1985)<sup>1</sup>, Forquin (1993), Lobrot (1992), e outros. Nesse estudo que propugna por uma pedagogia crítica que ilumine a prática diária e os conteúdos (como recortes da cultura) ministrados pelos professores nas escolas, entrelaçam-se temas como cultura burguesa, de massa, a conseqüente massificação do ensino e a formação dos profissionais da educação.

### **A Pedagogia Radical**

O pensamento de um grupo de estudiosos de renome, de várias orientações radicais esquerdistas sobre a construção de uma proposta pedagógica renovadora e ampla, envolvendo cultura, ideologia, estrutura e ação, linguagem e poder, sexo e classe, constitui o eixo de análise do trabalho de Henry A. Giroux (1983). Nela, evidenciam-se as diferenças e compatibilidades entre as várias tendências educacionais, as de esquerda e as demais, de tal forma que encontrem um terreno comum de entendimento.

Este entendimento permitirá, segundo o Autor, uma luta pela democracia com a intenção radical de chegar ao diálogo, subordinando a seleção dos conteúdos escolares a critérios coletivos, pela melhoria qualitativa da vida diária da grande família social. Com este objetivo, o Autor usa a expressão “*pedagogia radical*” para adjetivar a tentativa de desafiar o paradigma tradicional pedagógico, escolar-educacional, desenvolvendo um novo conjunto de conceitos críticos, abrangentes, em um discurso baseado nas ciências sociais: a história pode – tem a real possibilidade de – passar por uma transformação radical que se faz necessária e urgente porque, segundo Giroux, (1983) a preocupação crítica tem permanecido ausente tanto em relação aos educadores tradicionais como aos radicais no que se refere às atividades de socialização na escola ou fora dela.

---

<sup>1</sup>Como representantes da nova sociologia da educação referida por Giroux (1966).

### **A Pedagogia Radical em “Frankfurt”**

A formulação da teoria crítica de uma Pedagogia Radical, que sustenta a resistência aos objetivos escolares de determinados grupos que visam à acumulação de capital e à reprodução das forças de trabalho, foi, segundo Giroux (1983), reforçada por estudos e análises dos membros da Escola de Frankfurt, no período de 1930 a 1953. Este grupo, de orientação marxista, representou uma evolução do pensamento histórico-dialético, como uma crítica ao marxismo ortodoxo e, ao mesmo tempo, uma reação às teorias totalitárias expressas pelo nazismo e pelo fascismo.

Em sua análise, do movimento de Frankfurt, Giroux (1986) para defender uma pedagogia crítica e transformadora da realidade, indica Adorno, Horkheimer e Marcuse, que negam certos princípios tradicionais marxistas como “(a) inevitabilidade histórica, (b) a primazia do modo de produção na construção da história e (c) a noção de que a luta de classes, assim como os mecanismos de dominação, ocorre, principalmente, dentro dos limites do processo de trabalho”.

Giroux (1986) acentua o fato de que, no julgamento dos teóricos de Frankfurt, o marxismo não reconhece a importância da autocrítica. Ademais, a escola frankfurtiana desmonta e critica o positivismo como uma teoria que não aprofunda o estudo da realidade por trás das aparências e, em decorrência, retira a historicidade dos acontecimentos. Em sua crítica ao positivismo, a Escola de Frankfurt propõe uma análise da cultura, rejeitando um conceito de cultura autônoma independente dos processos políticos e econômicos. Com o crescimento da industrialização, o aparecimento das teorias administrativas e das instituições de cultura de massa, a dominação social toma uma forma diferente, ao invés de força física, o poder passa a ser

exercido sob a forma de uma hegemonia ideológica<sup>2</sup>, por meio de instituições culturais: escolas, famílias, igrejas, comunicação de massa, entre outros. A análise da noção e do papel da cultura na sociedade foi uma preocupação central para a Escola de Frankfurt: para ela, sob a lógica do capitalismo, a cultura reduzia-se a uma indústria produtora de bens como as demais indústrias, atendendo às exigências do pensamento positivista.

Criticando a ideologia da divisão do trabalho, o grupo de Frankfurt denuncia a cultura considerada como divertimento, passa tempo, brincadeira, em oposição ao trabalho, que seria tedioso, enfadonho. O marxismo é acusado de não ter sabido encarar o trabalho como uma forma prazerosa de desenvolvimento e de realização humana. Mesmo reconhecendo a necessidade de formas hierárquicas, autoridade e organização, o grupo de Frankfurt representado por Marcuse assume que labor e ludicidade devem interpenetrar-se, considerando indispensável uma postura social crítica para que seja possível a elaboração de uma nova teoria de educação.

Os componentes da Escola de Frankfurt puderam perceber a necessidade de uma explicação para o fato de “como era possível que seres humanos pudessem participar livremente, ao nível da vida cotidiana, da reprodução da sua própria desumanização e exploração” (GIROUX, 1986, p. 46). Essa explicação baseia-se na psicologia freudiana, cuja ênfase se localiza na luta entre o desejo individual e a repressão social. As posições quase proféticas de Freud quanto à capacidade do homem de se autodestruir; à mudança, ou mesmo redução, cada vez mais nítida, do papel social da família, no decorrer do século XX, e o advento da sociedade de massa, formaram um conjunto de circunstâncias com grande influência na vida cotidiana que vieram fortalecer as análises da Escola de Frankfurt.

Como contribuições dessa “*Escola*” para uma pedagogia radical, segundo Giroux (1986, p. 55), pode-se destacar :

- a construção de um quadro de referência que condena o conceito positivista de cultura, apontando as formas como este conceito impregna as práticas escolares;
- o destaque à consciência histórica, ao pensamento dialético, crítico, que favorecem ou possibilitam a interação entre o “*social*” e o “*individual*”, entre a história e a experiência pessoal;

---

<sup>2</sup> Luckman e Berger (1986) alertam para os diversos sentidos do uso do termo ideologia. Giroux (1986) dedica a este tema várias páginas nos capítulos 4 e 6, impossíveis de serem abordadas nos limites deste trabalho.

- a sugestão de um tipo de conhecimento que instrui os oprimidos, revela as situações de dominação e opressão; ilumina o desenvolvimento de um discurso livre de distorções e mostra como apropriar-se dos aspectos socialmente interessantes da sua própria cultura e da cultura burguesa;
- a compreensão de que as leis da história *não funcionam* de modo independente da ação humana;
- a constatação de que pelas malhas do tecido autoritário, tais como a disciplina e o controle na classe escolar são transmitidas “*imagens fugazes de liberdade*” que mostram a possibilidade de outro tipo de relações sociais.

Existe, portanto, a possibilidade de se modificar os condicionamentos históricos que favorecem a dominação social. Giroux conclui que ainda é necessário um aperfeiçoamento crítico do conceito de dominação e, para tanto, faz-se mister desenvolver uma teoria da consciência social. É certo que a teoria crítica de Frankfurt deve ser cada vez mais estudada e pesquisados os elementos históricos não esgotados que contribuam para uma compreensão das visões contraditórias com que o mundo social tem sido explicado. Tudo isso em direção à construção de uma teoria crítica da educação como fundamento para a pedagogia radical.

Outro enfoque importante de Giroux, na busca de uma pedagogia radical, consiste em que se reconheça que a escola constitui-se como mediadora entre a sociedade e a consciência dos indivíduos. Três pontos são importantes para a compreensão dessa mediação:

- “1. As escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto sócio-econômico em que estão situadas;
2. As escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades;
3. Os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, nas constituições sociais baseadas em pressuposições específicas, normativas e políticas” (GIROUX, 1986, p. 70).

A escola, além do conteúdo institucionalizado, organizado e repassado aos alunos, exerce um papel ou uma função subjacente: a de transmitir os valores e as crenças da sociedade que não estão explicitadas nos programas e que contribuem para a reproduzir e manter as relações de dominação, exploração e desigualdade entre as

classes sociais. Esse aporte implícito que a escola repassa é mediado pelos professores e pelo processo de interação com os alunos, por um tipo de conhecimento denominado **currículo oculto**. Desse modo, as relações que ocorrem no interior de cada sala, de cada escola espelham o que ocorre no mundo do trabalho, nas divisões sociais, de classe e do trabalho, seguindo a lógica do capital. No entanto, as relações sociais no interior da escola não constituem um espelho simplista da dominação capitalista, pois que grupos de professores e de alunos servem a outros interesses, resistem à ordem estabelecida, opondo-se às determinações da ordem econômica, produzindo e mediando informações.

Claro que devem existir permanentemente as esperanças, mesmo porque, segundo a nova sociologia da educação abordada por Giroux (1986), a socialização jamais se completa (LUCKMANN e BERGER, 1985). Portanto, o processo de dominação, podemos acreditar, nunca é total, sendo atributo do espaço escolar a possibilidade tanto de aceitar a dominação, como a de resistir-lhe e contestá-la<sup>2</sup>. Esta última possibilidade é a defendida por uma pedagogia crítica.

Giroux (1986) analisa a posição de Adorno (na obra *Dialética Negativa*, de 1973) de que a rejeição da proposta oficial de interpretação da realidade é a base da

---

<sup>2</sup> A abordagem de Berger e Luckmann (baseada na fenomenologia de Schutz e em uma leitura antropológica e humanista de Marx – cf. FORQUIN, 1986) é de bastante interesse por iniciar seu tratado de sociologia do conhecimento pelos saberes do senso comum. A interação deste conhecimento mediante o encontro de cada um com o outro (LUCKMANN e BERGER, 1985) é que produz a construção social da realidade. A malha institucional torna-se mais espessa, mediante construções sociais que os novos habitantes da Terra vão encontrar já prontas e que parecem ter uma realidade tão objetiva como as dos fenômenos naturais (LUCKMANN e BERGER, 1985). Forma-se então uma corrente instável de perpétua institucionalização, segundo uma dialética de interiorização e objetivação. Tanto Giroux como Forquin (1986), Luckmann e Berger (1985) insistem no caráter “socialmente constituído” dos conhecimentos e das categorias mentais. No que pesem as críticas à nova sociologia da educação, devem ser consideradas as suas contribuições ao modo de seleção dos conteúdos escolares e à dinâmica sócio cultural a partir dos destaques por ela atribuídos à importância da autonomia, contradição, da luta e da resistência (FORQUIN, 1986). Sob a influência desta nova sociologia os professores estariam muito mais interessados em conhecer e pesquisar o “cotidiano, nos processos de educação”, ... teriam a “possibilidade de analisar, e dominar estes processos concretos que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e nas salas de aula, entre atores que acalentam projetos divergentes” (FORQUIN, 1993, p. 72). Nesta linha de pensamento, a assertiva de Forquin com relação aos interesses dos sociólogos em estudar a escola numa perspectiva mais próxima, o seu fazer cotidiano, seus atores, relações entre os alunos e entre estes e seus professores, remete à lembrança da proposta de Ruy Canário (CANÁRIO, 1996) quanto aos estudos teóricos da escola como objeto de pesquisa. Canário afirma que a perspectiva sociológica deu maior visibilidade à escola, ressaltando a existência de uma geral insatisfação por seu funcionamento. “A incapacidade para gerir a transição de uma instituição escolar de vocação elitista para uma escola de ‘massas’ em um público muito vasto e heterogêneo, social e culturalmente, é o traço essencial do falhanço da estratégia de simples expansão linear dos sistemas escolares que conduziu à passagem de uma atitude otimista para uma atitude desencantada face à escola” (apud CANÁRIO, 1996, p. 130). Dessa forma posso afirmar que há entre autores revistos no presente trabalho, preocupações comuns: a massificação, a expansão da escolaridade relacionada com os recortes culturais necessários à seleção do “algo de cultura” para a constituição do currículo.

reflexão crítica. É necessário, por parte da escola, que se pretende radicalmente crítica e democrática, um questionamento das “*verdades*” recebidas por meio de um discurso neutro e objetivo para com isso se formar a consciência das novas gerações. Reforçando essa posição, Luckmann e Berger (1985) argumentam que os universos socialmente construídos, entre eles a escola, são passíveis de modificação e transformação. Não podemos esquecer este fato sociológico fundamental. Pessoas, indivíduos concretos, grupos formados por *gente* são os que definem a realidade. Para entender e modificar a realidade é preciso perguntar: quem disse? Por que tem que ser assim? Os professores adeptos da pedagogia crítica, portanto, não podem receber pacificamente as orientações do sistema de ensino. Devem decodificar, desfiar minuciosa e coletivamente o tecido da mensagem subjacente ao trabalho desenvolvido nas escolas. A divisão anti-pedagógica entre conteúdo, didática e avaliação retira a autonomia e a autoridade crítica do professor, rompendo a integração e a integridade social da legitimação e distribuição dos conhecimentos que são o papel da escola. Isto se sustenta com a legenda: “*não pense, apenas siga as regras*” (GIROUX, 1986, p. 100). É preciso ter sempre em mente que a escola pode ser reprodutora, mas é sempre possível e, na maioria das vezes, desejável, a “*intervenção cultural e a ação social*” (GIROUX, 1986, p. 101).

### **A Pedagogia Crítica e a Formação Teórico-Científica dos Professores**

A necessidade de se investir seriamente na formação teórico-científica dos professores e demais profissionais do processo educacional caracteriza a proposta crítica e radical. É aí que começa a educação para a cidadania. Hoje, verifica-se que a tendência à expansão da escolarização tem muito a ver com as preocupações da proposta girouxiana e, na Europa, os administradores, segundo Lobrot (1992), gabam-se de que ninguém escapa aos sistemas escolares. De fato, verificamos que as crianças em geral, inclusive nas Américas, ingressam na escola em número cada vez maior e

cada vez mais cedo (GOULART e PALHARES, 1999)<sup>3</sup> e o fenômeno da escolarização universal está em marcha.

As preocupações que esta situação desperta – em relação à expansão desta escolarização quanto à quantidade e qualidade do ensino ministrado – pressupõem que, para preservar a essência de uma pedagogia crítica, os professores sejam formados, de tal maneira, que passem a dominar um conhecimento alimentador do pensamento crítico sobre o cotidiano escolar. É preciso que o professor tenha consciência dos interesses a que a escola serve. A escola faz parte de um processo social mais amplo, não é isolada e, portanto, tem a possibilidade de influir para, dentro das devidas proporções, alterar situações (GIROUX, 1986). Esta visão consciente do professor tem consequência nas relações sociais que se estabelecem na escola e na sala de aula, despertando as crianças para atitudes contraditórias à conformidade às regras, à obediência cega, e favoráveis à formação cidadã. Este processo começa muito cedo, como fica claro no exemplo apresentado por Giroux (1986) com base em uma descrição etnográfica de Ray Rist (1977a) sobre uma turma de jardim da infância.

“A senhora Caplow, a professora, como parte de sua unidade do programa sobre cidadania, escolheu um aluno para ser o ‘xerife’ numa excursão que a turma faria (Caplow disse a Rist que o assunto da lição era ensinar às crianças ‘o respeito pela lei’). Frank aceitou de boa vontade esse papel e literalmente empurra, repele e grita com os outros alunos que saem da forma. Nesse caso, acontece que Frank é uma criança de classe média, enquanto os outros são de ‘classe baixa’”. (GIROUX, 1986, p. 258).

A mensagem que a professora desejava repassar fica mais clara nesta conversa dela com Frank e um outro aluno:

“David, você poderia dizer ao Senhor Rist porque você está usando esse distintivo? David responde: ‘Porque eu sou o xerife’. A Sra. Caplow continua: ‘Você poderia dizer a ele como é que você foi escolhido para xerife?’ ‘Sendo um bom cidadão’. ‘David, o que é que um bom cidadão faz?’ ‘Eles vigiam os outros’. A Sra. Caplow: ‘Bem, não é só isso que eles fazem...’ Caplow repete a pergunta para Frank. Frank se levanta e diz:

---

<sup>3</sup> Embora a realidade no Brasil não seja a mesma da Europa e estejamos longe de ter o número desejável de educandos nas escolas, aqui também a expansão escolar existe. A própria legislação, notadamente a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96 de 20/12/96 determina a inclusão da faixa etária de 0 a 6 no sistema educacional brasileiro. Este fato significa expansão na forma de antecipação da escolaridade, e os prós e contras desta realidade devem ser pesquisados e analisados.



‘Os bons cidadãos obedecem às regras’. A Sra. Caplow responde: ‘Sim, está certo, Frank. Bons cidadãos obedecem às regras, não importa quais’” (GIROUX, 1986, p. 258).

Os professores, na perspectiva radical e crítica, devem ser capazes de refletir sobre sua própria prática, evitando subterfúgios que, além de constituírem uma tentativa oculta de “*fazer a cabeça*” da criança, chegam a ser percebidas mesmo pelos pequenos e têm o objetivo de orientá-los para uma atitude passiva e de conformismo.

Estudos científicos<sup>4</sup> apresentados nas últimas décadas, importantes para a análise da possibilidade da construção de uma pedagogia crítica, explicam como a ação humana e o uso do poder promovem certos tipos de práticas sociais na escola (como o retratado no exemplo anterior) que resultam tanto em dominação como em contestação.

Os professores para construírem uma visão crítica da realidade precisam conhecer e analisar as várias concepções como as posições marxistas que apresentam a cultura — e, portanto, o conhecimento — como um mero reflexo da estrutura econômica. Tais posições são questionadas por Williams (1963, *apud* Giroux, 1986), pois relegam a um plano irrelevante as experiências humanas. Ademais, os marxistas não valorizavam a cultura popular, estabelecendo uma diferença entre cultura superior e cultura de massa. As discussões em torno do conceito de cultura tornavam-se acirradas, chegando-se, finalmente, ao resgate do sujeito histórico, ou seja, da ação humana e da experiência como fundamento teórico para a análise social e de classes. O contrário dessa perspectiva, também um importante conhecimento para o corpo docente, é a linha ou interpretação culturalista, em que a opressão das classes dominantes não tem conseqüências predeterminadas. Além disso, a teoria crítica, que subsidia a pedagogia radical, é válida quando se auto questiona e revê a produção de suas próprias experiências.

---

<sup>4</sup> Entre estes os de Althusser (1971), Bowles e Gintis (1976), que trabalham o processo de reprodução social presente nas escolas. A questão da reprodução cultural nas obras de Pierre Bourdieu (1977), de Bernstein (1977) que apresentam um ciclo intransponível, de certa forma, negando as possibilidades de mudança, de luta e de resistência. As propostas que excedem as perspectivas reprodutivistas e as do marxismo ortodoxo, que recorrem a paradigmas alternativos com um enfoque especial na questão da cultura e sua contribuição para o processo de escolha e legitimação dos conteúdos escolares temáticas abordadas em vários trabalhos entre os quais os de Raymond Williams (1963) e Bantock (1968), autores que, participando de um movimento intelectual surgido na Inglaterra, foram também estudados por Forquin (1986) e apresentam interessantes aplicações relativas à pedagogia radical.

## A Pedagogia Crítica e a Nova Sociologia da Educação

Jean Claude Forquin<sup>5</sup> (1993), preocupado com os fundamentos do conhecimento escolar numa perspectiva crítica, discutindo a cultura, e a própria pedagogia e seus conteúdos, retoma uma importante análise sociológica realizada na Grã-Bretanha a partir de 1960 com base na proposta de uma “nova sociologia” da educação, tema já foi referido nesse trabalho e também abordado por Giroux (1986). Tais estudos apontam para um movimento de descentralização das decisões em matéria de conteúdos escolares, acrescida de maior autonomia pedagógica, dos próprios professores e alunos, que passariam a exercer um controle mais efetivo sobre o conhecimento a ser considerado e a maneira de ensinar (FORQUIN, 1993). Isso significaria um avanço da prática democrática, com as características da pedagogia, tema do presente trabalho. O período que então se inicia na Inglaterra, foi teatro de mudanças sociais e culturais importantes verificadas no mundo escolar, tais como:

- prolongamento da escolaridade obrigatória;
- aumento do número de pessoas na escola;
- aparecimento das *comprehensive scholls* (cursos secundários sem seleção de alunos);
- renovação de conteúdos e métodos de ensino;
- renovação do corpo docente;
- estímulo à pesquisa empírica e à reflexão teórica;
- produção de relatórios fidedignos e de qualidade financiados pelo governo;
- abundância de obras de alto padrão sobre o tema (FORQUIN, 1993, p. 21).

Forquin (1993) ressalta a importância da existência de grande variedade de orientações filosófico-metodológicas na condução do pensamento pedagógico na Inglaterra, assim como a existência de numerosos centros de pesquisa e de publicações

---

<sup>5</sup> Forquin ressalta ainda a importância da contribuição das reflexões e análises sociológicas da comunidade intelectual inglesa sobre a escola, que deram forma a uma nova sociologia da educação. Um dos aportes originais deste tipo de postulação sociológica é a conclusão de que as dificuldades escolares sofridas por parte significativa do alunado – comprovada por grandes pesquisas em forma de enquetes, relatórios – devem ser atribuídas mais a características culturais – familiares, lingüísticas, de hábitos – do que à pobreza material. A sociologia do conhecimento também trouxe contribuição à nova sociologia da educação (FORQUIN, 1993).

de reconhecida qualidade. Estudando as relações entre a cultura e a escola no pensamento corrente na Grã-Bretanha, Giroux (1986) e Forquin (1993) destacam autores, entre os quais Raymond Williams, Geoffrey H. Bantock, inscrevendo-os na tradição dos “intelectuais literários” britânicos que, desde o séc. XIX, têm-se dedicado ao estudo e à crítica cultural da sociedade burguesa e industrial que se refletem na prática escolar e influenciam as decisões pedagógicas dos professores. Essas análises e reflexões por uma pedagogia crítica, dividiram-se em duas principais linhas de pensamento, uma de Williams, evidenciando “adesão militante aos ideais modernos da democracia”, e outra, da qual Bantock herda alguns aspectos, que revela uma tendência elitista e nostálgica (FORQUIN, 1993, p. 29).

Os “*intelectuais literários*” apresentam uma reflexão sobre o efeito da civilização industrial na sociedade, enfocando a questão inevitável da “*civilização de massa*”. Alguns apresentam um ponto de vista “*apocalíptico*”<sup>6</sup>, manifestando temor em relação às modernas idéias de escolarização das massas (atitudes pedagógicas de alunos e professores) que reduziriam os níveis da exigência fundamentais da “cultura”, numa perspectiva tradicional.

A comunidade intelectual inglesa, a partir de 1964, tem contribuído significativamente para o incremento de estudos sobre a cultura, com desdobramentos nos conteúdos escolares, que incluem literatura, sociologia, política, educação e propostas pedagógicas, mediante dois enfoques principais: a convicção socialista relativa ao mundo operário e o ponto de vista do mundo universitário, sob a influência da “grande tradição” inglesa. Integrante deste grupo saxão de intelectuais R. Williams (*apud* FORQUIN, 1995) divide a herança cultural, de uma dada época, em três acepções sob o efeito da “tradição seletiva”:<sup>7</sup> uma, permanece integrada à cultura humana universal (no sentido sociológico); outra, conservada sob forma de arquivos e documentários; finalmente, uma parte é rejeitada, deletada, condenada ao esquecimento definitivo. A constante construção e reconstrução da memória cultural coletiva “sofre e traduz” a pressão de todos os tipos de interesses sociais. Esse legado cultural é também constantemente interpretado e reinterpretado pelos atores da cena do presente. Dessa

---

<sup>6</sup> Conforme Humberto Eco, na obra *Apocalípticos e Integrados*, é utilizado o termo para indicar uma elite que considera a “cultura de massa um nível de queda irrecuperável, apocalíptica, da cultura “verdadeira” que seria a do “super-homem” que “escreve e lê” (ECO, 1989, p. 8 e 9).

<sup>7</sup> Expressão utilizada por R. Williams para designar o que é pressuposto e o que é abandonado pela memória cultural, processo por ele classificado como extremamente complexo mas de grande interesse para o teórico/sociólogo da educação (FORQUIN, 1993).

forma, Williams sugere instituições destinadas a preservar a memória do passado, resgatando ou recuperando elementos esquecidos: essas instituições seriam as acadêmicas ou eruditas, incluiriam as escolas? respondendo afirmo que a escola está, sim, entre essas instituições guardiãs de um setor ou aspecto da cultura, o que legitima a preocupação expressa por Giroux (1986) em sua radical e crítica proposta pedagógica, ainda que o recorte cultural que cabe aos conteúdos escolares seja bastante reduzido.

A discussão de Williams (*apud* Forquin,1995) ajuda na compreensão e no esclarecimento do papel e da função da pedagogia crítica porque estende sua análise às diferentes concepções de cultura desde as mais abrangentes até chegar aos conteúdos escolares escolhidos ideologicamente, muitas vezes segundo os interesses dominantes mas que são sempre recortes na cultura., que podem também,segundo as escolhas, contribuir para atitudes autônomas críticas e democráticas. Esse Autor discorre sobre o conceito e a oposição entre as acepções de “cultura de massa” e a “alta cultura” e de “cultura burguesa” e “cultura operária”, incluindo e valorizando a linguagem como principal fator de delimitação, extensão e de partilha da mesma herança cultural; chega aos conceitos de cultura de minoria e cultura do povo que, segundo ele, jamais se constituem em propostas antagônicas. Para ele, o patrimônio comum constituído pelas artes, ciências, deve ser difundido pela educação e tornar-se amplamente acessível a todas as camadas da população caracterizando o espírito de uma pedagogia crítica.. Concluindo, Williams preconiza a possibilidade de todos os alunos egressos do ensino primário terem acesso aos mesmos conteúdos no período escolar que se segue. E com tal proposta Williams pretende estar preservando os aspectos culturais, mediante uma nova divisão ou uma reapropriação da herança cultural tradicional. É necessário um certo distanciamento temporal para que se possa perceber para que caminhos apontam os debates sobre o tema.

Sintetizando, deduz-se dessas linhas de pesquisa expostas acima que, para um conceito de cultura ser proveitoso a uma pedagogia crítica, é necessário rejeitar os pontos de vista liberais e as noções de cultura do marxismo ortodoxo.

Geoffrey H. Bantock parece ter recaído na armadilha de que a cultura é “o melhor que tem sido pensado e dito”, chegando a propor conteúdos diferentes na escola para os alunos talentosos, e para os não talentosos (*apud* FORQUIN, 1993, p. 36-42). Isso se confirma na tese por ele apresentada que parece além de elitista, estar na contra

corrente da extensão da escolarização, característica da sociedade industrial há mais de um século. Para ele, a sociedade industrial, por meio da escolarização obrigatória, submete “cada vez por mais tempo, massas de alunos, cada vez mais numerosas, a tipos de educação cada vez mais uniformes”. Os princípios democráticos de “igualdade de oportunidades” e de “democratização cultural” que seriam as características de uma pedagogia crítica, têm, para Bantock, um duplo sentido: se, por um lado, visam à uniformidade na repartição dos conteúdos e nos resultados obtidos, trata-se de uma meta perigosa e desastrosa já que os indivíduos não são psicologicamente iguais e não respondem da mesma forma nem a tratamentos supostamente igualitários (Bantock, *apud* FORQUIN 1993). Esta obsessão igualitária é como uma febre que “exaure e consome a substância social”. Se, por outro lado, a escolarização extensiva visa a uma igualdade inicial de oportunidades, ao alcance de todos os cidadãos, para tornar possível a realização de cada um, encontra apoio na proposta teórica de Bantock, que retoma a história do “alfabetismo”, mostrando como a experiência histórica da “escolarização de massa” levou ao abandono da tradição oral, alimentadora e enriquecedora da cultura letrada e da experiência cotidiana da conversa e da troca de informações.

Muitos alunos mostram-se incapazes de integrar-se à realidade da cultura alfabética, talvez pela falta de uma Pedagogia Crítica tal como é conceituada nessa reflexão. Por outro lado, o advento dos meios de comunicação (rádio, TV, computação) sugere uma nova cultura, sedutora, estimulante e pertinente em relação às possibilidades das massas “pós-alfabéticas” que sugere novos conteúdos, novas práticas escolares que a pedagogia tradicional não acompanha.. Essa nova modalidade de cultura corresponde a um mundo de similares, muitas vezes usado como fuga da realidade cotidiana. Para Bantock, a cultura da multimídia corresponde a

“uma mitologia de miséria, ... que não expressa mais as verdades humanas profundas, os dilemas fundamentais, mas sim os sonhos fúteis, os estereótipos triviais, as necessidades pré-fabricadas de uma humanidade medíocre e mal educada, habituada a ter não importa que desejos superficiais satisfeitos sem esforços” (Bantock, *apud* FORQUIN 1993, p. 43-44).

A grande responsável pela crise cultural da sociedade hoje, segundo Bantock, é a escola, devido a seus objetivos igualitários, tentando transmitir a todos um conteúdo alfabético e erudito, incompreensível para muitos. Para escapar a este destino, a escola deveria, segundo o Autor, adotar uma política de cursos e redes educativas

diferenciados para públicos diferentes. Esse procedimento está ao arripio das concepções, democráticas, autônomas e críticas da pedagogia que Giroux (1986) denomina *radical*. Bantock explica esta tendência da escola ao igualitarismo, por ele denominado de “progressismo pedagógico”, com base em duas correntes de pensamento que a alimentam: a proposta de Jean Jacques Rousseau e a obra de John Dewey. O primeiro, com sua alternativa naturalista, pastoralista, afasta a educação dos conteúdos objetivos da cultura. O segundo apresenta em sua proposta, “*um exagero inaceitável da dimensão coletiva*” (FORQUIN, 1993, p. 45). Ambas as teorias conduzem a uma superficialidade no momento mesmo em que o pensamento científico necessita da racionalidade, do estudo e da pesquisa para uma proposta coerente com os princípios da democracia. Para Bantock (*apud* FORQUIN, 1983), a grande ilusão, a mentira fundadora de modernidade é o individualismo romântico, pois, nos dias atuais, domina o “mito do herói absoluto” em que o ideário de adolescentes e adultos é povoado pelos super heróis dos desenhos animados e dos filmes, pelos ídolos televisivos, pelos “modelos” da moda e congêneres que dificulta à pedagogia escolar cumprir seus objetivos de proporcionar uma educação crítica e construtiva. Em um movimento contrário a esse, o imaginário popular manifesta a carência de uma consciência mística evidenciada pela tendência à aceitação popular de todas as formas religiosas e pseudo-religiosas que surgem e atuam como captadores de energia, ocupando o lugar das “*mitologias tradicionais*” que já não encontram um público significativo (*apud* FORQUIN, 1993, p. 47).

De certo modo, Bantock (*apud* FORQUIN, 1983) esforça-se por encontrar um caminho para superar a pedagogia elitista que visa à preservação e ao desenvolvimento dos melhores talentos entre os alunos e mostra uma indiferença pelo destino escolar dos demais que abandonam a escola ou vão passando de roldão. Para esses, ele propõe um “*currículo alternativo*”, destinado a desenvolver atitudes e disposições mais do que à inserção profissional precoce. Mas o próprio Bantock, em seus estudos, não encontra uma resposta adequada sobre o que se deve ensinar à “massa incomensurável composta de alunos “comuns” e “médios”. E esse problema, comum a todos os sistemas de educação, continua sem resposta. Que alunos se beneficiariam desse conteúdo diferente? Os com capacidades intelectuais limitadas. Mas nem todos os que fracassam se inscrevem nesse registro. Frequentemente, o aluno encontra obstáculos

de ordem cultural, familiar e social. Para estes, devem ser apresentadas alternativas: são alunos com um perfil diferente do “escolar” típico. Estas alternativas dão ênfase à dimensão afetiva e emocional da educação. A tradição letrada e alfabética levanta muralhas que aprisionam gerações inteiras, impedindo o necessário desenvolvimento emocional.. A nova cultura de massa é, para ele, o elemento de identificação de milhões de adolescentes. A educação física, a preparação para a vida doméstica e familiar e a iniciação ao mundo das técnicas e da mecânica são outros elementos essenciais daquele algo da cultura proposto por Bantock .A proposta pedagógica crítica, envolvendo questões amplas como cultura, ideologia, linguagem, poder, sexo e classe, prevendo a necessária e adequada formação de professores, parece mais adequada à concepção de uma sociedade democrática.

Concordo com Forquin (1986) quando afirma que faltam fundamentos epistemológicos à proposta de Bantock, embora ela encerre uma crítica bem fundamentada no que se refere à massificação pedagógica..No entanto, há o risco de que, em tal proposta, esteja embutido um pensamento preconceituoso. O fato de se reservar a cultura artística aos “menos dotados” é depreciativo? Ou vice-versa? Pode-se concluir que as questões levantadas por Bantock são inquietantes, desafiadoras e necessitam mais pesquisa, estudo, conhecimento da escola e de seus processos internos para que avanços possam ser alcançados e para que se possam definir melhor as alternativas pedagógicas essenciais às novas gerações.

### **A Pedagogia Crítica e a Massificação Escolar**

Sobre este mesmo tema – os conteúdos escolares massificadores, e o despojamento da pedagogia de seu sentido crítico e criativo – outro autor, Michel Lobrot,(1992) francês, estudioso da pedagogia e da psicoterapia há mais de 30 anos, declara suas preocupações com o modelo pedagógico adotado na França. Esse tem sido edificado e organizado não por pedagogos, mas por funcionários burocráticos e políticos racionalistas e tecnicistas que se empenham “neste gigantesco empreendimento que é a

criação da instituição escolar tal como ela existe no século XIX e no século XX. Uma vez criadas ... as instituições se desenvolvem de forma espetacular” (LOBROT, 1992: p. 73). Na França, a escolarização tem-se ampliado enormemente, o que se comprova pelo considerável número de alunos acolhidos pelo sistema escolar.

Tal crescimento desde o início do século XX, não se limita a acontecer na França. É comum a todos os países industrializados, vinte e três dos quais incluem-se em relatório sobre o *Developpement de l'Enseignement Superieur*<sup>9</sup> constatando o crescimento do ensino na Europa desde 1950.

O crescimento da escolarização detectado na França e nos países industrializados, segundo Lobrot não pode ser atribuído ao crescimento demográfico, mas a um crescente interesse da sociedade pelas letras e pela ciência. Por outro, lado este crescimento democrático do ensino, destinado a proporcionar oportunidades de escolarização à população, tem ocorrido, de certa forma, impregnado de vícios e distorções como a tendência à reprodução de modelos sociais estabelecidos, e à tecnocracia, afastando a escola do povo de seus objetivos fundamentais: ensinar a ler e a escrever, pensar, criticar, ser cidadão. (LOBROT, 1992). Esse autor informa que, na França, em 1880-81, a instrução torna-se gratuita, laica e obrigatória. Em 1904, dá-se a fundação do primeiro sindicato de professores. Em 1919, surge a lei Astier, que institui um sistema técnico nacional. Em 1938, prolonga-se a escolaridade obrigatório até os catorze anos (LOBROT, 1992, p. 96). E ainda:

“1959: prolongamento da escolaridade obrigatória até aos dezesseis anos, abertura do ensino do segundo grau a todas as crianças do primeiro ciclo. Recentemente, assistiu-se a uma extensão considerável da formação para adultos, sob o nome de formação permanente, com obrigação para as empresas de a financiar (lei do 1%). Já não imaginamos sequer que alguém possa escapar de uma maneira ou de outra ao sistema escolar. Este aparece como uma verdadeira necessidade à qual toda a gente se deve submeter e que deve ocupar o tempo mais longo possível na vida do indivíduo. Com efeito, se ele é considerado como fornecendo os instrumentos indispensáveis para viver e para trabalhar, é normal, pensamos, que seja imposto a todos durante o máximo de tempo. ( ) Os aumentos em efectivos também são consideráveis. Os números são o reflexo de uma realidade psicológica profunda, a saber, que acreditamos cada vez mais na escola e no valor da escola e que queremos que toda a gente aproveite dos seus benefícios. Esta idéia, democrática no seu princípio, mesmo que corresponda a uma concepção falsa de democracia, está na mesma linha dos que fundaram, no fim do século XIX, a escola

---

<sup>9</sup> “Em 1970, a O.C.D.E. (*Organization pour la Coopération et le Développement Économique*) publica um relatório analítico sobre o *Développement de l'Enseignement Supérieur* (27). Este estudo aprofundado, realizado com base nos vinte e três países mais industrializados, constata sem dificuldade o formidável crescimento do ensino desde 1950” LOBROT, 1992: p. 71.



francesa moderna que queriam sinceramente, honestamente, a instrução para todos, sem consideração de classes, de categorias ou de níveis” (LOBROT, 1992, p. 96).

Este aporte de Lobrot ilustra problemas centrais da escolarização hoje, na era da comunicação, deixando a nós, trabalhadores da educação maiores e mais numerosos motivos para a dedicação a estudos e pesquisas na procura de respostas e encaminhamentos que acreditamos existir na concepção de uma pedagogia crítica que se inclui na Pedagogia Radical proposta por Giroux (1986). Essa se apresenta como, essencial a uma sociedade democrática, que seleciona seus conteúdos segundo os interesses coletivos, com fundamentos nas Ciências Sociais e na História.

### **À Guisa de Conclusão**

A partir das considerações aqui expostas, posso afirmar que a proposta da escola de Frankfurt revisitada por Giroux, os princípios apresentados por Forquin quanto à nova sociologia da educação, a visão da democracia moderna partilhada por Williams, as questões levantadas pelos reprodutivistas, as objeções inquietantes, desafiadoras e elitizantes de Bantock e de certa forma confirmadas por Lobrot, resultam, no limite, em algumas sugestões: uma atitude pedagógica em relação à educação escolar que suponha a luta contra os pontos de vista positivistas, liberais, massificadores, reprodutivistas e do marxismo ortodoxo, contra as discriminações e preconceitos como os de classe e gênero e a massificação da escola.

A produção de estudos e pesquisas sociais e culturais sobre educação deve conferir visibilidade às formas da expansão e às causas da exclusão escolar, promovendo uma educação crítica, dedicada ao aprimoramento da consciência social ao alcance dos grupos política e economicamente oprimidos. É preciso que a pedagogia crítica/radical e seus agentes – os professores – tenham acesso a uma formação adequada, voltada para a autonomia. É preciso que tenham consciência de seus limites

e estabeleçam conexões com a sociedade maior para, assim, visualizar um futuro pleno de novas possibilidades humanas.

Finalizando vale salientar alguns pontos extraídos da pesquisa que sustenta esse artigo e que cabem no quadro de referência de uma pedagogia crítica: as práticas escolares livres dos conceitos pedagógicos positivistas; o destaque à escola como mediadora entre o social e o individual; a apropriação pelas classes populares de um conhecimento construído e repassado pela pedagogia crítica desveladora das situações de dominação e opressão; a revelação de que os fatos são socialmente construídos e, portanto, passíveis de modificação e transformação; a certeza de que o tecido autoritário deixa lacunas que permitem construir outras formas de relacionamento entre as pessoas.

**Abstract:** The aim of this article is to go about some authors considerations such as Giroux (1983), such Luckmann & Berger (1985), Forquin (1993), Lobrot (1992) and others, on the construction of a critical pedagogy, which was not only radical but also embracing, and wholesome. Something that would center in a creative action, independent, based on the human capacity for changings and transformation, in counterpart of the traditional pedagogic paradigm. The article deals within this context, with the influence of the school in the cultural crisis of todays society. Goes about some Frankfurtian stand points and other more recent papers on the subject. It refers to the relationship of the new Educational Sociology with courses curricular contents. It brings of the necessity for appropriate formation of teachers in coherence with a critical pedagogy and the debate about quantitative growth schoolarization, in detriment of quality. It concludes suggesting an action against school massification, againts discriminations and prejudices, inducing the idea of a research work for a including pedagogy.

**Keywords:** critical pedagogy, school, schoolarization, school massification.

## Bibliografia

BERGER, P. e LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANÁRIO, R. Os Estudos sobre a Escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.) *O Estudo da Escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.

ECO, U. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectivas S.A., 1998.

FARIA, A. L. G. de e PALHARES, M. S. (orgs) *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*, São Paulo: Ed. UFSC, 2000.

FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOBROT, M. *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar, 1992.