

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

A pedagogia ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais. A investigação do seu objeto, a educação, implica considerá-lo como uma realidade em mudança. A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos. Se de um lado, a pedagogia centra suas preocupações na explicitação de seu objeto dirigindo-se ao esclarecimento intencional do fenômeno do qual se ocupa, por outro esse objeto requer ser pensado na sua complexidade. Este texto aborda possíveis mudanças no interior das teorias pedagógicas modernas em sua interface com teorias contemporâneas alinhadas ao pensamento “pós-moderno”. Ao modo de ensaio tipo survey, o objetivo de escrevê-lo é tentar explicitar tangenciamentos entre o básico das teorias pedagógicas modernas e a temática resultante do debate contemporâneo na educação, tendo em vista aproximá-los de uma perspectiva teórica histórico-cultural da educação.

As exigências da pedagogia em um mundo em mudança

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. Pede-se muito da educação em todas as classes, grupos e segmentos sociais, mas há cada vez mais dissonâncias, divergências, numa variedade imensa de diagnósticos, posicionamentos e soluções. Talvez a ressonância mais problemática disso se dê na sala de aula, onde decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia.

Nenhum investigador e nenhum educador prático poderá, pois, evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades. Por sua vez, sujeitos e identidades se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Buscar saber como esses contextos atuam em processos de ensino e aprendizagem de modo a formar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos com base em necessidades sociais é uma forte razão para o cotejamento entre o “clássico” da pedagogia e as novas construções teóricas lastreadas no pensamento “pós-moderno”¹.

A pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor. Destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão. As escolas e as salas de aula têm contribuído pouco para a superação dessas contradições, especialmente estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem que assumir o ônus de estarem ampliando a exclusão com medidas aparentemente bem intencionadas como a eliminação da organização curricular em séries, a promoção automática, a integração de alunos portadores de necessidades especiais, a flexibilização da avaliação escolar, a transformação da escola em mero espaço de vivência de experiências socioculturais. Um posicionamento pedagógico requer uma investigação das condições escolares atuais de formação das subjetividades e identidades para verificar onde estão as reais explicações do sentimento de fracasso, de mediocridade, de incompetência, que vai tomando conta do alunado. Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana.

Três coisas são, portanto, necessárias de serem ditas para quem quiser ajudar e não dificultar as condições do agir pedagógico. A primeira é que práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico. Quem se dispuser ao agir pedagógico estará ciente de que não se pode suprimir da pedagogia o fato de que ela lida com valores, com objetivos políticos, morais, ideológicos.² A segunda é que não é suficiente, quando falamos em práticas escolares, a análise globalizante do problema educativo. Aos aspectos externos que explicitam fatores determinantes da realidade escolar é necessário agregar os meios educativos, os instrumentos de mediação que são os dispositivos e métodos de educação e ensino, ou seja, a didática. E a terceira: dada a natureza dialética da pedagogia, ocupando-se ao mesmo tempo da subjetivação e da socialização, da individuação e da diferenciação, cumpre compreender as práticas educativas como atividade complexa, uma vez que se encontram determinadas por múltiplas relações e necessitam, para seu estudo, do aporte de outros campos de saberes. A pedagogia, assim, há que se abrir para que toda contribuição ajude a explicitar as peculiaridades do fenômeno educativo e do ato de educar num mundo em mudança. Tal como escrevi em outro texto:

(A pedagogia) constitui-se como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os portos teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos. [...] Compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido à contribuição das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. Não se trata de requerer à pedagogia exclusividade no tratamento científico da

educação; quer-se, no entanto, reter sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação. Nossa posição é de que a multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências (Libâneo, 2002).

A tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores profissionais preocupados com o agir pedagógico está, portanto, em investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional. Sendo assim, educamos ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. Isso requer portas abertas para análises e integração de conceitos, captados de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas, simbólicas, na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizadora das práticas educativas. Charlot (2000) sintetiza assim seu entendimento da natureza da educação:

É o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, e um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociados.

As tarefas mais visíveis do agir pedagógico, considerando a relevância da formação geral básica como um dos elementos determinantes da condição de inclusão ou exclusão social, podem ser sintetizadas nestes objetivos:

- a Provimento de mediações culturais para o desenvolvimento da razão crítica, isto é, conhecimento teórico-científico, capacidades cognitivas e modos de ação;
- b Desenvolvimento da subjetividade dos alunos e ajuda na construção de sua identidade pessoal e no acolhimento à diversidade social e cultural;
- c Formação para a cidadania e preparação para atuação na realidade.

As teorias pedagógicas modernas

Penso ser acertado dizer que as teorias modernas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica. Comênio lança em 1657 o lema do “ensinar tudo a todos” e, não por acaso, é considerado o arauto da educação moderna. O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação

geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento. As teorias pedagógicas modernas estão ligadas, assim, a acontecimentos cruciais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização. Pedagogos como Pestalozzi, Kant, Herbart, Froebel, Durkheim, Dewey vão consolidando teorias sobre a prática educativa assentadas na manutenção de uma ordem social mais estável, garantidas pela racionalidade e pelo progresso em todos os campos, especialmente na ciência. São também teorias fincadas nas ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão de libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber. Especificamente na pedagogia, o discurso iluminista acentua o papel da formação geral, o poder da razão no processo formativo, a capacidade do ser humano de gerir seu próprio destino, de ter autodomínio, de se comprometer com o destino da história em função de ideais.

As teorias modernas da educação hoje apresentam-se em várias versões, variando das abordagens tradicionais às mais avançadas, conforme se situem em relação aos seus temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa. A literatura internacional e a nacional dispõem de conhecidas classificações de teorias da educação ora chamadas de tendências ou correntes, ora de paradigmas. Em âmbito internacional são conhecidos os trabalhos de Guy Palmade, Robert Clausse, Jesus Palácios, Georges Snyders, Bogdan Suchodolski, Renée Gilbert, Bernard Charlot, entre outros. Em âmbito nacional há os trabalhos de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Maria das Graças Misukami, Moacir Gadotti, entre outros.

Sem pretender retomar as abordagens teóricas que resultam nas classificações de teorias pedagógicas, são modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada³, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social.⁴ Um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostra que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica. A meu ver, não há outras boas razões para alterar essa classificação. Isso não significa que não se apontem novas tendências, algumas já experimentadas em nível operacional, outras ainda restritas ao mundo acadêmico.

Esquemáticamente, essas teorias apresentam como características em comum:

- + Acentuação do poder da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento que leva as pessoas a pensarem com autonomia e objetividade contra todas as formas de ignorância e arbitrariedade.

- + Conhecimentos e modos de ação, deduzidos de uma cultura universal objetiva, precisam ser comunicados às novas gerações e recriados em função da continuidade dessa cultura.

- + Os seres humanos possuem uma natureza humana básica, postulando-se a partir daí direitos básicos universais.

- + Os educadores são representantes legítimos dessa cultura e cabe-lhes ajudar os alunos a internalizarem valores universais, tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade, seja pela intervenção pedagógica direta seja pelo esclarecimento de valores em âmbito pessoal.

A partir desse conjunto de ideais, as pedagogias modernas, nos seus vários matizes, adquirem suas peculiaridades, formulando distintos entendimentos sobre as formas de conhecimento, função da ciência, conceito de liberdade etc., sem, todavia, renunciar à ideia de criação de uma sociedade racional. Uma herança comum dessas teorias, vista pelos críticos como negativa, é que em nome da razão e da

ciência se abafam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até, a liberdade, à medida que a razão institui-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos. Nesse sentido, a questão problemática na racionalidade instrumental é a separação entre razão e sujeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade.

Outra questão problemática refere-se às consequências da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela modernidade. Entre elas, a mais típica foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda de significação. Com isso, a própria sociedade reproduz essa fragmentação, dissociando a cultura, a economia, a política, o sistema de valores, a personalidade.

O contexto “pós-moderno” e os impactos na educação

Algumas correntes modernas da educação buscam rearticular seus discursos face às transformações que marcam a contemporaneidade. O momento histórico presente tem recebido várias denominações: sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, sociedade do conhecimento. Alguns preferem entender que o tempo presente é de uma modernidade tardia. Para os objetivos deste texto, utilizarei a expressão “pensamento pós-moderno”. Embora eu não esteja convencido de que nosso tempo seja marcado por uma ruptura com a modernidade, estou certo de que vivemos um conjunto de condições sociais, culturais, econômicas peculiares que afetam todas as instâncias da vida social, de modo a ser admissível afirmar que vivemos numa condição pós-moderna.

Pontuarei alguns traços gerais que caracterizam a condição pós-moderna, sintetizando sugestões de vários autores (Giroux, McLaren, Giddens, Silva, Rouanet).

- + Mudanças no processo de produção industrial ligadas aos avanços científicos e tecnológicos, mudanças no perfil da força de trabalho, intelectualização do processo produtivo;

- + Novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida;

- + Mudanças nas formas de fazer política: descrédito nas formas mais convencionais e emergência de novos movimentos e sujeitos sociais, novas identidades sociais e culturais;

- + Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não-absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem;

- + Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de ideias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a ideia de um destino humano coletivo e de que podemos ter ideais que justificam nossa ação, a ideia de totalidade social. Em troca, o que há são ações específicas de sujeitos individuais ou grupos particulares, existências particulares e locais.

Embora apresentados sumariamente, esses traços dão bem uma ideia de como afetam o pensamento e as práticas educacionais. Menciono alguns aspectos que o pensamento e a condição pós-moderna trazem para a educação escolar, em contraposição aos que foram mencionados como traços da pedagogia moderna.

- + Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente

do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento;

- + Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos;

- + Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural;

- + É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si;

- + Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade;

- + Os educadores devem ajudar os estudantes a construírem seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição.

Essas características confrontam-se diretamente com vários princípios das teorias pedagógicas modernas mas, ao mesmo tempo, possibilitam uma reavaliação crítica desses princípios. Giroux (1993) sugere que a crítica pós-moderna precisa ser examinada pelos educadores e que ela pode dar uma importante contribuição à pedagogia crítica. McLaren (1993) indica três contribuições do pensamento pós-moderno para uma Pedagogia Crítica:

- + Uma reavaliação dos paradigmas teóricos de referência que até hoje têm norteado a produção do conhecimento, especialmente o legado da tradição iluminista;

- + Uma sistematização, uma ordenação, das explicações de fenômenos novos que surgem na sociedade: o espetáculo, o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais etc;

- + Um mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (e que caracterizam a chamada “condição pós-moderna”) para aguçar a consciência dos que se propõem a se manter dentro de um posicionamento crítico.

Um esboço das teorias e correntes pedagógicas contemporâneas

Existem tendências contemporâneas no ensino de alguma forma influenciadas pelo pensamento pós-moderno? Certamente sim, elas existem e aos poucos vão ocupando espaços na prática de professores embora, como de costume, com fortes traços de reducionismo ou modismo. Algumas dessas correntes são esforços teóricos de releitura das teorias modernas, outras afiliam-se explicitamente ao pensamento pós-moderno focadas na escola e no trabalho dos professores, enquanto outras utilizam-se do discurso pós-moderno sem interesse nenhum em chegar a propostas concretas para a sala de aula e para o trabalho de professor, ao contrário, propõem-se a desmontar as propostas existentes. Há notórias resistências a tentativas de classificação das teorias pedagógicas, boa parte delas

compreensíveis. Vários segmentos de intelectuais que se situam *grosso modo* no âmbito do pensamento pós-moderno podem alegar, dentro de seus quadros de referência, que as classificações seguem exatamente o figurino da modernidade, da classificação de conhecimentos, do fechamento em campos disciplinares. Nesse caso, as classificações seriam, portanto, reducionismos, simplificações, fragmentações. Em outra orientação, dir-se-á que os campos científicos em geral firmam-se muito por conta de legitimação das concepções por meio de disputa de poder. Há ainda posições que deliberadamente defendem o hibridismo cultural. Na verdade, as classificações sempre existiram, independentemente das críticas que lhes são feitas, elas pertencem sim a certa tradição da racionalidade científica. Mas, exatamente com base no argumento de que os campos se definem por relações de poder, seria injusto e desigual que o professorado desconhecesse a existência desses campos, de suas disputas e de seus conflitos. Mesmo porque, se os desconhecem, são presas fáceis de persuasão de um ou outro grupo ou são manipulados pelo mercado editorial que também disputa espaços de poder misturados com comércio. Há outro argumento a favor das classificações: elas ajudam as pessoas a organizar a cabeça. Os formadores de professores, os pesquisadores, os estudiosos das teorias educacionais e das metodologias de pesquisa, os licenciandos das várias especialidades precisam conhecer as teorias educacionais, as clássicas e as contemporâneas, para poderem se situar teórica e praticamente enquanto sujeitos envolvidos em marcos sociais, culturais, institucionais. Pode ser verdade que o caminho se faz ao caminhar, mas o sujeito inteligente terá primeiro que recorrer aos mapas, a não ser que esteja atrás de um caminho que ainda ninguém percorreu.

Outra razão forte em favor das classificações decorre de um posicionamento teórico segundo o qual as teorias, os conteúdos, os métodos constituem-se em mediações culturais já constituídas na prática e na teoria e que fazem parte da atividade sócio-histórica do campo pedagógico. Tais mediações são instrumentos simbólicos e culturais que participam na formação intelectual e profissional. As classificações de teorias são, pois, instrumentos mediacionais que possibilitam formação de esquemas mentais, quadros de referência. O esboço de um quadro geral das correntes pedagógicas contemporâneas,⁵ proposto a seguir, decorre unicamente da pesquisa bibliográfica e da observação da difusão de ideias em congressos, encontros e seminários. Trata-se, pois, de um exercício teórico do qual resulta uma classificação arbitrária. Apresentarei o quadro e, em seguida, uma breve caracterização de cada uma das correntes.

Correntes	Modalidades
1. Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino tecnológico
2. Neocognivistas	Construtivismo pós-piagetiano Ciências cognitivas
3. Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Teoria sociocultural Teoria sociocognitiva Teoria da ação comunicativa
4. “Holísticas” ⁶	Holismo Teoria da Complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede
5. “Pós-modernas”	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

Quadro 1. Quadro das correntes pedagógicas contemporâneas.

A corrente racional-tecnológica

Essa corrente corresponde à concepção que tem sido designada de *neotecnicismo* e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. Pressupõe a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos. Diferentemente do cunho acadêmico da pedagogia tradicional, a corrente racional-tecnológica busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico. Metodologicamente, caracteriza-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias. Uma derivação dessa concepção é o *currículo por competências*, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação.⁷ Apresenta-se sob duas modalidades:

- a Ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica para o sistema produtivo;
- b Ensino para formação de mão de obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado.

Outros traços dessa corrente: centralidade no conhecimento em função da sociedade tecnológica, transformação da educação em ciência (racionalidade científica), produção do aluno como um ser tecnológico (versão tecnicista do “aprender a aprender”), utilização mais intensiva dos meios de comunicação e informação e do aparato tecnológico.

A corrente neocognitivista

Nesta denominação estão incluídas correntes que introduzem novos aportes ao estudo da aprendizagem, do desenvolvimento, da cognição e da inteligência.⁸

Construtivismo pós-piagetianismo

O construtivismo, no campo da educação, refere-se a uma teoria em que a aprendizagem humana é resultado de uma construção mental realizada pelos sujeitos com base na sua ação sobre o mundo e na interação com outros. O ser humano tem uma potencialidade para aprender a pensar que pode ser desenvolvida porque a faculdade de pensar não é inata e nem é provida de fora. O construtivismo pós-piagetiano incorpora contribuições de outras fontes tais como o lugar do desejo e do outro na aprendizagem, o predomínio da linguagem em relação à razão, o papel da interação social na construção do conhecimento, a singularidade e a pluralidade dos sujeitos (Grossi; Bordin, 1993). Nessa mesma perspectiva, o *socioconstrutivismo* mantém o papel da ação e da experiência do sujeito no desenvolvimento cognitivo, mas introduz com mais vigor o componente social na aprendizagem, tornando claro o papel determinante das significações sociais e das interações sociais na construção de conhecimentos. Instrumentos cognitivos utilizados pelas crianças são, também, reestruturações de representações sociais reformadas nas interações sociais. Uma das noções-chave desse paradigma é o conflito sociocognitivo que surge em situações de interação, nas quais estão também envolvidas experiências sociais e culturais que intervêm nas aprendizagens (Garnier; Bednarz; Ulanovskaya, 1996).

Ciências cognitivas

A abordagem cognitiva refere-se a estudos relacionados ao desenvolvimento da ciência cognitiva associada à utilização de computadores. Seu objetivo é buscar novos modelos e referências para avançar na investigação sobre os processos psicológicos e a cognição. A partir da psicolinguística, da teoria da comunicação e da cibernética (ciência dos computadores), surgem duas versões: a *psicologia cognitiva*, que estuda diretamente o comportamento inteligente de sujeitos humanos, isto é, o ser humano como processador de informações, e a *ciência cognitiva*, que aprofunda as analogias entre mente e computador, visando à construção de modelos computacionais para entender a cognição humana. Seu interesse é a construção de programas de inteligência artificial que realizam tarefas que implicam um comportamento inteligente (Eysenk; Keane, 1994). Há estudos da abordagem do processamento da informação ao construtivismo piagetiano.

Teorias sociocríticas

A designação “sociocrítica” está sendo utilizada para ampliar o sentido de “crítica” e abranger teorias e correntes que se desenvolvem a partir de referenciais marxistas ou neo-marxistas e mesmo, apenas, de inspiração marxista e que são, frequentemente, divergentes entre si principalmente quanto a premissas epistemológicas. As abordagens sociocríticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas. Em razão disso, considera especialmente os efeitos do currículo oculto e do contexto da ação educativa nos processos de ensino e aprendizagem, inclusive para submeter os conteúdos a uma análise ideológica e política. Algumas dão mais ênfase às questões políticas do processo de formação, outras colocam a relação pedagógica como mediação da formação social e política. Nesse segundo caso, a educação cobre a função de transmissão cultural, mas também é responsável pela ajuda ao aluno no desenvolvimento de suas próprias capacidades de aprender e na sua inserção crítica e participativa na sociedade em função da formação da cidadania. Diferenças na determinação dos objetivos da educação e do ensino levam a distintas opções metodológicas que vão desde a visão do ensino como transmissão cultural até a uma ideia de escola mais informal centrada na valorização de elementos experienciais, fortuitos, da convivência social, minimizando ou até recusando um currículo formal.

A teoria curricular crítica

Com características neomarxistas, acentua os fatores sociais e culturais na construção do conhecimento, lidando com temas como cultura, ideologia, currículo oculto, linguagem, poder, multiculturalismo (Moreira; Silva, 1994). Tem origem explícita na Sociologia Crítica inglesa e norte-americana. A teoria curricular crítica questiona como são construídos os saberes escolares, propõe analisar o saber particular de cada agrupamento de alunos, porque esse saber expressa certas maneiras de agir, de sentir, de falar e de ver o mundo. Na visão da Sociologia Crítica não há uma cultura unitária, homogênea; a cultura é um terreno conflitante onde se enfrentam diferentes concepções de vida social e onde emergem a diversidade cultural e a diferença. O currículo, nesse sentido, tem a ver menos com a seleção e organização de conteúdos e mais com as experiências socioculturais que fazem da escola um terreno de luta e de contestação para se criar e produzir cultura. Quando se pensa um currículo, é preciso começar captando as “significações” que os sujeitos fazem de si mesmos e dos outros através da

experiência compartilhada de vivências, abrindo espaço para o currículo multicultural, currículo em rede etc. Na esfera dos sistemas de ensino, leva as políticas de integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização, opondo-se à definição de currículos nacionais.

Teoria histórico-cultural

As bases teóricas da *teoria histórico-social* apóiam-se em Vygotsky e seguidores. Nessa orientação, a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais. A atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro, com seus parceiros. Mais especificamente, as funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, capacidade de comparar, diferenciar etc.) são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída. Essa abordagem está focada na estrutura do funcionamento cognitivo em suas interações com as mediações culturais (Daniels, 2003). Nos últimos anos, dentro dessa mesma orientação, tem se destacado a teoria histórico-cultural da atividade.

Teoria sociocultural

Esta teoria também se remete a Vygotsky, mas põe ênfase na explicação da atividade humana enquanto processo e resultado das vivências em atividades socioculturais compartilhadas, mais do que nas questões do conhecimento e da apropriação da cultura social. Compreende as práticas de aprendizagem como atividade sempre situada em um contexto de cultura, de relações, de conhecimento (Daniels, 2003).

Teoria sociocognitiva

Na *teoria sociocognitiva* são postas em relevo as condições culturais e sociais da aprendizagem, visando ao desenvolvimento da sociabilidade por meio de processos socioculturais. A questão importante da escola não é o funcionamento psíquico ou os conteúdos de ensino, mas a organização de um ambiente educativo de solidariedade de relações comunicativas, com base nas experiências cotidianas, nas manifestações da cultura popular. Um projeto de escola nessa orientação consistiria em criar situações pedagógicas interativas para propiciar uma formação democrática e inclusiva, vale dizer, uma “vivência” democrática (comportamentos solidários, de justiça, de vida comunitária etc.), portanto, com características mais informais em que se valorizam mais experiências socioculturais do que o currículo formal (Bertrand, 1991).

Teoria da ação comunicativa

A *teoria da ação comunicativa*, formulada por J. Habermas, está associada à teoria crítica da educação originada dos trabalhos da Escola de Frankfurt. Realça no agir pedagógico a ação comunicativa, entendida como interação entre sujeitos por meio do diálogo para se chegar a um entendimento e cooperação entre as pessoas nos seus vários contextos de existência. Constitui-se, assim, numa teoria da educação assentada no diálogo e na participação, visando à emancipação dos sujeitos. Encontra pontos de ligação com o pensamento de P. Freire e exerceu forte influência em autores da Sociologia crítica do currículo de procedência norte-americana, como H. Giroux e M. Apple.

Correntes “holísticas”

Sob essa denominação, com algum risco de imprecisão, situam-se correntes de diferentes vertentes teóricas, que têm como denominador comum uma visão “holística” da realidade, isto é, a realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes mas compreendendo diferentemente a dinâmica e os processos dessa integração.

O holismo

O *holismo*, propriamente dito, do ponto de vista filosófico, compreende a realidade como totalidade, em que as partes integram o todo, partes como unidades que formam todos, numa unidade orgânica. Ter uma visão holística significa ter o sentido de total, de conjunto, de inteiro (*holos*, do grego), em que o universo é considerado como uma totalidade formada por dimensões interpenetrantes: as pessoas, as comunidades, unidas no meio biofísico. Há indistinção entre sujeito observador e objeto. Para Bertrand e Valois (1994), a pessoa une-se a todas as outras pessoas, a todas as consciências, a todas as outras “partículas” do cosmos, para constituir um “nós”, no sentido de simbiose. Disso resulta uma ação em comum, uma sinergia, em que as forças criativas de cada um e de todos convergem na ação. A consciência de uma totalidade cósmica leva os holistas a buscarem um equilíbrio dinâmico entre o homem e o seu meio biofísico, a convivência entre as pessoas, a preservação ambiental e a denúncia de todas as formas de destruição da natureza, a união das pessoas e da natureza no todo. O projeto educativo visa conscientizar para o fato de que as pessoas pertencem ao universo e que o desenvolvimento da espécie humana depende de um projeto mundial de preservação da vida. A educação holística não rejeita o conhecimento racional e outras formas de conhecimento, mas insiste em considerar a vida como uma totalidade em que o todo se encontra na parte, cada parte é um todo, porque o todo está nela. Daí que a consciência da pessoa só pode ser comunitária, ecológica e cósmica (Bertrand; Valois, 1994).

O pensamento complexo (teoria da complexidade)

É uma abordagem metodológica dos fenômenos em que se apreende a complexidade das situações educativas, em oposição ao pensamento simplificador. A inteligibilidade complexa, ou o pensar mediante a complexidade, significa apreender a totalidade complexa, as inter-relações das partes, de modo a se travar uma abertura, um diálogo entre diferentes modelos de análise, diferentes visões das coisas. Isso leva à cooperação interdisciplinar, ao intercâmbio de alteridades, mas a busca de inter-relações não significa ordenar a realidade, organizá-la. Significa buscar, também, a desordem, a contradição, a incerteza. Põe dúvidas sobre o que é a verdade, o que é a realidade empírica, de modo a ver os vários lados da situação. Segundo Morin, a teoria científica não é o reflexo do real, é uma construção do espírito que se esforça para captar o real. As teorias científicas são produções do espírito, são percepções do real, são sociais, emergem de uma cultura. Elas carregam a incerteza, o inesperado. Essas ideias, obviamente, nos põem frente a uma prática pedagógica nada prescritiva, nada disciplinar. Já que não há nada que seja absolutamente científico, absolutamente seguro, precisamos dialogar com a dúvida, com o inesperado e com o imprevisível. Pensar por complexidade é usar nossa racionalidade para juntar coisas separadas, para aumentar nossa liberdade de fazer o bem e evitar o mal. Aplicado à pedagogia,⁹ o pensamento complexo pressupõe a integração no ato pedagógico de múltiplas dimensões, o que requer o diálogo com várias orientações de pensamento,

reconhecendo que nenhuma teoria pedagógica é capaz, sozinha, de atender a necessidades educativas sociais e individuais.

A teoria naturalista do conhecimento

Essa teoria, desenvolvida por autores como Varela e Maturana, e aqui no Brasil, por Hugo Assmann, compreende que o conhecimento humano está ligado ao plano biológico, bioindividual e biosocial. Essa teoria se opõe a uma visão mentalista do sujeito e da consciência, afirmando a mediação corporal dos processos de conhecimento. Nossa consciência não é soberana, não somos donos do nosso destino como pensamos, porque há “mediações auto-organizativas da corporeidade individual e das mediações sócio-organizativas” que escapam de nossas intenções conscientes. Por isso, segundo Assmann (1996), a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados deve ser substituída por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acessamento de informações, em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisível. A *teoria da corporeidade*, desenvolvida por esse autor, propõe uma visão nova do conhecimento cujo ponto de partida é a profunda identidade entre processos vitais e processos de conhecimento.

Onde não se propiciam processos vitais, tampouco se favorecem processos de conhecimento. E isto vale tanto para o plano biofísico quanto para a interação comunicativa. [...] Toda morfogênese do conhecimento é constituída por níveis emergentes a partir dos processos auto-organizativos da corporeidade vida. Por isso, todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apoia numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções (Assmann, 1996).

Ecopedagogia

A ecopedagogia (*óicos*, do grego, morada, espaço habitado), ou paradigma ecológico, propõe a recuperação do sentido humano do espaço habitado abrangendo tanto a dimensão biosférica quanto as dimensões socioinstitucionais e mentais (Moraes, 2000). Mais especificamente, é uma pedagogia que promove a aprendizagem do *sentido das coisas* a partir da vida cotidiana; é no cotidiano que se constrói a cultura da sustentabilidade, a cultura que valoriza a vida, que promove o equilíbrio dinâmico entre seres vivos e não vivos (Gutiérrez, 1999). Os princípios da ecopedagogia acentuam a unidade de tudo o que existe, a inter-relação e auto-organização dos diferentes ecossistemas, o reconhecimento do global e do local na perspectiva de uma cidadania planetária, a centralidade do ser humano no processo educativo e a intersubjetividade, a educação voltada para a vida cotidiana.

O conhecimento em rede

A ideia básica da corrente do *Conhecimento em rede* é de que os conhecimentos disciplinares, assentados na visão moderna de razão, devem ceder lugar aos conhecimentos tecidos em redes relacionadas à ação cotidiana. O conhecimento se constrói socialmente, não no sentido de assimilação da cultura anteriormente acumulada, mas no sentido de que ele emerge nas ações cotidianas, rompendo-se com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade e

complexidade de relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes de conhecimentos entre os sujeitos em interação. O conhecimento surge, portanto, das redes de relações em que as pessoas compartilham significados. Com isso, são eliminadas as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. A escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras (Alves, 2001).

Correntes “pós-modernas”

As correntes “pós-modernas” não se sentem confortáveis em se autodenominar como *pedagogias*, assim como recusam as classificações. Entretanto, figuram aqui porque boa parte das publicações de autores brasileiros têm sido produzidas a partir do campo da educação e devido ao fato de serem acolhidas pelo campo científico da educação. Por essa razão, as correntes pós-críticas podem ser entendidas como uma “pedagogia” já que influenciam as práticas docentes, mesmo pela sua negação. Elas se constituem a partir das críticas às concepções globalizantes do destino humano e da sociedade, isto é, as metanarrativas, assentadas na razão, na ciência, no progresso, na autonomia individual. Não há hoje aqueles valores transcendentais, aquelas crenças na transformação social, baseados na formação da consciência política, na ideia de que a história tem uma finalidade, que caminhamos para uma sociedade mais justa etc., tudo isso não tem mais muito fundamento, porque foi dessas ideias que apareceram os problemas mais candentes da nossa época como a perda do poder do sujeito, a docilidade às estruturas, a exploração do trabalho, a degradação ambiental etc. Não há direitos universais abstratos, mas direitos e vozes de cada grupo cultural, de cada comunidade. Hoje há muitos discursos, muitas linguagens particulares que são o que interessa: a cultura local, o feminismo, o pacifismo, a ecologia, o negro, o homossexual. Ou seja, não há mais uma consciência unitária, não há uma referência moral, teórica na qual se baseie o desenvolvimento da consciência.

O pós-estruturalismo

A influência do pós-estruturalismo na educação aparece principalmente pela divulgação do pensamento de M. Foucault sobre as relações entre o saber e o poder nas instituições educativas. O sistema educativo enquanto poder cria um saber para exercer controle sobre as pessoas, razão para lançar descrédito sobre a pedagogia, já que seu papel é formar o sujeito da modernidade, isto é, o sujeito submisso, disciplinado, submetido ao poder do outro. O saber está, pois, comprometido com o poder, sendo que essas relações de poder estão onipresentes, exercidas nas mais variadas instâncias como a família, a escola, a sala de aula. Se pode existir uma pedagogia, ela será desconstrutiva dos discursos, não construtiva. Muda o papel do professor, ele não pode mais ser aquele que forma a consciência crítica, que manipula as subjetividades dos alunos.

A partir de temas centrais como o poder, a linguagem e a cultura, o pós-estruturalismo discute questões como a identidade/diferença, a subjetividade, os significados e as práticas discursivas, as relações gênero-raça-etnia-sexualidade, o multiculturalismo, os estudos culturais e os estudos feministas (Silva, 2004). É com base em investigações e análises ligadas a esses temas que as correntes pós-críticas aparecem nas estratégias pedagógico-didáticas nas escolas.

O neopragmatismo

O *neopragmatismo* está associado à virada linguística pragmática iniciada por filósofos ligados à Filosofia Analítica, seu principal representante é R. Rorty. Em oposição à tradição positivista do conhecimento, valoriza no processo educativo as experiências pessoais do indivíduo, a interação dialógica numa conversação aberta, contínua, interminável. W. Doll Jr. (1997) escreve com base em Rorty que, ao contrário de uma busca de fundamentos fora de nós para avaliar nossas certezas, devemos considerar os aspectos particulares das situações nas quais não há nenhum início, nenhum fim estabelecido. Não se trata de buscar a verdade estabelecida, mas de criar significados nas interações dialógicas pessoais e públicas com os outros, com as histórias, com os textos. Nossa única fonte de orientação é a conversação com nossos companheiros humanos, ela é o contexto básico para compreender o conhecimento. É, pois, pela experiência, pelo diálogo, pela conversação, que os participantes fazem escolhas racionais, que são pessoais, históricas, vinculadas a uma situação concreta. O mesmo Doll Jr. denomina essa atitude de epistemologia experiencial, em que o currículo é entendido como processo, em que os sujeitos criam e recriam a si próprios e a sua cultura, em contextos de conversação, de troca de narrativas, de forma a compreender como os outros constroem seus significados a partir de sua vivência em contextos culturais, linguísticos, interpretativos.

Um agir pedagógico assentado nessa corrente rejeita imposições, valorizando as atitudes dos professores em suas ações e interações baseadas no diálogo; o currículo como processo que propicia a transformação pessoal, com base na experiência que o aluno vivencia ao aprender, ao transformar e ao ser transformado; propõe a discussão de problemas humanos “edificantes”, envolvendo a solidariedade, a diferença, o outro, visando experiências transformativas nas pessoas. O conhecimento é aquilo que criamos, interativamente, dialogicamente, conversacionalmente, sempre dentro de nossa cultura e de sua linguagem (W. Doll Jr., 1997). Em síntese, o neopragmatismo propõe uma visão de conhecimento e de construção humana em que se supera uma visão individualista, estática, por outra de caráter dialógico, comunicativo, de compartilhamento com os outros, realizada no mundo prático onde o conhecimento é produzido.

Temas emergentes das teorias educacionais contemporâneas em embate com as teorias modernas

As teorias e correntes que tentamos agrupar suscitam importantes temas que tangenciam as teorias modernas da educação, seja como negação seja como incorporação. A partir de algumas ideias comuns, o “pensamento pós-moderno” acaba se desdobrando em correntes bastante diversificadas, não havendo nada parecido com uma formulação unitária de conceitos. Apesar disso, é possível identificar temas e ideias que repercutem fortemente no campo conceitual da educação. Vejamos alguns desses temas.

Crise da noção de totalidade e valores e objetivos da educação

As teorias pós-modernas rejeitam as superteorias e as visões totalizantes que advogam certezas absolutizadas. Isso levaria ao fim da preocupação com ideais e objetivos da educação, porque não faz sentido buscar o fundamento das coisas. A visão pós-moderna recusa essas explicações totalizantes porque não estariam levando em conta a experiência particular das pessoas, a vida cotidiana, a diferença.

Entretanto, algumas pedagogias modernas vêm acentuando sua preocupação com os ingredientes das culturas particulares, de modo a apreender as representações pelas quais os indivíduos e grupos dão sentido ao seu mundo. Mas faz isso sem desconectar o particular do universal. As pedagogias modernas podem admitir que os tempos atuais não comportam mais certezas absolutizadas, mas não aceitam que se caia num relativismo ético e, por isso, investem na importância de objetivos educacionais. A educação implica um comprometimento com uma atividade prática, com alto grau de intencionalidade, implicando um comprometimento moral com a prática educativa.

A crítica da razão e a consciência individual autônoma

Os pós-modernos rejeitam uma razão universal como critério de orientação da conduta humana. Junto com isso, vem a desconstrução da possibilidade de uma consciência individual autônoma. Não é que ignorem a razão, o que propõem é tomá-la como construção histórica, socialmente construída, produzida em circunstâncias localizadas, particulares. A crítica pós-moderna argumenta também que a razão precisa ser considerada junto com as dimensões afetivas, morais, estéticas que identificam o sujeito.

As pedagogias modernas têm sido criticadas pelas suas práticas disciplinadoras, baseadas na racionalidade, na moral do dever, do autocontrole. Mas hoje podem já admitir que a razão não pode desconhecer a subjetividade, a sensibilidade. Os teóricos da teoria crítica dizem que a razão que produz o saber tem dimensões emocionais, afetivas, irracionais e é produzido no jogo das relações objetivas e subjetivas que envolvem o indivíduo e a sociedade ao mesmo tempo. Mas, ao mesmo tempo, querem manter a razão crítica como meio insubstituível de conhecer. Escreve Rouanet (1986): o homem não é somente um ser pensante, e a consciência neomoderna sabe que o homem integral é uma unidade de razão e sensibilidade; mas se quiser conhecer, não tem outro instrumento que a razão. Fica o desafio e, frequentemente, a tensão entre uma escola que se organiza para a difusão e articulação dos conhecimentos regida por normas profissionais e organizacionais e as práticas que envolvem a subjetividade, a diversidade sociocultural e os projetos pessoais dos alunos.

A noção de ciência e os conteúdos escolares

A crítica pós-moderna afirma que o modelo de racionalidade científica da modernidade se esgotou. Desconfia da ciência e da possibilidade objetiva do conhecimento, levando a uma resistência ao saber sistematizado em favor de conhecimentos que emergem das culturas particulares. O que se tem a fazer é problematizar o mundo, no sentido de analisar como os discursos e as práticas se constituem.

As pedagogias modernas não precisam necessariamente acreditar numa ciência

inquestionável. Nem ignoram os vínculos entre o saber e o poder. Mas não podem recusar toda a ciência e sua conversão em conteúdos científicos para uso escolar. Acreditam que o mundo da escola é o mundo dos saberes: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir.

Uma das características do novo paradigma de ciência é a interdisciplinaridade, que alguns preferem chamar de “inter-relação entre os saberes científicos”. Há muitas interpretações da interdisciplinaridade, mas poder-se-ia vê-la numa perspectiva epistemológica – integração entre os saberes contra a fragmentação disciplinar – e numa perspectiva instrumental – busca de um saber útil, aplicado, para enfrentamento de problemas e dilemas concretos.

Do paradigma da consciência à filosofia da linguagem

A precedência da linguagem sobre a consciência como elemento constitutivo da relação do ser humano com a realidade é uma das mais fortes características do pensamento pós-moderno, conhecida como virada linguística. A virada linguística, desenvolvida no âmbito da filosofia da linguagem desde a metade do século passado, representa uma mudança provocada pelos estudos linguísticos que investigam as formas complexas através das quais o sentido se constitui, se transmite e se transforma num conjunto heterogêneo e complexo de universos de sentido ao que se denomina *cultura*. Diz-se, assim, que a linguagem não apenas reflete significados, já que se articula a fatores sociais e culturais, mas constitui significados que, compartilhados por grupos sociais e comunidades, vão caracterizando a cultura desses grupos específicos (Nóvoa, 1966). O fortalecimento do conceito de linguagem no discurso pós-moderno indica a constatação do enfraquecimento das pretensões da razão, da ciência, em compreender a complexidade do real. Daí que a constituição dos significados pela linguagem e sua manifestação nas culturas particulares leva à busca de uma compreensão intersubjetiva, dialogal, com base na pluralidade de linguagens, nas diferenças. O conhecimento e o currículo escolar, na perspectiva pós-moderna, colocam os saberes experienciais decorrentes da vida cotidiana, da cultura, das subjetividades como base de sua formulação.

Tal compreensão opõe-se ao paradigma da consciência que privilegia a ação do sujeito sobre o objeto, o sujeito torna-se quase absoluto, autônomo, na construção do conhecimento e do pensamento. No extremo, esse paradigma defende o primado explicativo das ideias, a autossuficiência do sujeito pensante, sem considerar as condições históricas e objetivas que envolvem a construção do conhecimento. Por causa disso, a filosofia da consciência ou do sujeito tende a privilegiar uma única linguagem, a linguagem da razão, o conhecimento organizado, o sistema, o modelo, a visão sistemática da realidade.

As pedagogias modernas são depositárias do paradigma da consciência, mas aquelas desenvolvidas no âmbito do pragmatismo, da fenomenologia e do marxismo não recusam a participação da linguagem na atividade humana, embora não como protagonista. Uma visão aberta em relação ao papel da linguagem e da cultura na educação escolar precisa reconhecer o peso da compreensão das práticas discursivas no interior da escola, não colocando exclusivamente na totalidade social a explicação das questões culturais envolvidas na aprendizagem dos alunos e professores. Trata-se, no entanto, de não reduzir a realidade a discursos e às análises dos discursos. A linguagem é manifestação da subjetividade e de grupos sociais, étnicos, comunidades, mas não é suficiente para o ensino de uma interpretação da realidade que se prenda a práticas discursivas. Não convém substituir o contexto pelo texto ou uma interpretação social por uma interpretação linguística, mas compreender como se interpenetram as práticas educativas na sua internalidade,

mas sempre como históricas, portanto, intencionais (Nóvoa, 1966). Não existem identidades culturais particulares naturais.

A questão central da pedagogia é a formação humana, envolvendo o destino das pessoas a partir de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. E a formação humana é um empreendimento prático, portanto implicando intencionalidades, valores, que não podem ser cingidos aos discursos de grupos particulares, ao mundo cotidiano dos alunos e à sua subjetividade. A educação escolar lida com o conhecimento enquanto constituinte das condições de liberdade intelectual e política. O saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real tornando-se então instrumento do fazer, ele se propõe, também, como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder (Severino, 1965). E é através do trabalho com os conteúdos escolares e com os processos de construção do pensamento que os professores podem ajudar a desenvolver esse poder, certamente não deixando de ouvir as vozes e a experiência social concreta dos alunos. Não existe forma de compreender o real, fazer crítica política das instituições e relações de poder, sem passar por processos de desenvolvimento cognitivo através da internalização de conceitos, teorias, habilidades, valores.

Sociedade do conhecimento, novastecnologias, qualidade da educação

A ideia de sociedade do conhecimento está ligada à de intelectualização do processo produtivo. Os profissionais necessitariam um alto grau de desenvolvimento das capacidades intelectuais: abstração, rapidez de raciocínio, visão global do processo de trabalho. Algumas propostas de educação influenciadas pelo impacto das tecnologias da informação e comunicação teriam como objetivo desenvolver competências cognitivas e operacionais com a utilização de computadores. Essa tendência colocaria em questão o conceito de formação geral. Diriam que a criança de hoje vive inserida num mundo técnico-informacional, alimentando-se de imagens e textos e, com isso, estaria superada a ideia iluminista de educação geral, assim como a figura social do indivíduo de formação universal. Nesse caso, o novo paradigma de aprendizagem estaria centrado mais no *saber fazer* do que no *saber*, o pensar eficientemente seria uma questão de aprender fazendo, aprender comunicando, aprender a usar.

As pedagogias modernas reconhecem o impacto do desenvolvimento tecnológico na vida social e, em particular, nos processos de formação das pessoas. Mas não aceitam que haja uma crise da noção de formação geral. A democratização da sociedade supõe uma educação básica como necessidade imperativa de desenvolver nos jovens capacidades cognitivas, de modo que aprendam a se expressar, a compreender diferentes contextos da realidade, a relativizar certezas, a pensar estrategicamente. Aspectos em que a lógica do mundo técnico-informacional pode ajudar, mas sem subsumir nela todo o processo formativo que implica o crescimento do ser humano, domínio gradativo de conhecimentos, técnicas, habilidades, o desenvolvimento da capacidade de se apropriar da realidade.

Não há uma crise de formação; há um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas que tendem a privar a humanidade e, portanto, os processos formativos, de perspectivas de existência individual e social. A formação global do ser humano, portanto, continua sendo condição de humanização e tarefa da pedagogia, onde se inclui certamente o desenvolvimento da razão. Mas trata-se de uma racionalidade que resgata a subjetividade, a autonomia da consciência humana, assentada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e

afetivas de problematização e apreensão da realidade.

O currículo e sua interface com a cultura, o poder e a linguagem

O currículo ocupa importante lugar entre os conceitos centrais da pedagogia, desde que começou a se firmar mundialmente a partir dos anos 1970 com o desenvolvimento da Sociologia Crítica do Currículo e, no Brasil, nos anos 1980 (Moreira; Silva, 1994). O tema da cultura em suas articulações com a da linguagem, da ideologia e do poder é, certamente, a principal referência dos estudos sobre currículo, na perspectiva pós-moderna, o que não significa afirmar sua ausência de outras orientações teóricas. Tais temas estão presentes no processo de construção do conhecimento, com seus ingredientes ideológicos, políticos e culturais, de forma a se recusar a qualquer currículo a alegação de neutralidade. É o mundo da cultura em que as pessoas estão inseridas que permite saber por que pais, professores, alunos expressam certas maneiras de agir, sentir, falar e ver o mundo. Quando se pensa num currículo numa perspectiva pós-moderna, pensa-se como são construídos os saberes particulares, quais práticas discursivas constroem os sentidos que as pessoas dão às coisas. Destacam-se, nesse quadro, as questões do multiculturalismo, desdobradas na diversidade social, no relativismo cultural, na valorização de experiências intersubjetivas.

O tema da linguagem aparece sob várias modulações. A partir do entendimento comum da linguagem como o elemento estruturador da relação indivíduo-realidade, abrem-se diferentes caminhos na interpretação pós-moderna. Sendo a natureza da linguagem cultural, advoga-se a pluralidade de linguagens na sociedade. Com base nisso, há orientações teóricas que valorizam o cotidiano e a experiência pessoal. Outras defendem que o conhecimento legítimo é aquele intersubjetivamente partilhado. Outras, ainda, consideram como principal desdobramento do conceito de linguagem o tema da diferença e, em consequência, a crítica dos diferentes discursos (Lopes; Macedo, 2002).

As relações de poder, os modos de dominação social e cultural – em termos macro e micro – precisam ser considerados porque efetivamente os processos sociais são controlados pelas relações de poder. Eles são ingredientes na constituição das subjetividades, das identidades. O currículo está imerso em relações de poder implicadas nas relações de classe, etnia, gênero.

O próprio currículo constitui relações de poder. Elas não estão apenas no poder da instituição, das pessoas, da legislação, mas naquelas relações que impregnam as rotinas organizacionais, os rituais cotidianos. Daí o realce que se tem dado à cultura *da* escola, além da cultura *na* escola.

Há importantes aportes desta temática às pedagogias modernas. Não é estranho a algumas dessas pedagogias a relação entre o ensino e o cotidiano, a consideração da experiência vivida dos alunos, as práticas discursivas veiculadas na linguagem de professores e alunos. Mas não dispensam a necessidade da mediação cognitiva. É preciso que os professores compreendam as formas de como o conhecimento escolar se constitui, as relações de poder que impregnam os vários contextos. Mas importa, também, que prestem uma ajuda efetiva aos alunos no desenvolvimento de seus processos cognitivos internos. Para isso, a cultura é um nutriente dos processos cognitivos, para ajudar os alunos a atribuírem significado aos fenômenos, aos acontecimentos, à informação.

Quanto à linguagem, cumpre reconhecer sua importância enquanto mediação das realidades pessoais e sociais. Mas as pedagogias modernas não aceitariam reduzir as práticas de ensino aos discursos e à análise dos discursos. Afirmam que o conhecimento também pode ser constituinte das

condições subjetivas de liberdade intelectual e política.

Totalidade do ser e subjetividade fragmentada

A integralidade do ser põe-nos frente a uma visão unitária, não fragmentada do ser humano, em oposição a um sujeito dividido, fragmentado, especializado, produzido pela modernidade. O discurso pós-moderno apresenta uma diversidade de compreensão dessa unidade entre o sujeito e o mundo, mas mantém-se a ideia de interdependência de elementos que constituem um todo, considerando-se que o todo não é a mera soma das partes, já que cada parte tem suas peculiaridades que podem modificar-se na interação entre si e na relação com o todo.

Relativismo cultural, diferença, universalidade

O pensamento pós-moderno, ao dar peso à cultura e à linguagem, afirma que os significados que as pessoas dão às coisas sempre são construídos dentro das práticas cotidianas correntes. Nesse sentido, as aprendizagens escolares seriam vivamente afetadas pelos significados que se produzem não apenas no cotidiano escolar, mas em todos os contextos de vida. Contra um posicionamento etnocentrista em que uma cultura se impõe sobre outras, relativismo cultural considera valores e práticas morais como resultantes de uma determinada cultura e de determinadas circunstâncias, portanto, variando no espaço e no tempo, sem referência a valores universais. No extremo, tais significados, valores, comportamentos vinculam-se a condições singulares de cada grupo social e seus sujeitos, de cada comunidade, não se requerendo critérios válidos universalmente. Boa parte das teorias pedagógicas contemporâneas compartilha desse relativismo cultural, em que se dá visibilidade à diferença, às culturas locais, às subjetividades.

Algumas das pedagogias modernas incorporam a investigação cultural, principalmente as teorias sociocríticas. Orientações pedagógicas vinculadas ao pensamento de Vygotsky acentuam a importância da cultura no desenvolvimento mental e na aprendizagem bem como das atividades socioculturais compartilhadas em situações de ensino. Mas afirmam, também, que o respeito às culturas particulares não leva a excluir importantes aspectos comuns da experiência humana traduzidos em conteúdos culturais e valores universais.

Um pensamento moderno humanista e universalista também não admite afirmação da diferença sem ter como referência a afirmação da semelhança, a identidade do gênero humano. Em relação ao respeito às diferenças culturais, Charlot (2000) sugere que, melhor do que organizar escolas culturalmente diferentes, é receber a diversidade numa escola para todos. Segundo suas palavras, uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios da diferença cultural e da identidade enquanto ser humano; os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. [...] A diferença é um direito apenas se for afirmada em relação à semelhança, i.e., de universalidade do ser humano. Nesse sentido, a consideração irrestrita a culturas do outro estaria ignorando que há culturas que não reconhecem nem respeitam o outro, portanto, ferem traços da universalidade do ser humano. As culturas não são, pois, homogêneas, são portadoras de contradições e conflitos, daí a busca de “metavalores”, critérios de escolha fundamentais, que garantam a racionalidade e a universalidade na formação dos indivíduos (Forquin, 1993). Uma visão crítica da cultura consiste em promover a reflexão compartilhada sobre as próprias representações e facilitar a abertura ao entendimento e à experimentação de representações alheias,

distantes e afastados no espaço e no tempo, o que supõe a apropriação teórico-crítica da cultura sistematizada (Perez Gómez, 2000).

Objetivismo epistemológico e saberes da experiência

Correntes pós-modernas propõem o conhecimento como um processo, a realidade concebida como fluxo, superando a visão objetivista, individualista. A noção de conhecimento passa por considerá-lo como relação entre sujeitos e proposições e não entre sujeito e objeto. Com isso, é valorizada a experiência subjetiva, o diálogo, a comunicação, o entendimento linguístico entre as pessoas. Há uma relativização da ciência e do caráter disciplinar das ciências, pondo em destaque o modo de conhecimento narrativo no qual vão sendo expressos e criados significados compartilhados.

* * *

São esses os temas que, na minha opinião, perpassam as teorias pedagógicas contemporâneas, com sugestões de interfaces com as teorias modernas, ainda que estas sustentem suas premissas epistemológicas e seus princípios orientadores. Por exemplo, uma pedagogia crítica, emancipatória, poderá abdicar de alguns conceitos formulados no âmbito das pedagogias modernas? Há conceitos que as teorias modernas não poderiam negociar? Mesmo sendo ousadia, arrisco-me a sugerir cinco pontos dos quais uma pedagogia moderna crítica não poderia se afastar.

O primeiro é a crença na *educação como capacitação para a autodeterminação racional*. As pedagogias modernas constituíram-se com base nos princípios da emancipação humana, da autonomia, da razão, da liberdade intelectual e política. A autodeterminação do pensamento é herança iluminista, condição para a busca da superação da menoridade, como dizia Kant (1996): Menoridade é a incapacidade de fazer uso do próprio juízo sem a direção de outro. Na tradição da filosofia alemã, esse princípio refere-se à conquista da mais elevada formação geral (*bildung*) que visa melhorar a si próprio, cultivar-se a si mesmo. Os pós-modernos criticam a possibilidade dessa busca de autonomia no mundo contemporâneo. Há restrições à autonomia do sujeito face às relações de poder, à vigilância das ações individuais, à burocratização, à racionalidade instrumental, à subjugação da subjetividade. Todavia, aposta-se precisamente na possibilidade de desenvolvimento de uma razão crítica para desvelar as restrições à autonomia no contexto do mundo moderno. Por isso mesmo, a escola continua sendo o caminho para a igualdade e a inclusão social, a esperança da formação cultural, do progresso, da conquista da dignidade, da emancipação, para toda a sociedade.

O segundo princípio é que tal capacitação implica prover as condições, para todos, do *domínio da cultura geral de base, da ciência e da arte*. Ao conceito de sujeito ou autodeterminação, deve-se agregar a noção de uma cultura geral para todos. Ou seja, racionalidade, autodeterminação, liberdade intelectual e política não procedem do sujeito individual mas das conquistas humanas objetivadas na cultura, expressas em conhecimentos, modos de ação, numa prática educativa válida para todos os homens. Vem daí a força do termo educação geral ou formação geral para todos. Escreve Kant (2000):

Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira determinação [...] (Os pais) deveriam dar (aos seus filhos) uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro.

Trata-se de um princípio iluminista bastante legítimo para orientar os sistemas de ensino, a

organização escolar e a didática. Há que considerar, todavia, quais são as condições concretas de sua viabilização. Estão disponíveis condições econômicas, sociais, políticas, culturais, que tornam efetiva essa reivindicação de educação geral para todos? Como viabilizar uma universalização não apenas nominal, abstrata, mas uma universalização real que abranja todas as minorias, todos os grupos sociais marginalizados, e não só a masculina, branca, ocidental, católica? Evidentemente, levar a sério esse princípio implica a adoção de políticas sociais eficazes quanto à postulação da educação básica para todos, por uma cultura “comum” como lastro para inserção em várias instâncias da vida social. Isso significa na prática a exigência de proporcionar a todas as crianças e jovens meios cognitivos e operacionais de desenvolvimento e de aprendizagem.

O terceiro princípio sustenta a *dialética entre o individual e o coletivo*. A teoria clássica da educação liberal diz que a concretização da capacidade de autodeterminação do indivíduo é condição prévia para se chegar à universalidade do humano. Não defende, portanto, um isolamento autocentrado, antes se estabelece uma relação entre o individual e o geral, entre o particular e o universal. Acentua-se a individualidade, no entanto, ela está referida à coletividade, à relação inter-humana, é um indivíduo frente aos outros, em comunicação com os outros.

O quarto propõe a educação como formação de todas as *potencialidades humanas*, a *educação onilateral*, que contempla as dimensões física, cognitiva, afetiva, moral e estética.

O quinto princípio considera que, sendo o currículo expressão da cultura sócio-histórica, e ao mesmo tempo, situado num determinado contexto de cultura, de relações, de conhecimento, consuma-se uma *concepção crítica de educação* apostando em práticas educativas que aliem os conteúdos à *experiência sociocultural concreta* dos alunos.

A questão crucial que desponta desses conceitos “modernos” é: quais conteúdos? É preciso um investimento competente dos educadores na definição dos saberes necessários de serem ensinados, que abram aos educandos possibilidades de uma existência humanizada, isto é, de uma autodeterminação guiada pela razão e orientada para:

- + A liberdade reciprocamente reconhecida;
- + A justiça;
- + A tolerância crítica;
- + A multiplicidade cultural;
- + A redução da opressão do poder e o desenvolvimento da paz;
- + O encontro com o outro e a vivência da experiência de felicidade e satisfação.

Onde estamos e para onde vamos?

O quadro atual da produção intelectual e do debate em torno das teorias da educação é bastante explícito, com campos teóricos e posicionamentos pedagógicos bem distinguíveis. De um lado, um olhar sobre as práticas pedagógicas que acontecem no dia a dia das escolas mostra que as tendências pedagógicas modernas mantêm-se bastante estáveis. Mesmo quando sistemas de ensino tornam oficiais teorias pedagógicas, no interior das salas de aulas as atitudes pedagógicas e as metodologias se mantêm intocáveis.¹⁰ O que me leva a afirmar que a pesquisa universitária, a produção editorial, os cursos de aperfeiçoamento, os sistemas de ensino, quando muito, introduzem na prática dos professores algumas mudanças curriculares, novas habilidades, uma nova técnica, uma instrumentalização a mais, mas sem afetar o núcleo forte das tendências pedagógicas mais impregnadas na prática dos professores. Por outro lado, constata-se o aparecimento de novas teorias e

correntes, tal como mostramos neste texto, seja atualizando ou complementando teorias geradas na modernidade, seja introduzindo conceitos e práticas com base no pensamento “pós-moderno”, seja apenas instigando dúvidas na cabeça dos professores. Nesse último caso, é forçoso reconhecer que boa parte dessas teorias não desenvolveu suficiente base pedagógico-didática para ajudar os professores em suas decisões e ações cotidianas. Outras tendem a se centrar em temas tão específicos, frequentemente transformados em modismo ou em reducionismos, como pode ocorrer com o multiculturalismo, o ensino por projetos etc. Têm sido frequentes, também, eventuais propostas novas ou alternativas que não procedem do mundo prático, mas do mundo acadêmico. Com isso, novas tendências não têm sido capazes de unir suas formulações teóricas com propostas operativas que sirvam de referência aos professores. Em outros casos, propostas mais voltadas ao campo da prática, ainda que com pouco lastro teórico, acabam por responder mais diretamente a necessidades imediatas do trabalho dos professores, como é o caso de oficinas pedagógicas.

Os professores que atuam na linha de frente, por sua vez, se vêem confusos em face da diversidade de discursos e posições dos que falam sobre a sua própria prática e, frequentemente, não conseguem saber sequer do que se está falando. Ora se sensibilizam com discursos críticos em relação à escola, que ela é reprodutora do sistema capitalista, é instrumento do neoliberalismo, é exploradora do trabalho do professor, mas frustram-se por não ouvir algo que responda mais concretamente a suas dificuldades profissionais. Há muita confusão, por exemplo, entre o discurso crítico e o discurso técnico (técnico no sentido de “modo de fazer, modo de funcionar”), propostas que marcaram no passado as lutas de educadores de esquerda são assumidas nos textos de orientação neoliberal (autonomia, cidadania, trabalho em equipe, projeto pedagógico, participação de pais, gestão democrática etc.). Algumas dessas práticas passam por uma confusão de linguagem (o que se quer dizer, por exemplo, quando se fala em cidadania), outras mal disfarçam um cunho fortemente diversionista no uso dos termos (o tema autonomia da escola, da descentralização, por exemplo, pode significar na prática uma ação concreta de diminuição do papel do Estado). Por sua vez, educadores de esquerda, com medo de uma identificação com orientações neoliberais, ou criticam arbitrariamente quaisquer iniciativas de renovação das escolas ou repetem velhos discursos que não ajudam as escolas e os professores no seu trabalho cotidiano.

O hibridismo ajuda?

Tem se difundido no campo das pedagogias pós-modernas a ideia de que, num contexto da pluralidade de linguagens, de distintas vozes dos vários grupos sociais, de distintas interpretações da realidade, um currículo deve ser híbrido, isto é, deve aceitar e incorporar diferentes teorias e práticas e todas as formas de diversidade,¹¹ considerando-se as condições históricas particulares em que é posto em prática. Lopes e Macedo (2002) indicam o hibridismo como marca do campo investigativo do currículo no Brasil a partir dos anos 90, expresso pela presença no mesmo campo de diferentes tendências e orientações metodológicas. Por exemplo, mesclam-se o discurso pós-moderno e as teorias críticas, em que convivem orientações assentadas na filosofia do sujeito, da consciência, com a filosofia da linguagem, paradigmas epistemologicamente opostos. Têm sido constantes, nesse campo, interfaces com discursos fora do campo da educação como a sociologia, a filosofia, os estudos culturais. A par das possibilidades de enriquecimento das temáticas do campo e de multiplicação das as referências para a prática da educação, há que se reconhecer no hibridismo alguns riscos:

desvio da especificidade da educação e dos processos curriculares (Lopes; Macedo, 2002), aplicações simplistas de teorias psicológicas ou sociológicas, deter o pensamento em uma ingênua celebração da pluralidade e da transgressão (Dussel, 2003).

A teoria histórico-cultural e a pesquisa cultural

Numa perspectiva claramente imbuída do paradigma moderno da consciência, a teoria histórico-cultural iniciada com Vygotsky e expandida por várias gerações de seguidores formula a integração entre o mundo sociocultural e a subjetividade, entre a racionalização e a subjetivação. A atividade humana supõe, para se desenvolver, as mediações culturais. A atividade de aprendizagem, ao se apropriar da experiência sociocultural, assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos, mediante atividades socioculturais, já que as ações individuais ocorrem em contextos socioculturais e institucionais. Não se separam as pessoas que atuam e o mundo social e cultural em que realizam sua atividade (Chaiklin, 2004). A partir dessas premissas, recentes estudos da teoria histórico-cultural da atividade têm realçado temas como atividade situada em contextos, a participação como condição de compreensão na prática (como aprendizagem), a identidade cultural, o papel das práticas institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural etc. Essas questões adquirem particular relevo em face dos processos de globalização e particularização que marcam nossa época, dos quais resultam diferentes formas de atribuição de sentido, de valores, de manifestações culturais e atividades. A articulação de uma perspectiva desenvolvimentista do ensino, voltada para a autonomia e emancipação dos sujeitos por meio da formação do pensamento teórico-científico e a pesquisa cultural e, especialmente a diversidade cultural, abre espaços para a incorporação no pensamento crítico de temas como a linguagem, a cultura, a complexidade, a valorização da experiência corrente, as relações de poder, a integralidade do ser humano.

Para concluir, os dilemas a enfrentar...

Todavia, a rica produção intelectual proveniente das mais diversas orientações teóricas, a par de abrir as possibilidades de melhor compreensão da natureza e das funções da educação e do ensino, lança, também, aos pedagogos, uma série de dilemas tanto teóricos quanto práticos, já que o pedagogo de profissão é quem carrega o ônus de decidir em situações concretas. Seja com posição favorável ao hibridismo ou partindo-se de uma teoria que oferece caminhos de abertura à multiplicidade de contribuições de outras teorias, as possibilidades de avanço em relação aos processos e procedimentos mais eficazes de aprendizagem escolar dependeriam de se buscar consensos possíveis sobre quais objetivos efetivamente se buscam em relação à educação escolar para todos, já que é razoável supor que objetivos e formas de organização das escolas devem ser pautados pela concepção de aprendizagem desejada para os alunos.

O primeiro dilema é entre o universalismo e o relativismo. Ele está presente na educação, na cultura e na ética, atingindo especialmente os objetivos da educação escolar. Por um lado, refere-se à existência de uma cultura e de valores universais; por outro, à consideração do pluralismo das culturas e das diferenças. Defender os conteúdos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico equivale a desconsiderar as culturas particulares ou a proceder a uma imposição cultural? Será

possível conciliar a posição relativista, em que os valores e práticas são produtos socioculturais, portanto decorrentes do modo de pensar e agir de grupos sociais particulares, com a exigência “social” de prover a cultura geral, acessível a todos, independentemente de contextos particulares?

O segundo dilema decorre do anterior e diz respeito a formas de organização curricular, em que se põe, de um lado, um currículo baseado na formação do pensamento científico e, de outro, um currículo baseado na experiência sociocultural. Se o dilema anterior procede do campo ético, aqui nos colocamos frente a posições em relação ao currículo e a práticas escolares. Para quem põe o foco nas mediações cognitivas como instrumento para desenvolvimento do pensamento, o currículo e as práticas escolares estariam voltados para a internalização de elementos cognitivos, de bases conceituais, para lidar com a realidade, sem descartar a motivação do aluno, sua subjetividade e contextos de vida. Para quem defende um currículo experiencial, o conhecimento escolar estaria na experiência sociocultural, na convivência e nas práticas de socialização, isto é, a cultura “escolar” estaria subordinada aos saberes de experiência de que são portadores os alunos, dissolvendo-se a disciplinaridade em favor de um conteúdo mais próximo às manifestações culturais. Em face desse dilema, seria pedagogicamente viável prover os alunos dos conteúdos científicos sem deslegitimar os discursos dos alunos a partir de seus contextos de vida? Haverá efetiva incompatibilidade entre a aprendizagem dos conteúdos científicos associados aos processos de pensamento e a incorporação no currículo da experiência sociocultural e características sociais e psicológicas dos alunos?

Uma posição sobre os objetivos de ensino e as formas de organização curricular leva a um terceiro dilema, referente às formas de organização institucional da escola. Vários estudos têm apontado o efeito dos contextos socioculturais e institucionais nas aprendizagens, por ex., Engestrom (2002) e Lave e Wengler (2002). As práticas de organização escolar serão diferentes conforme opções tomadas em relação aos dilemas anteriores. De um lado, se porá a necessidade de as escolas terem seu funcionamento submetido a regras mínimas racionalmente justificadas em função de se estabelecer um clima adequado ao trabalho intelectual, acompanhando a postulação universalista da formação científica e cultural para todos. De outro, se argumentará que essa moral universal válida “per se” não pode existir, precisamente porque ela depende de contextos particulares da vida dos alunos e da comunidade. Em defesa da primeira posição, há que se considerar que o aspecto universalista de se postular processos e procedimentos de regulação da vida escolar e das atividades do ensino pode ser um elemento de contenção de certos efeitos do contexto social e do funcionamento institucional que atuam na lógica da discriminação e da desigualdade (Forquin, 1993).

O quarto dilema resume os anteriores. Ele põe a questão da escolha entre dois significados que se pode dar à educação inclusiva. Num primeiro significado, a educação inclusiva significa, antes de tudo, a vivência de experiências socioculturais e afetivas. A escola seria espaço de socialização, de reconhecimento da diferença, de respeito ao ritmo de cada criança, independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras. Os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização. Num segundo significado, a educação inclusiva consistiria em prover as condições intelectuais e organizacionais para se garantir a qualidade cognitiva das aprendizagens. A qualidade de ensino teria como tônica ajudar os alunos a aprender a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo. Esse entendimento de educação inclusiva não estaria em desacordo com a ideia de se considerar as características pessoais dos alunos, sua motivação, bem como os contextos socioculturais da aprendizagem. Essa segunda posição é a meu ver, a mais

adequada para se entender uma escola democrática, inclusive penso que as concepções de escola que desfocam a centralidade do conhecimento e da aprendizagem podem estar incorrendo em riscos de promover a exclusão social das crianças.

As apostas teriam que ser consideradas com base num entendimento muito explícito de que o trabalho pedagógico pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas dos alunos que passam pela escola. Em face aos velhos temas da didática como a relação conteúdo e forma, a ênfase ora nos aspectos materiais ora nos aspectos formais do ensino, entre a formação cultural e científica e a experiência sociocultural dos alunos, caberia, ainda, a aposta na universalidade da cultura escolar de modo que à escola caberia transmitir saberes públicos a todos, que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função da formação geral. Mas, junto a isso, permeando os conteúdos, caberia considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando noções de “prática”, de cultura, de comunidade de aprendizagem.

Notas

1 É inevitável explicitar que o termo “pós-moderno” está entre aspas devido às notórias dificuldades em defini-lo com precisão, já que continua carregado dos mais diversos sentidos. Todavia, é preciso utilizá-lo ao menos para identificar mudanças contemporâneas marcadas por rupturas, incertezas, diversidades, em relação a paradigmas, modelos de vida, meios de comunicação. Há uma segunda razão para o uso do termo, que são as referências a correntes e autores no campo da educação que explicitamente se incluem no pensamento pós-moderno. Todavia, cumpre registrar que compartilho com mais familiaridade com posições de Touraine, Giddens, Santos, de uma postura de reconstrução da modernidade sem desconhecer evidências da condição pós-moderna.

2 Escreve Forquin: “Fenomenologicamente, o conceito de educação é, com efeito, inseparável do conceito de valor, de uma ordem e de uma escala de valores. [...] A razão sociológica está inteiramente voltada para a descrição, a explicação, a objetivação dos fenômenos [...], o relativismo sua tentação natural [...] Ao contrário, a razão pedagógica é essencialmente normativa e prescritiva, sua tentação natural é o universalismo [...] sua postulação natural uma espécie de idealismo prático. É por isso que a colaboração entre sociologia e pedagogia é o objeto de um contencioso perpétuo e o teatro de um perpétuo mal-entendido” (Forquin, 1993).

3 Prefiro a denominação “renovada” tal como esclareço no meu livro *Didática*: “A denominação *pedagogia renovada* se aplica tanto ao movimento da educação nova propriamente dito, que inclui a criação de ‘escolas novas’, a disseminação da pedagogia ativa e dos métodos ativos, como também a outras correntes que adotam certos princípios de renovação educacional mas sem vínculo direto com a Escola Nova.” (Libâneo, 2005a ou b?).

4 São várias as denominações de pedagogias inspiradas no marxismo que se distinguem pela adesão a distintas interpretações do pensamento marxiano ou pela acentuação de determinados temas e não de outros. Ressalvando-se essa peculiaridade, as mais conhecidas, além da mencionada, são: pedagogia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, pedagogia sócio-histórica, pedagogia histórico-social, pedagogia histórico-cultural. A pedagogia crítico-social identifica-se sempre mais com a tradição da pedagogia histórico-cultural e contribuições das investigações recentes dessa orientação teórica.

5 Embora algumas das correntes mencionadas preencham os requisitos convencionais do que se chama de “teoria”, preferi no momento designar todas de “correntes”, considerando a provisoriedade das classificações em geral e desta, em particular.

6 A designação “holísticas” está entre aspas para ressaltar que as correntes mencionadas têm como característica comum a visão global, total, integral dos fenômenos, o conhecimento em rede, a complexidade, a intersubjetividade, mas há traços em cada uma que lhes dão identidade própria,

ainda que algumas realcem aspectos em detrimento de outros, comprometendo o equilíbrio almejado. A Profa. Akiko Santos prefere o termo “hologramáticos”.

7 A crítica que se faz a esse tipo de currículo é a sua definição muito estreita de competência, apenas restrita ao saber-fazer, sem acentuar os saberes, as atitudes e os processos cognitivos. Há outra visão de “competências” vinculada à concepção histórico-social, baseada na visão dialética da formação humana, relacionando as categorias de trabalho e comunicação (Market, 2004).

8 Optei por utilizar uma denominação bastante genérica para agrupar os desenvolvimentos teóricos no âmbito da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento e que se situam no “pós” ou no “neo”, mas sem muita segurança. Há modalidades nessa corrente que certamente caberiam aqui como a psicopedagogia, a neuropsicologia cognitiva e outras que dispõem de investigações que se encaixam no atributo de “contemporâneas” com influências no campo pedagógico.

9 Ver, a respeito, recente publicação de Akiko Santos, *A didática sob a ótica do pensamento complexo* (2004) na qual critica a fragmentação do conhecimento, a objetividade, a previsibilidade, presentes na visão empiricista de didática tradicional, propondo transformar o processo do conhecimento em um processo dialético da complexidade.

10 Pourtois e Desmet (1999) chamam de *pedagogia da impregnação* os modelos pedagógicos, os valores, as referências educativas que foram sendo interiorizados ao longo da vida e que exercem uma ação profunda nos indivíduos, tendendo a ser reproduzidos quando assumem papel de educadores. Trata-se de uma identidade pedagógica, uma pedagogia básica “encarnada”, ao modo de *habitus*, que se constitui ponto de partida para qualquer intenção de mudar teorias, valores, práticas, entendimento que é compatível com uma visão pós-moderna de educação.

11 Sobre o conceito e a história do currículo híbrido, ver Dussel (2002).

Referências

- ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, Curitiba, n. 17, Editora da UFPR, 2001.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas para reencantar a educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____.; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais. Escola e sociedades*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.
- CHARLOT, Bernard. *Globalização e educação*. Texto de Conferência no Fórum Mundial de Educação,
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DOLL Jr.; William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice C.; Macedo, Elisabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- EYSENK; KEANE. (completar os nomes dos autores). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina (Orgs.). Após Vygotsky e Piaget – Perspectivas social e construtivista – Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KANT, Emmanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- LAVE, Jean; WENGER (conf grafia) Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola. 2002.

- MARKERT, Werner. *Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.
- ROUANET, Sérgio P. Do pós-moderno ao neo-moderno. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 84, p. 86-97, jan./mar. 1986.
- SANTOS, Akiko. *A Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

Bibliografia

- BEST, Steven; KELLNER, Douglas. *Postmodern theory – Critical interrogations*. Londres: MacMillan, 1991.
- CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.) *Estudiar las prácticas – Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.
- ENGSTROM, Yrjo. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoria de la actividad: el caso de la práctica medica de la asistencia básica. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.) *Estudiar las prácticas – Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Claudio A. *Sobre filosofia e educação*. UFP Editora, 2004.
- HABERMAS, Jurgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LIBÂNEO, José C. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. *Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade*. Universidade Federal do Paraná, 1995.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- LIBÂNEO, José C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria R. S. (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACEDO, Elisabeth. Didática, práticas de ensino e currículo: interfaces temáticas e prática docente. *Anais do I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – Edipe*, Goiânia, 2003. CD-Rom.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MORAES, Maria C. *O Paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica In: VORRABER, Marisa C. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2001. p. 11-36.
- MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos A. *Teoria social e educação – Uma crítica das teorias da*

- reprodução social e cultural*. Porto: Afrontamento, 1997.
- NÓVOA, António. *História da Educação: perspectivas atuais*. Cidade? Editora? Digitado, 1996.
- PALÁCIOS, J. *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia, 1984.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata 1999.
- _____. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PAIVA, Vanilda P. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 45 Confirmar, 1993.
- PLASTINO, Carlos A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PRESTES, Nadja H. *Educação e Modernidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense/UNESP, 1992. SEVERINO, Antônio J. O campo do conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade.
- Encontro das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura*. Goiânia, 1995.
- SILVA, Tomás T. da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA; MOREIRA (Orgs.) (completar nomes). *Territórios contestados O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomás T. da. *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- YOUNG, Michael F.D. *O currículo do futuro. Da “Nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.