

# RECENSÕES

## *Tempos Cruzados, um estudo interpretativo da cultura popular* (o autor responde às recensões de João Arriscado Nunes e de Telmo Caria)

Só tenho a agradecer o cuidado e a simpatia que Telmo Caria e João Arriscado Nunes puseram na leitura e comentário do meu livro *Tempos Cruzados*

Se posso comentar o comentário, creio que o João vê muito bem o sentido das propostas teóricas que tentei fazer na primeira parte do livro. E sobretudo estas duas: a) olhar a cultura como, ao mesmo tempo, um objecto e uma perspectiva ou quadro de análise; b) trabalhar as zonas de convergência e interrogação recíproca da sociologia, da história e da antropologia, para consolidar o tipo de conhecimento de que necessitamos para construir, hoje, uma abordagem renovada dos processos sociais

Que ele depois ilustre outras formas e áreas de desenvolvimento destas propostas apenas demonstra que me limitei a procurar dar conta, sistematicamente, do fundo comum de várias investigações em curso, quer no nosso país quer fora dele

Telmo Caria concentra-se sobre os aspectos ligados ao dispositivo de observação que pude desenhar, na investigação empírica. Lamenta a escassez das minhas considerações de ordem epistemológica, no que tem razão. Mas compreenderá que o facto de, por um lado, mesmo assim, a dimensão do livro já estar no limite do suportável e, por outro lado, eu próprio conduzir uma linha autónoma de investigação epistemológica, com trabalhos publicados, nos quais tenho podido exprimir e confrontar os meus pontos de vista

nesta matéria, me dispensa de aprofundar explicitamente essas considerações. Aqui tentei produzir uma investigação teórico-empírica, estruturada como todas as demais em dadas bases epistemológicas. Essas bases revelam-se na forma e no resultado da investigação – através, por assim dizer, dela

Sou muito sensível aos desafios que a prática antropológica coloca à construção e accionamento de dispositivos de observação empírica nas ciências sociais. Tentei torná-lo claro, na terceira parte. No que me parece que divergimos é no elemento racionalista que continua a ser decisivo, para a minha perspectiva científica, e me obriga a colocar também em questão aquela prática e a tentativa de dissolver as diferenças estruturais entre a posição do observador e a dos observados, mesmo quando se busca deliberadamente fortalecer a interacção entre eles, no decurso da observação. Se me é permitido, atrever-me-ia a indicar que, num artigo depois publicado no nº 14 da *Sociologia – Problemas e Práticas* e intitulado «A paixão de São Torcato», procurei pensar um pouco mais, e num registo por assim dizer mais intimista, nesta questão

Finalmente, ao leitor que teve a paciência de acompanhar o diálogo entre o autor e tão cuidadosos comentadores, o autor gostaria de dizer que a *pièce de résistance* do livro é uma abordagem da cultura popular em contextos de mudança social

Augusto Santos Silva

**·Historicismo radical ou conformismo baseado em princípios\*·**

**Resenha do livro de Ian Junter, *Rethinking the School: subjectivity, bureaucracy, criticism* Londres: Allen e Unwin, 1994. Edição Norte Americana: Nova Iorque, St. Martin's Press, 1994. Edição Espanhola: Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, no Prelo.**

O novo livro de Hunter é inquietante, surpreendente, chocante. É impossível ficar indiferente aos seus heréticos e pouco ortodoxos argumentos a respeito das origens históricas e do papel dos sistemas ocidentais de escolarização de massas e do intelectual educacional crítico. Você se sentirá, no mínimo, desestabilizado e perturbado, por sua análise subversiva da teoria educacional contemporânea mas, provavelmente, se verá inclinado a rejeitá-la como conservadora e reaccionária ou a saudá-la como inovadora e revigorante. Neste livro, Hunter simplesmente desfecha uma impiedosa *blitzkrieg* contra os mais caros e reverenciados princípios fundacionais da teoria educacional liberal e da teoria educacional crítica. Pode ser que você ame o livro por lhe permitir ver a história da escolarização sob uma nova e inesperada luz. Também pode acontecer que você o deteste pela passiva e conformista posição política que é a conclusão lógica dos argumentos de Hunter. Meus próprios sentimentos sobre o livro são bastante ambíguos, como esta resenha irá mostrar.

Hunter extrai seus argumentos principais do trabalho do filósofo francês Michel Foucault, embora também faça livre uso de outros autores – como Max Weber, por exemplo. Metodológica e analiticamente, seguindo Foucault, seu propósito é produzir uma genealogia do aparato moderno da escolarização de

massas e do intelectual educacional crítico moderno. Como tal, seu trabalho deveria ser visto como parte de um esforço acadêmico mais amplo (por exemplo, Ball, 1990; Gore, 1993; Meredyth e Tyler, 1993; Silva, 1994; Popekewitz, no prelo; Larrosa, s/d), com base na obra daquele pensador francês, para examinar os discursos e as instituições da educação moderna. Este recente e intenso interesse em Foucault no campo dos estudos educacionais – passados mais de dez anos de sua morte – é um fenômeno surpreendente, que é por si só, merecedor de análise. Esse esforço tem produzido tanto histórias genealógicas da escolarização moderna quanto desconstruções filosóficas das fundações do projeto educacional moderno. O livro de Hunter parece fazer ambas as coisas, embora – suponho – ele provavelmente iria negar veementemente que estivesse fazendo essa última operação, uma vez que ele rejeita definitivamente qualquer argumentação baseada em princípios.

Embora vá contra o senso comum predominante no pensamento educacional, a essência do argumento de Hunter é, na verdade, muito simples e direta. A crítica usual – nas suas duas principais versões, a liberal e a radical – do atual arranjo e funcionamento da escolarização é feita, como diz Hunter, em oposição a um quadro de referências baseado em princípios ou em um critério ideal. Na ver-

\* Originalmente publicada na revista *Curriculum Studies*, v. 3, nº 3, 1995, 317-324

são liberal, este ideal é a formação de um indivíduo autônomo em sua tensão contra os imperativos da influência externa do estado. Na perspectiva crítica ou radical, o ideal é a constituição ou a restauração de um ator coletivo ou de uma comunidade não-contaminada pelos indesejáveis efeitos divisivos e alienantes de um agente externo – isto é, um agente externo (o capitalismo, o patriarcado) em relação a um presumido campo original de pureza e autenticidade. Hunter propõe, em vez disso, localizar a análise da escolarização moderna em sua genealogia, ou seja, num exame das necessidades de governo que a fizeram emergir. «Governo» é compreendido aqui no sentido foucaultiano, isto é, como uma forma histórica particular de organização das coisas sociais, preocupada em maximizar as capacidades da população para o bem estar do estado. Este governo depende, por sua vez, de um conhecimento preciso e mensurável da população e dos indivíduos.

Para Hunter, então, a moderna escola de massas, entre outras instituições, é uma criação das necessidades de governo do estado moderno. Porém «necessidades», neste contexto, não tem nada a ver com suas conotações funcionalistas. Não se refere a alguma necessidade sistemática abstrata, como na teoria social funcionalista, mas a necessidades mais mundanas, concretas e cotidianas de administração dos indivíduos e das populações a fim de extrair o máximo de suas capacidades para o bem estar do estado. O centro deste aparato de governo é o *bureau*, isto é, aquele grupo de funcionários do estado preocupados com a administração otimizada dos assuntos econômicos e sociais.

A gênese da moderna escola de massas,

na análise de Hunter, está ligada também a uma tecnologia moral de origem bastante diferente: o pastoralismo cristão, isto é, o modo cristão de guiar e controlar os indivíduos. Da mesma forma que em Foucault, este pastoralismo é definido aqui como um modo de controle pessoal que utiliza técnicas de problematização moral e de auto-exame para produzir indivíduos autogovernados e auto-controlados, ou seja, indivíduos capazes de governarem a si próprios. A pessoa autônoma é, ela própria, um produto desta tecnologia. O estado moderno não inventou essa tecnologia moral – apenas adaptou-a para seus próprios fins, isto é, para fins de governo. A moderna escolarização de massas é, então, um produto dessa improvável mas conveniente combinação: o modo burocrático de governo, e o modo cristão de conduta pessoal.

O intelectual educacional crítico, moderno tende a ignorar o caráter mundano e inventado do aparato educacional moderno, examinando-o, em vez disso, em relação ao plano de fundo de uma forma ideal de educação que é, ela mesma, baseada numa projeção de sua própria posição como uma pessoa autônoma, uma pessoa que presumidamente se coloca acima de questões de controle e governo. O moderno sistema de escolarização de massas é então examinado, não pelo que ele é, mas pelo que ele deveria ser. Essa análise é centrada, de acordo com Hunter, num modelo de *déficit*, no qual o foco é a distância entre o sistema actual de educação e um sistema ideal baseado em certos princípios considerados desejáveis pelos críticos, mas ilegítimos e insustentáveis se vistos do ponto de vista da genealogia da moderna escolarização de massas. A projeção, baseada em prin-

cípios, feita pelos intelectuais educacionais críticos, de um sistema ideal voltado para a produção de um indivíduo ou de uma coletividade autônomos, por um lado, e a configuração – determinada pelas condições originais de sua gênese – de um sistema educacional real orientado por objetivos de governo utilizando tecnologias morais de autocontrole, por outro, cria, para aqueles intelectuais, uma situação irreconciliável. Para os intelectuais críticos essa contradição é resolvida por uma superação dialética que, todavia, dados os fatos da vida, está condenada a permanecer sempre ideal e localizada num futuro utópico e nunca alcançado.

Assim, o livro de Hunter está centrado na crítica a problemas de raciocínio e na localização de falhas lógicas nos principais argumentos da teoria educacional crítica, mas seus próprios argumentos não estão livres de alguns problemas lógicos. Hunter está correto em apontar as dificuldades de uma análise social baseada em princípios desejáveis e a teoria educacional crítica certamente tem ainda algum esforço a fazer para separar asserções baseadas em princípios de afirmações empíricas sobre o estado atual das coisas que ela examina. A distinção que Hunter faz entre posições baseadas em princípios e realizações concretas e imaginadas, entretanto, pode ser reduzida, na verdade, a uma distinção entre diferentes estados de princípio, isto é, entre princípios afirmados mas não realizados (os princípios educacionais críticos, por exemplo) e princípios que conseguem chegar à realização (os «princípios» de governo, por exemplo). Caracterizar os objetivos de governo como não sendo baseados em princípios implica posicioná-los como

inevitáveis, como de fato Hunter faz. Não há nada porém, que nos impeça de ver os objetivos históricos e contingentes de governo como sendo, eles próprios, objetivos apoiados em princípios. Afinal, as razões de estado sobre as quais as estratégias se baseiam são elas mesmas baseadas em sua presumida precedência sobre outros objetivos. Hunter condena o intelectual crítico por privilegiar sua posição e seus desejos sobre as realidades mais mundanas ou mais comuns da vida social. O que ele esquece é que a vida social é, ela própria, o produto do privilegiamento de alguns princípios sobre outros. Curiosamente, Hunter usa a história para fixá-la, para estabelecer o contingente como eterno e inevitável. A precedência histórica torna-se, então, ela própria, um princípio privilegiado. Hunter pode estar certo em sua perspicaz análise da gênese do moderno sistema de escolarização de massas. Mas, exatamente, da mesma forma que postular um mundo social desejável não deve servir de base para a análise do mundo como ele é, assim também descrever a vida social como ela é não nos deve levar a afirmar que esse é o modo como a vida social deveria ser. É difícil deixar de ver a posição de Hunter – de privilegiamento da realização histórica de certos princípios – como sendo, ela própria, uma posição baseada em princípios. Dessa perspectiva, a única diferença entre a análise de Hunter e as análises que ele critica é que os seus princípios não são explicados, mas nem por isso estão menos presentes.

Também é surpreendente ver a facilidade com que o foucaultiano Hunter descarta como sendo resistências baseadas em princípios – e consequentemente ilegítimas e irrele-

vantes – as resistências dos grupos subjugados aos objetivos e estratégias de governo, dada a preocupação do próprio Foucault com os saberes e as lutas subordinadas. Aqui, novamente, para Hunter, os objetivos e as estratégias do estado modernos para estabelecer as bases do sistema moderno de escolarização de massas têm precedência e privilégio relativamente a outros objetivos e estratégias simplesmente porque representam «soluções inventadas» para problemas de governo. Os objetivos e estratégias dos grupos dessa forma submetidos – os quais não deveriam ser confundidos, como faz Hunter, com as teorias «baseadas em princípios» do crítico educacional – não têm lugar na discussão que ele faz sobre as relações de poder envolvidas na constituição de instituições modernas tais como o sistema de escolarização. Em contraste com as análises que faz Foucault das instituições modernas, não há lugar, no edifício conceitual e teórico de Hunter, para a resistência. A construção conceitual de Hunter não permite qualquer espaço para que seja considerada a história das lutas muito concretas – talvez também «inventadas» – dos indivíduos e grupos subjugados contra soluções «inventadas» de governo. No mapa social esboçado por ele, as únicas iniciativas legítimas e válidas são aquelas tomadas pelos grupos no poder. Na discussão de Hunter, as iniciativas tomadas pelos grupos subjugados simplesmente não existem ou, se estão presentes, são prontamente descartadas como fúteis e inúteis, dada a sua precedência epistemológica e política dos objetivos do *bureau* administrativo. Talvez Hunter esteja certo em dizer que as lutas em torno dos arranjos e do funcionamento da escolarização não possam ser basea-

dos em princípios essencializantes mas isso não é o mesmo que dizer que não houve luta alguma nem que a escola é um campo contestado. O campo de «problematização» do governo, por sua vez, tem sido problematizado por grupos e indivíduos resistentes. Ao privilegiar os objetivos e as estratégias de governo, devido ao seu precedente histórico, Hunter tende a essencializá-los. Eles se tornam a essência fixa e privilegiada contra a qual não poderia haver resistência. Hunter também está certo em enfatizar a natureza construída do sujeito «autônomo», um elemento central das teorias liberais e críticas da educação. Ele está certo, novamente, ao apontar a natureza contraditória do empreendimento educacional, preso entre, de um lado, objetivos de libertação e de emancipação e, de outro, o necessário caráter regulador de qualquer pedagogia. O sujeito «autônomo» é, de fato, uma criatura do controle e do governo e não o seu oposto. Isso deveria ser, entretanto, motivo apenas para abandonar uma luta e uma resistência baseadas em objetivos metafísicos e abstratos, tais como emancipação e libertação, mas não para abandonar completamente a luta. Do modo como Hunter coloca o problema, a alternativa fica entre: (a) lutar pela transformação do sistema de escolarização com base em tais objetivos que, segundo ele, são insustentáveis – se você é um indivíduo crítico baseado em princípios, ou (b) simplesmente conformar-se à atual configuração da instituição educacional – se você é uma pessoa pragmática e realista. Trata-se de um falso dilema. Mesmo se aceitamos a natureza pastoral inescapavelmente governamental da instituição educacional tal como descrita por Hunter, há ainda certos graus de

liberdade nos quais se pode basear um projeto de transformação dos presentes arranjos educacionais. Pode ser verdade que todos os estudantes são possivelmente produzidos como sujeitos de governo «autônomos» pelo regime burocrático e pastoral que caracteriza o moderno sistema de escolarização. Isso não significa, no entanto, que eles são todos tratados como sujeitos iguais sob todos os aspectos. Há uma enorme diferença entre: a) ser tratado como sujeito de governo, a partir de uma situação de privilégio e vantagem e b) ser tratado como sujeito das mesmas operações de governo, mas a partir de situação de privação e desvantagem. Essa tem sido precisamente a questão que grande parte da Sociologia da Educação tem tentado colocar nos últimos trinta anos. Os sujeitos «autônomos» não são criados todos iguais. Aqueles que são os objetos desse tratamento diferente não precisam de se basear em princípios para distinguir a diferença.

Em sua ênfase sobre um único aspecto do sistema educacional contemporâneo – isto é, seu desenvolvimento na produção de indivíduos autocontrolados tendo em vista objetivos de governo – Hunter tende a ignorar todas as outras coisas que um sistema social complexo como a educação institucionalizada também faz. A visão de Foucault sobre a operação do poder e sobre o nexo inseparável entre saber e poder – na qual Hunter baseia sua análise – é uma contribuição valiosa para nossa compreensão do moderno aparato da educação. Afinal de contas, uma teoria da educação crítica está centrada precisamente na análise das conexões entre a educação e as relações de poder. Cada *insight* teórico sobre tais relações contribui para aumentar

nossa compreensão dessas conexões. Há, porém, outra coisa acontecendo na instituição educacional além dessas ações governamentais e pastorais tão justamente descritas por Hunter. Há outros tipos de relações de poder em operação no complexo campo da educação. E, o que é mais importante para a análise e para a teoria educacional, há outras conexões entre poder e saber além daquelas tão sensivelmente conceptualizadas por Foucault. Apenas para dar um exemplo, as contribuições teóricas e empíricas do sociólogo francês Pierre Bourdieu para o campo da Sociologia da Educação estão dirigidas precisamente para algumas dessas outras dimensões do poder e das conexões entre poder e saber. Sua noção de capital cultural, por exemplo, chama a atenção para um aspecto das relações entre poder e saber que é diferente daquele enfatizado por Foucault. Aqui, o saber, na forma de capital cultural, é conectado ao poder através da posse diferencial de bens simbólicos valorizados. Essa não é uma questão apenas de importância teórica. Ela tem importantes consequências políticas, já que informa uma luta para transformar arranjos que favorecem aquela distribuição diferencial de conhecimento e de capital cultural, uma distribuição que é determinada por relações de poder e que, por sua vez, as reforça. E essas características do sistema de escolarização são tão históricas e concretas e talvez mesmo tão inventadas quanto as descritas por Hunter. Elas não são nem mais nem menos baseadas em princípios. Elas são igualmente reais.

Há um aspecto estranho no uso da história feito por Hunter. Ao contrário da pesquisa de Foucault que, ao chamar a atenção para a

natureza contingente das invenções sociais, faz os arranjos sociais atuais parecerem arbitrários, o raciocínio histórico de Hunter funciona para fazer com que a configuração social atual e os arranjos educacionais existentes pareçam fixos, irresistíveis e inescapáveis. Estranhamente, Hunter investiga as formas pelas quais a organização social atual foi originalmente concebida e coloca-as em cena apenas para dizer que não há outro modo de concebê-las. Segundo ele, elas foram originalmente concebidas e implantadas como resultado de soluções criadas para problemas de governo. Na perspectiva de Hunter, elas adquiriram, assim, sua legitimidade. Ainda segundo Hunter, qualquer esforço subsequente para mudá-las está baseado, necessariamente, em princípios, sendo, então, ilegítimo. A arbitrariedade e a contingência da história serve de justificação e razão para proclamar a sua inevitabilidade e não para vê-la como sujeita à mudança e à transformação.

O relativismo implícito no raciocínio de Hunter é bastante perturbador. De acordo com Hunter, não há nenhuma base para se rejeitar os objetivos e as estratégias de governo e o aparato burocrático de organização e funcionamento do sistema de escolarização em favor de uma forma de arranjo educacional presumidamente mais autêntica e menos espúria. Ainda segundo Hunter, uma vez que essa forma alternativa depende da existência presumida de um indivíduo original e de uma comunidade não contaminada pelos objetivos supostamente ilegítimos de governo, se demonstrarmos que eles não existem como tais mas que são, de fato, uma criação daquelas mesmas estratégias de governo, ficamos, então, sem critérios sobre os quais justificar

nossas preferências por essas formas alternativas. De facto, o raciocínio de Hunter parece servir de justificativa não apenas para a organização burocrática original do sistema de escolarização, mas também para as suas formas neoliberais atuais, como alguns de seus exemplos parecem sugerir. Se seguimos a lógica de nosso autor, temos de declarar as razões de governo como sendo tão boas quanto quaisquer outras ou talvez mesmo melhores, dado seu precedente histórico. Agora, se o raciocínio de Hunter estiver correto, temos de abandonar qualquer esforço baseado no objetivo de transformar os arranjos atuais da educação (e da sociedade, presume-se). Penso, entretanto, que a lógica de Hunter é falha ao declarar os objetivos e as estratégias de governo válidas e legítimas apenas porque as preocupações dos intelectuais educacionais críticos são construídas sobre bases falhas e frágeis. Ao fazer isso, ele transforma uma questão política numa questão lógica. A esse respeito, a posição de Hunter é tão apoiada em princípios quanto aquelas que ele critica. Deveríamos nos opor a políticas de governo, tais como a representada pelo neoliberalismo agora hegemônico, não porque elas vão contra a produção de um suposto e autêntico eu ou de uma suposta e autêntica comunidade – é assim que Hunter descreve o argumento crítico – mas por seus efeitos diferenciais de poder, para usar uma terminologia foucaultiana. Aqueles que sofrem a opressão não lutam porque têm em mente algum sujeito ideal ou não-aliado, mas porque eles vivem seus efeitos como algo bastante concreto. Desconstruir aquele sujeito ideal – uma operação útil em si mesma – não deveria significar colocar tais

lutas no mesmo nível que as ações de governo e controle, pelo simples motivo de que as lutas reais não são baseadas naquele sujeito ideal. Hunter pode estar correto ao dizer que não há nenhuma base para se privilegiar as preocupações dos intelectuais educacionais críticos relativamente aos objetivos de governo. Na medida em que ações diferentes têm efeitos diferentes de poder, entretanto, há uma base política para se decidir entre diferentes cursos de ação. Paradoxalmente, apesar de toda a sua inspiração foucaultiana, a dimensão política parece ter sido esquecida na análise de Hunter.

Por fim, o golpe aparentemente definitivo do ataque de Hunter contra a teoria educacional crítica parece estar dirigido contra a estimada e valorizada noção de igualdade. Novamente, a conclusão que Hunter parece extrair de sua desconstrução do princípio da igualdade, tal como concebido pelos intelectuais educacionais críticos é que não há desigualdade real. Uma vez que aquela igualdade é baseada num constructo abstrato, teórico, essencializado e apoiado em princípios, então, no argumento de Hunter, a luta pela igualdade é vista como ilegítima e fútil. De fato, a única noção de igualdade que parece ser válida para Hunter é aquela construída pela burocracia educacional, nos últimos sessenta e poucos anos, e tendo em vista seus objetivos de governo. Demonstrar a base possivelmente falha da noção de igualdade dos intelectuais educacionais críticos, porém, não significa demonstrar a inexistência da desigualdade. E essa desigualdade é construída ao redor de uma distribuição muito concreta e

real de recursos materiais simbólicos. Há, então, um fundamento muito concreto e palpável – não abstrato e essencializador – sobre o qual basear a noção de igualdade. De facto, uma boa parte da Sociologia da Educação dos últimos trinta anos, sobre a qual grande parte da melhor teoria educacional crítica se baseia, tem sido construída precisamente ao redor de tal noção. Não há nada que seja metafísico ou dependente de princípios nessa noção. A teoria educacional crítica construída ao redor dessa noção tem sido tão materialista e realista quanto a teoria alternativa proposta por Hunter. A principal diferença entre elas é, talvez que a primeira vê a construção social e histórica da realidade por suas possibilidades de transformação e não como uma justificativa para o conformismo.

O livro de Hunter é um acréscimo revigorante, brilhante e inesperado à teoria educacional. Sua análise nos dá uma oportunidade de repensar – como sugere o título do livro – algumas das crenças mais caras e estabelecidas da teoria educacional crítica. Além disso, sua utilização criativa e inventiva do pensamento de Foucault é uma inspiração para todos aqueles que estão actualmente trabalhando na perspectiva foucaultiana para analisar o funcionamento da educação. Algumas de suas conclusões, porém, são tão assustadoras quanto falhas: apesar de seu historicismo radical, ele parece adotar uma posição que é inesperadamente justificadora dos arranjos sociais e educacionais existentes. Sua abordagem poderia, talvez, ser caracterizada como um conformismo baseado em princípios.

**Bibliografia**

- BALL, S *Foucault and Education* (1990)  
Londres: Routledge
- GORE, J (1993) *The Struggle of Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, Londres: Routledge
- LARROSA, J (org) *Escuela, Poder y Subjectivación*, Madrid: Ediciones de la Piqueta, s/d
- MEREDYTH, D e IYIER, D (orgs) (1993) *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*. *Institute for Cultural Policy Studies*, Griffith University
- POPKEWITZ, I S (org) *Governmentality Through Education: Foucault's Challenge to the Institutional Production and Study of Knowledge*, Nova Iorque: Teachers College Press, no prelo
- SILVA, I I. da (org) (1994) *O Sujeito da Educação Estudos Foucaultianos*, Petrópolis: Vozes

*Tomaz Tadeu da Silva*