

OS SENTIDOS DAS RESISTÊNCIAS: POSSIBILIDADES CONSTITUTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MEANINGS OF RESISTANCES: CONSTITUTIVES POSSIBILITIES IN TEACHERS' EDUCATION

Rodrigo Launikas Cupelli¹
Maria do Carmo Galiuzzi²

¹FURG/PPGEA/CEAMECIM, cupelli@gmail.com
²FURG/PPEGA/CEAMECIM, mcgaliuzzi@yahoo.com.br

Resumo

O conceito de resistência, presente nos discursos educacionais e de formação de professores, carece de um aprofundamento teórico, tendo geralmente um sentido próximo de uma negação a determinada ação. Neste artigo, propomos a resistência em seus sentidos constitutivos. Apresentamos inicialmente o entendimento de Giroux, segundo uma perspectiva crítica. Consideramos que para esse autor, resistir é o resultado de um processo político de formação que tem como principal meta a emancipação social. Em seguida, abordamos o pensamento de quatro autores que nos fornecem sentidos constitutivos para as resistências: Dilthey, Foucault, De Certeau e Horkheimer. A partir desses teóricos, concluímos que as resistências são processos propositivos, associados diretamente à constituição de nossa subjetividade. Assim, apostamos que as resistências devam ser pensadas como possibilidades, pois é a *partir* delas e não *contra* elas, que problematizamos nossas transformações enquanto indivíduos e sociedade.

Palavras-chave: resistência, formação de professores, subjetividade.

Abstract

The resistance concept presents in the educational and of teachers' educations discourses usually lacks of a theoretical deepening, having a close sense of a denial. In this article, we propose that resistance can assume constitutive meanings. We start our inquiry from Girox, where he presents the resistance inside of a critical perspective. We considered that for this author, to resist is the result of a political process of formation that has as principal goal the social emancipation. Soon after, we introduced four authors that provide us constitutive senses for resistances: Dilthey, Foucault, De Certeau and Horkheimer. From these theoreticians, we can conclude that resistances are propositive processes, associated directly to the constitution of our subjectivity. Like this, we argument that resistances should be thought as possibilities, because it is from and not against them that we can problematized our transformations while persons and society.

Keywords: resistance, teachers' education, subjectivity.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em que lidamos com os sentidos constitutivos das resistências e na formação do professor educador ambiental, seguindo os pressupostos de uma investigação narrativa. A resistência nessa referida pesquisa foi tomada como uma categoria *a priori*, fruto de estudos anteriores (CUPELLI, 2005a, 2005b), da qual partimos para uma incursão teórica reflexiva, marcando alguns sentidos para esse termo embasados pelos teóricos presentes ao logo deste texto.

O conceito de resistência nos motiva porque fez e faz parte de nossa constituição enquanto “professores-formadores-pesquisadores” em Educação em Ciências e Educação Ambiental. Por estarmos frustrados com um sentido de resistência inibidor, castrador, decidimos apostar, então, em sua (re)configuração. Percebemos que esse conceito é frequentemente utilizado nos discursos educacionais e de formação de professores sem maiores reflexões, com uma profundidade teórica rasa e indica geralmente um limite no outro.

O que propomos neste artigo é ampliar e aprofundar teoricamente os sentidos atribuídos às resistências, dentro de uma abordagem perspectivista, sem pretensão de verdade. Isto nos possibilita uma reflexão aberta, porém sem deixar de ser política – no sentido amplo do termo –, pois apostamos que as resistências possam ser pensadas como movimentos constitutivos em nossa (trans)formação enquanto professores de Ciências e educadores ambientais.

Primeiramente, trataremos de expor como esse conceito foi efetivado na literatura educacional por Giroux (1986, 1997), em que o autor ressalta esse termo como um importante fundamento para uma pedagogia radical. Nessa primeira parte, estabelecemos ainda um diálogo com Araújo (2006), em sua análise da resistência dos professores à escola ciclada em Mato Grosso-MT, sendo que autora também busca suporte teórico em Giroux (1986). Por fim, traremos nossa aposta constitutiva dos sentidos das resistências, embasando-nos em quatro autores: Dilthey (1992), Foucault (1995, 2003, 2004), De Certeau (1994) e Horkheimer (2002).

A RESISTÊNCIA CRÍTICA

Giroux (1986) parte da Teoria Crítica pensada pelos integrantes da Escola de Frankfurt para propor elementos sócio-educacionais de uma pedagogia crítica radical. Um de seus interesses nessa obra é demarcar um debate que supere as Teorias de Reprodução, muito em voga na época em que fomentou suas questões. Nas palavras do autor:

[...] embora tais enfoques [Teorias de Reprodução] representem uma ruptura teórica importante para com os paradigmas idealistas e funcionalistas da teoria educacional, eles ainda permanecem dentro de uma problemática que em última instância apóia ao invés de desafiar a lógica da ordem vigente. Há sérias deficiências nas teorias de reprodução atuais, e o mais importante é a recusa em postular uma forma crítica que demonstre a importância teórica e prática das lutas contra-hegemônicas. (*ibidem*, p. 107).

Dando procedimento a suas argumentações, Giroux (1986) dialoga dialeticamente com alguns autores da Teoria da Reprodução, tais como: Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu e Bernstein. Ele procura marcar justamente o quanto estes teóricos afirmam a escola, o currículo e o espaço social mais amplo a uma determinação economicista em última instância, uma reprodução contínua da lógica do mercado capitalista. Ressalta ainda a unidirecionalidade que estas análises prestam do poder e da ideologia dominante, concebendo os “oprimidos” e as “massas” apenas como passíveis de submissão. Seguindo o raciocínio do autor, essas Teorias limitam as possibilidades de recusa e de embate, pois estariam “[...] ignorando as contradições e

formas de resistência que também caracterizam os espaços sociais como a escola e o local de trabalho[...]”(p. 119), além disso “[...] não consideram que a dominação nunca é total ou que o próprio poder é algo diferente de uma força negativa redutível à esfera econômica ou ao aparelho do estado” (ibidem).

Giroux (1986) passa, então, a dar visibilidade aos estudos neomarxistas, considerando que nestes trabalhos:

[...] a cultura não se reduz a uma análise estática e superdeterminista do capital cultural dominante como a linguagem, o gosto cultural e maneiras. Ao invés disso a cultura é vista como um sistema de práticas, um modo de vida que constitui e é constituído por um jogo dialético entre comportamento específico de classe e circunstâncias de um determinado grupo social, e os poderosos determinantes ideológicos e estruturais da sociedade maior (p. 137).

Apoiando-se em estudos que fomentam teorias de resistência, tais como o de Paul Willis, Giroux (ibidem) irá marcar três pontos fundamentais. Em primeiro lugar, que as teorias da resistência dão visibilidade não só ao fator econômico, mas consideram também a classe dentro de uma perspectiva cultural, apontando seus estilos, linguagens, gostos, modos de comportamento. Assim, argumenta a possibilidade de uma análise mais detalhada de como os fatores culturais podem fazer parte de um lócus de oposição ou reprodução. Um segundo ponto ressaltado é que esses estudos podem fornecer subsídios teóricos para uma análise política ligada diretamente às classes e seus cotidianos, uma política concreta e que seja inteligível para seus praticantes. Por último, destaca que as teorias da resistência privilegiam um enfoque mais otimista, ressaltam as contradições na própria ideologia dominante e relativizam o “poder” desta, aprofundando o conceito de “autonomia relativa” e da ação criativa das pessoas.

Porém, o autor reconhece que as teorias de resistência apresentam alguns limites que precisam ser considerados na fundamentação de uma resistência que aponte para uma pedagogia radical. Uma dessas ressalvas diz respeito à forma de interpretar os comportamentos de oposição observados em circunstâncias muito específicas, nas quais esses comportamentos também podem estar servindo a lógica dominante de reprodução. Ou seja,

A lógica que inspira determinado ato de resistência pode por um lado estar ligada aos interesses específicos de classe, gênero ou raça; mas por outro lado tal resistência pode representar e expressar os movimentos repressivos inscritos pela cultura dominante ao invés de uma mensagem de protesto contra sua existência. A dinâmica da resistência pode não apenas ser inspirada por um conjunto radical como por um conjunto reacionário de interesses [...] por causa da incapacidade de entender a natureza dialética da resistência, o conceito tem sido tratado superficialmente, tanto em termos teóricos como em termos ideológicos, na maior parte das teorias de educação. (GIROUX, 1986, p.141).

Outro ponto ressaltado pelo autor em sua análise dos estudos de resistência é que há certa primazia em colocá-la sobre um enfoque masculino e de classe, deixando em plano secundário ou ausente resistências relacionadas às mulheres e a “raça”:

A não-inclusão das mulheres e das minorias de cor em tais estudos tem resultado em um tendência teórica bastante não-crítica de romantizar modos de resistência, mesmo quando eles contém visões reacionárias a respeito das mulheres. (ibidem, p. 143)

Além dessas, Giroux (1986) procede com mais três constatações. Afirma que a resistência é muitas vezes ressaltada como uma prática apolítica, havendo poucas tentativas de se situar a resistência em movimentos politizados. Ressalta também a necessidade de se ter análises mais profundas da constituição das subjetividades formadas pela escola, visto que nem sempre uma resistência expressa em “revolta” é indicativa de sua eficácia, pois pode estar de acordo e

reproduzindo a lógica social mais ampla de dominação. Ao contrário, práticas mais sutis, mais veladas de resistência, podem ser mais eficazes e com um potencial político mais promissor. Por último, enfatiza a necessidade de associar os estudos da resistência aos desejos e necessidades das pessoas já que estes são constituídos dentro da lógica dominante. Nem sempre uma ação tida por resistência corresponde a sua intenção consciente.

Após esse intenso diálogo crítico, Giroux (1986) apresenta seus argumentos fundamentais para estabelecer uma Teoria da Resistência, em que afirma categoricamente o que é resistência para a elaboração de uma pedagogia crítica radical:

[...] os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não-dircursivo [...] a resistência acrescenta nova profundidade teórica à noção proposta por Foucault (1977), de que o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia. (ibidem, p. 147)

O construto teórico “resistência” assume em Giroux (1986) uma natureza necessariamente contra-hegemônica, na qual “a resistência tem de ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador” (p.147). Um pouco mais adiante afirma que:

[...] seria central à análise de qualquer ato de resistência uma preocupação com descobrir o grau em que ela fala de uma forma de recusa que enfatiza, seja implícita, seja explicitamente, a necessidade de se lutar contra o nexus social de dominação e submissão [...] a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social (ibidem, p. 148).

Para iniciar nossa reflexão a respeito do que nos fala Giroux, poderíamos adiantar que o conceito de resistência utilizado muitas vezes no discurso educacional não tem esse sentido que acabamos de explicitar. Muitos ao dizerem “o professor resiste [...] a escola resiste [...]” à Educação Ambiental, ou à alguma metodologia diferenciada de Ensino de Ciências, por exemplo, estão geralmente utilizando o conceito de modo diferente da argumentação de Giroux. Assim, a resistência expressa no discurso do senso comum educacional *não é* a do viés crítico. Resistir, nesses discursos, tem um sentido aproximado de uma oposição ao proposto, mas é teoricamente pobre e vazio de significado. Giroux (1986) também explicita essa idéia ao afirmar que:

[...] não se pode permitir que o conceito de resistência se torne uma categoria indiscriminadamente pendurada em qualquer expressão de “comportamento de resistência”. Pelo contrário, deve-se tornar um construto analítico e um modo de investigação que contenha um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva (ibidem, p. 149).

Em resumo, podemos atribuir à resistência um viés político, crítico e emancipatório se considerarmos essa construção de Giroux. Podemos perceber que esse conceito está muito bem assentado, marcado no embate contra-hegemônico, uma categoria dialética do discurso que aponta um movimento de superação da dominação em seus vários níveis. Assim, o dito

“professor resistente”, ou o “aluno resistente” seria aquele que assumisse conscientemente seu papel político de transformador da realidade socioambiental nos embates contra-hegemônicos.

Se considerarmos ainda esse sentido de resistência, não poderemos usá-lo para enquadrar nem o professor, nem o aluno, nem escola ao nos referimos, por exemplo, a não aceitação de determinadas “inovações curriculares” ou “reformas educacionais”, a não ser que o movimento de recusa tenha uma consolidação política clara e de viés crítico e emancipatório. Assim, se esse movimento de recusa for relativamente disperso, demonstrado por atitudes sutis de negação, de um cumprimento frouxo de propostas pedagógicas, não deve ser marcado como de resistência - claro que dentro desses limites radicais das argumentações de Giroux (1986).

Em um texto mais recente, porém, no qual discute a formação de professores, Giroux (1997) faz a seguinte constatação:

Sentimos que o termo “contra-hegemonia”, em distinção ao termo “resistência”, especifica melhor o projeto político que definimos como a criação de esferas políticas alternativas. Como usado com frequência na literatura educacional, o termo resistência refere-se a um tipo de “lacuna” autônoma entre as inelutáveis forças de dominação em todas as partes e a condição de ser dominado [...] a resistência foi definida como um “espaço” pessoal, no qual a lógica e força de dominação são contestadas pelo poder da agência subjetiva de subverter o processo de socialização. É claro que *a resistência muitas vezes carece de um projeto político explícito e com frequência reflete práticas sociais que são informais, desorganizadas, não políticas e não teóricas por natureza*. Em alguns casos pode reduzir-se a uma recusa irrefletida e derrotista em aquiescer a diferentes formas de dominação; em algumas ocasiões pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante, ou mesmo ingênua de formas opressivas de regulação moral e política.

A contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição que engendra. (p. 199, grifo nosso).

Giroux (1997) parece acreditar que o conceito de resistência não tem mais a radicalidade que possuía nas suas proposições anteriores, preferindo apostar agora em um conceito chave mais direto – a contra-hegemonia. Em certo sentido, suas argumentações são compatíveis com a problematização que estamos propondo. Nos discursos teóricos mais rasos, a resistência toma mesmo sentidos variados, frouxos, adquire certa flutuação e perde sua radicalidade, o que não é interessante para os objetivos de uma *práxis* crítica.

Trazendo essa discussão para um contexto nacional e mais recente, buscamos em Araújo (2006) sua qualificação para a resistência dos professores ao ensino ciclado em Mato Grosso_MT. No tópico intitulado de a “Natureza da resistência”, Araújo (ibidem) apresenta os autores com os quais constrói suas argumentações, dentre eles está Giroux (1986). A autora, no início, busca um sentido direto de resistência no dicionário e na psicologia, fazendo a seguinte construção:

[...] podemos observar que o conceito de resistência [...] pode ser entendido como uma ação negativa diante de novas propostas e projetos, quando o sujeito precisa deixar de lado suas práticas e experiências para dar ênfase a novos projetos pensados e implantados pelas políticas públicas educacionais. (ARAUJO, 2006, p. 65).

Em seguida, marca as *causas* desse sentido de resistência dos professores ao seu tema de estudo. Dentre elas, cita

[...] o antagonismo presente nas relações de trabalho [na escola] [...] pois frente as novas propostas pedagógicas exige-se mudanças as quais, conseqüentemente, irão modificar aquilo que se tinha como sólido [...] como as mudanças ainda serão experimentadas, causam medo e apego aos velhos procedimentos, portanto, resistência. (ibidem, p. 72)

Prosseguindo com sua análise, pauta ainda outras causas ou possíveis justificativas para a resistência do professor, tais como: a não afinidade e o seu não preparo para o trabalho coletivo; o desconforto de ter o olhar e o julgamento do outro (colega) sobre sua prática pedagógica; insegurança por estar assumindo riscos de uma prática diferenciada; medo de ousar; dicotomia entre teoria e prática; sobrecarga de trabalho e frustração com as “melhorias” do ensino (ARAÚJO, 2006). Dessa forma, podemos perceber que o sentido conferido à resistência pela autora é de uma recusa e esta pode ter motivações variadas, mas não são intencionalmente políticas. A autora também se utiliza de algumas argumentações de Giroux (1986), mas parece não ter incorporado o sentido que aquele autor aplica à resistência. Nesta passagem, podemos constatar até mesmo que o sentido conferido à resistência pela autora é o oposto do sentido conferido por Giroux:

É no trabalho pedagógico do professor que podem ou não acontecer as mudanças, mas no momento em que ele se presta a comportamentos de resistência, sem um repensar de sua prática, está oferecendo o instrumento valorativo às formas de dominação e iniciando um processo de resistência. (ARAÚJO, 2006, p. 75).

No caso, o “professor resistente” que a autora problematiza é justamente o contrário do “professor resistente” das argumentações de Giroux (1986). Enquanto que para ele resistir é justamente um movimento reflexivo, de embate, de não oferta do trabalho à ideologia da dominação, a autora concebe que ao resistir às mudanças, o professor exhibe um comportamento não-reflexivo, subjugando seu trabalho às esferas da dominação. Pode-se notar que este é um paradoxo semântico que expressa uma variação que esse termo vem assumindo nos discursos educacionais. Se substituirmos a primeira “resistência” que aparece no fragmento acima por “comportamentos hegemônicos”, e a segunda “resistência” por “processo de acomodação”, resolve-se o paradoxo semântico obtido pela comparação dos textos.

Assim, até aqui, marcamos basicamente dois sentidos para a resistência encontrados na literatura educacional. Apresentamos a seguir nossa argumentação teórica de significação das resistências como um movimento constitutivo, buscando apoio em quatro autores: Dilthey (1992); Foucault (1995, 2003, 2004); De Certeau (1994) e Horkheimer (2002).

AS RESISTÊNCIAS CONSTITUTIVAS

E porque experimentar (ou ensaiar) sentidos constitutivos de resistência com esses autores? Porque cada um deles nos fornece um interessante subsídio teórico. Começaremos com Wilhelm Dilthey, filósofo e historiador alemão, conhecido principalmente por apostar em uma epistemologia das ciências humanas (ou do espírito) que difere daquelas das ciências naturais; também é um dos precursores da hermenêutica (teoria da interpretação) e do historicismo. O esforço histórico-filosófico de Dilthey (1992) é encontrar uma justificativa para o antagonismo dos sistemas filosóficos, que querem para si uma validade universal, principalmente os grandes construtores metafísicos, juntamente com a religião. Porém, o que ele ressalta é que estes sistemas convivem mesmo em seus antagonismos, anarquicamente:

Atrás de nós, ilimitada e caótica, encontra-se a multiplicidade dos sistemas filosóficos e estende-se à nossa volta. Em todas as épocas, desde que existem, excluíram-se e entre si se combateram e não se divisa esperança alguma de entre eles se poder chegar a uma decisão (ibidem, p. 107).

Mas, Dilthey não para aí. Isto é o que o motiva a investigar filosoficamente e psicologicamente como se dão estas formações – que não deixam de ser as formações das subjetividades humanas – afim também de estabelecer, por comparação histórica, uma

classificação para estes sistemas. É aí que entra a sua Teoria das Concepções do Mundo e, por conseguinte, a resistência e a existência.

Fazendo um esforço de sistematização do pensamento de Dilthey, podemos dizer que a nossa concepção de mundo é estruturada em três etapas: apreensão do mundo, valoração das coisas e pessoas e volição, ou seja, a ação da nossa vontade. Esta última, ao relacionar-se com as exterioridades do mundo (coisas e pessoas), encontra, via de regra, resistências, sendo que estas são fundamentais para elaboração de nosso Si-mesmo (Self). Dilthey (1992) nos diz:

Entre estas experiências da vida, as que se baseiam na realidade do mundo exterior e nas minhas relações com ele são as mais importantes, pois restringem a minha existência, exercem sobre ela uma pressão que não posso por de lado e impedem de forma inesperada e insuperável as minhas intenções (p. 113).

Temos intenção de existir, mas percebe-se que nossa existência deve-se a outras múltiplas existências. A própria vontade de existir não basta, pois como vemos, do que ela tem notícias são de dependências e resistências externas. Toda nossa subjetividade assim depende daquilo que está lá, pois todo externo nos constitui em nossa existência. “[...] O si mesmo também não existe sem o outro ou o mundo, em cuja resistência se encontra e em referência ao qual nos é, primeiro, presente toda a determinidade de sentimento, todo estado impulsivo” (DILTHEY, 1992, p. 35).

Morente (1930) ao situar Dilthey dentro de sua classificação filosófica, apresenta uma síntese que confere ao sentido de resistência um valor substancial:

[...] Nós somos entes de vontade, de apetites, de desejos, antes que entes de pensamento. E queremos enquanto somos entes da vontade. Mas nosso querer tropeça com dificuldades. Essas dificuldades são as que não dão, imediatamente e intuitivamente, notícias da existência das coisas; e uma vez que *nossa vontade, ao tropeçar com resistências, chega a lutar contra elas, converte essas resistências em existências*
A existência das coisas é, pois, dada à nossa intuição volitiva como resistência delas. (p.55, grifo nosso)

Assim, a contribuição de Dilthey para nosso sentido de resistências é que estas são, literalmente, existências!

Em Foucault, teremos de conceber a resistência como uma relação de poder (ou de forças), que por essa perspectiva é sempre positiva, não “no sentido tradicional de um juízo de um valor positivo, aprovativo, senão como uma propriedade de um fenômeno ou de uma ação produzir alguma coisa” (VEIGA-NETO, 2005, p. 146). A resistência, assim, pode ser considerada o movimento de posicionamento dos sujeitos sempre em uma rede ou relação de poder.

Para Foucault (1995) o poder é relação, “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre ação [...]” (p. 243). O poder percorre toda a malha social, as circunstâncias mais variadas; a todo momento estamos estabelecendo jogos de poder que acabam por nos inscrever em nossas identidades:

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que caracteriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (ibidem, p. 235).

Assim, o poder constitui, marca, direciona, produz o sujeito; isso remete a sua positividade. Mas, como nos alerta Foucault (2004), estas relações de poder ocorrem, justamente porque há – anteriormente inclusive¹ - possibilidade de resistência:

(...) nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência (...) de subterfúgios, de estratégias que inventam a situação, não haveria de forma alguma relações de poder (...) se há relações de poder em todo campo social, é porque há liberdade por todo o lado (p. 277).

Em uma situação em que não há possibilidade de resistência, de embate, de escolha, de subversão, pode-se dizer que aí já não há mais relações de poder. Assim, a dominação, a coerção, a violência estão do lado oposto, ou, se assim pode-se dizer, são a negatividade das relações de poder. Foucault (1995) chega até mesmo a propor que “(...) para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações” (p. 234). Em outro momento afirma que:

(...) as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável [...] as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência [...] Em toda a parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem – e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião [...] (FOUCAULT, 2003, p. 232).

Em síntese, após essa exposição embasada em Foucault, qual a contribuição que podemos dar ao nosso sentido de resistência? Não há um lugar específico para resistência, visto que está inserida nas relações de poder; portanto, é uma prática constante de nossas vidas. Logo, devemos valorizar o plural, dizendo sobre as resistências e não sobre a resistência. Assim, como relações, as resistências participam dos jogos de força, das lutas cotidianas, são mecanismos inerentes à nossa constituição enquanto sujeitos.

Passemos agora as contribuições de De Certeau (1994). Em seu instigante livro, o autor nos fornece alguns *insights* para considerarmos que nosso cotidiano está repleto de ações que nos possibilita a sua (re)invenção. Seu objetivo é

[...] explicitar as *combinatórias de operações* com que compõe também (sem ser exclusivamente) uma ‘cultura’ e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (*ibidem*, p. 38, grifos e aspas do autor).

Assim, as resistências (no cotidiano) podem ser tidas como as táticas empregadas pelos usuários (ou consumidores) a fim de criarem para si uma idiosincrasia com os produtos (textos, imagens, lugares, etc.) que lhe são fornecidos pelos “fabricantes” de dada cultura.

Cada vez mais coagido e sempre menos envolvido por esses amplos enquadramentos, o indivíduo se destaca deles sem poder escapar-lhes, e só resta a astúcia no relacionamento

¹ Sampaio (2006) apresenta uma perspectiva na qual argumenta que a resistência em Foucault é anterior ao poder. Nas palavras da autora: “A resistência seria o móvel prioritário, porque ativo, enquanto o poder agiria segundo uma estratégia reativa. E agiria ‘antes’, se não historicamente, pelo menos na ordem das condições de existência” (p.67). “Se não houvesse resistência (e a liberdade, a ela coextensiva), não haveria nenhuma mudança nas relações de poder. A resistência sustenta-se e reivindica a liberdade para seu exercício de criação e recriação, ainda que possa aparecer na forma simplória de uma recusa” (p. 96).

com eles, 'dar golpes', encontrar na megalópole eletrotécnicizada e informatizada a 'arte' dos caçadores ou dos rurícolas antigos (DE CERTEAU, 1994, p. 52, aspas do autor).

As táticas a que se refere são tidas como as astúcias desses usuários, as bricolagens que estes fazem com o que lhes é fornecido. As táticas diferem das estratégias, porque diferentemente dessas, àquelas não têm de demarcarem um lugar próprio para aprisionar o tempo; como o fazem, por exemplo, uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica. Segundo o autor,

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das 'maneiras de fazer': vitórias do 'fraco' sobre o mais 'forte' (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de 'caçadores', mobilidades da mão-de-obra, simulações polimorfas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos (DE CERTEAU, p. 47, aspas do autor).

Dessa forma, a contribuição de De Certeau para nosso sentido de resistências é que estas são bricolagens – modificam ou (re)criam discursos e práticas.

Por fim, recorreremos a um texto profundo de Horkheimer (2002) em que analisa a “Revolta da Natureza”, para concluirmos nosso sentido das resistências constitutivas. Nesse texto, Horkheimer pauta, utilizando-se de conceitos da psicanálise, variadas condutas da sociedade da época que analisa, questionando a razão civilizatória que reprime e domina a “natureza” humana:

O ser humano, no processo de sua emancipação, compartilha o destino do resto do seu mundo. A dominação da natureza envolve a dominação do homem. Cada aspecto niilista. A sujeição, que exalta o sujeito, natureza externa, humana ou não-humana, como para fazê-lo deve subjugar a natureza em si mesmo. A dominação torna-se “interiorizada” por si mesma. (HORKHEIMER, 2002, p. 98, aspas do autor)

Dando procedimento as suas argumentações da frágil condição humana em um mundo repressivo, analisa dois “tipos” de sujeito: o resistente e o submisso. Ambos reagirão diferentemente sobre a constatação de que esse distanciamento da “natureza”, essa “superioridade infinita” do humano, “oculta a regra do mais forte ou do mais esperto” (*ibidem*, p. 115). Daí que:

O indivíduo resistente se oporá a qualquer tentativa pragmática de *conciliar as exigências da verdade e as irracionalidades da existência*. Em vez de sacrificar a verdade pela conformidade com os padrões dominantes, ele insistirá em *expressar em sua vida tanta verdade quanto possa*, tanto a teoria quanto na prática. Terá uma vida conflituosa; deverá estar pronto para correr o risco de uma extrema solidão. A hostilidade irracional que o inclinaria a projetar suas dificuldades interiores sobre o mundo é superada pela paixão de realizar aquilo que o pai representava para ele na sua imaginação infantil, a saber, a verdade [...] Mas a resistência de um homem ao mundo não pode ser deduzida simplesmente dos seus conflitos não resolvidos com os pais [...] só é capaz de resistir aquele que transcendeu esse conflito. A verdadeira razão para sua atitude é a compreensão que *a realidade é “inverídica”* [...] ao comparar seus pais com os ideais que eles pretendem representar. (HORKHEIMER, 2002, p. 116-17, aspas do autor, grifo nosso).

Há também os indivíduos submissos que, em contrapartida aos resistentes, assumem a realidade como dada, sem contrapor a ela verdade alguma. Estes, segundo o autor, se apegam aos substitutos da natureza – a raça, a pátria, o líder, as facções políticas, a tradição – e fazem destes uma “realidade irresistível que deve ser honrada e respeitada”:

Em termos psicanalíticos, pode-se dizer que o indivíduo submisso é aquele que ficou inconscientemente fixado no nível da rebelião reprimida contra os verdadeiros pais. Essa rebelião se manifesta em conformismo solícito ou no crime, segundo as condições sociais e individuais. (ibidem, p. 116-17).

É inegável a profundidade dos argumentos de Horkheimer e deles podemos também marcar um sentido constitutivo à resistência; neste caso, dentro do discurso psicanalítico. Assim, a representação paterna da “verdade” é tomada em contraponto a uma realidade em que a “natureza” – em sentido amplo do termo – está dominada por uma razão instrumental, burocrática e democrática. Expressar “verdades” é uma possibilidade do indivíduo desconstruir a realidade construída em detrimento de sua própria natureza constantemente reprimida pela sociedade. Por isso, o alerta de Horkheimer, no qual o indivíduo resistente “deverá estar pronto para correr o risco de uma extrema solidão”.

Esse sentido da resistência, como podemos perceber, assume um caráter radicalmente constitutivo e convêm que não seja generalizado. Dividir o mundo em dois tipos de indivíduo é, no mínimo, esgotar possibilidades. Mas, em essência, esse discurso de Horkheimer é inspirador pois acalenta o principal sentido que apostamos ao tratarmos de resistências constitutivas: as resistências enquanto um reforço das existências, a resistências enquanto (re)existências.

Dessa forma, ao fundamentarmos sobre as resistências constitutivas, buscamos meios de (re)configurar a nós mesmos a resistência inibidora. Estes argumentos nos tornam mais preparados para lidarmos com ela em nossas práticas de “professores-formadores-pesquisadores”. Ao nos depararmos com as resistências, preferimos perguntar *como* elas estão funcionando e o que este movimento produz ou pode produzir, ao invés de insistir na indagação do *porque* elas ocorrem e salientar (e criticar) o que elas insistem em inibir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intuito neste texto foi aprofundar teoricamente os sentidos da resistência, visto que os discursos educacionais e de formação de professores exibem, geralmente, um sentido teoricamente raso, associado a uma “negação negativa” – no sentido de que nada produz.

Partindo de Giroux (1986), marcamos um sentido para as resistências dentro de um discurso crítico, politicamente consciente. Vale atentar que não estamos considerando este sentido como sendo negativo, mas não apresenta por si só uma intencionalidade constitutiva. Falando de outra maneira, para que se “resista” no sentido conferido por Giroux, isto deve implicar que antes do resistir e, logicamente, posteriormente junto com o resistir, há que se constituir politicamente numa perspectiva crítica contra-hegemônica. Nesse sentido, “resistir” será o *resultado de um processo* de constituição política e *não o próprio processo*.

Particularmente, ser um “professor resistente” é, dentro do sentido do Girox, nossa aposta política enquanto “professores-formadores-pesquisadores” em Educação, em que nos posicionam como agentes de transformação social. Mas, como salientamos, esse é um resultado de um processo de constituição. Aí a importância de se analisar as resistências enquanto processos produtivos e constitutivos, e não enquanto limites. Se as resistências são limites, como apontam discursos que ressaltam a impossibilidade de uma Educação crítica e transformadora na escola, apostamos ressignificar esse sentido e assumir que as resistências devam ser pensadas como possibilidades, pois é a *partir* delas e não *contra* elas, que problematizamos nossas transformações enquanto indivíduo e sociedade.

Para essa argumentação, embasamo-nos em autores que de forma direta ou mais indireta, trazem elementos para pensarmos sobre as resistências enquanto constitutivas de nossas subjetividades. Dilthey nos fornece os fundamentos filosóficos e psicológicos das resistências enquanto existências, visto que nossa volição sofre a ação delas e, desta forma, nosso Si-mesmo se (re)configura. Com Foucault, passamos a compreender as resistências nas relações de poder

como técnicas de não subjugação, práticas de liberdade. De Certeau nos aponta os mecanismos de resistências como táticas de fazer com, de reelaboração e reapropriação dos espaços e dos discursos, resistências criativas de bricolagens. Por sua vez, Horkheimer nos fornece um sentido de resistência particular de constituição de determinados indivíduos (ou de indivíduos determinados), mas que demonstra como resistir pode ser uma forma de lançar “verdades” que corroborem uma realidade repressiva.

Assim, essa significação que propomos das resistências enquanto ligadas diretamente à experimentação da vida, do cotidiano, da escola, da formação de professores, do ensino de Ciências, em particular, e da Educação, em geral, habilita-nos a configurar realidades mais otimistas, motivando-nos a enxergar e construir possibilidades de (trans)formação. Com o trabalho coletivo na formação de professores, na pesquisa conjunta entre professores e pesquisadores, na interface escola-universidade; evitando proposições hierárquicas e soberbas, presentes nos discursos educacionais mais preocupados a “eficácia” do ensino. Configuramos, dessa maneira, ações educativas resistentes, possibilitadas pela compreensão que Educação se faz no diálogo permanente de sujeitos e seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

Araújo, Marisa Inês Brescovici. **Resistência docente à escola ciclada**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006

Certeau, Michel de. **A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

Cupelli, Rodrigo Launikas; Lorencini Júnior, Álvaro. Educação ambiental na escola: uma abordagem investigativa. In: **Encontro de pesquisa em educação ambiental**. 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2005a. 1CD.

Cupelli, Rodrigo. A inserção da educação ambiental na complexidade da escola. In: **Encontro de educação ambiental de Botucatu: da teoria à prática cidadã**. 1., 2005, Botucatu. Resumos. Botucatu: Instituto de Biociência da UNESP de Botucatu, 2005b.

Dilthey, Wilhelm. **Teoria das concepções do mundo**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1992.

Foucault, Michael. O sujeito e o poder. IN: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

Foucault, Michael. Poder e saber. In: Foucault, Michael. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. (vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240.

Foucault, Michael. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: Foucault, Michael. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. (vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.264-280.

Girox, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

Girox, Henry. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: Girox, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212

Horkheimer, Max. A revolta da natureza. In: Horkheimer, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002. p. 97- 130.

Morente, Manuel García. A intuição como método da filosofia. In:Morente, Manuel Garcia. **Fundamentos de filosofia**: I. lições preliminares. São Paulo: Mestre Jou, 1930. p.47-57.

Sampaio, Simone Sobral. **Foucault e a resistência**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

Veiga-Neto, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.