

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Júlio César Apolinário Maia

E-mail: jesarm@outlook.com

Instituição: Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Submetido: 10/08/2023

Aprovado: 25/11/2023

Publicado: 11/04/2024

 10.20396/rho.v24i00.8674263

e-Location: e024009

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

MAIA, J. C. A. Fundamentos da educação em debate: o problema da relação entre “discurso pós-moderno” e neoliberalismo.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 24, p. 1-24, 2024. DOI:

10.20396/rho.v24i00.8674263.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674263>. Acesso em: 11 abr. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM DEBATE: O PROBLEMA DA RELAÇÃO ENTRE “DISCURSO PÓS-MODERNO” E NEOLIBERALISMO¹

  **Júlio César Apolinário Maia***
Universidade Estadual de Goiás

RESUMO

Este artigo objetiva retratar a degenerescência assumida pelo componente educacional, especificamente sobre o campo dos fundamentos da educação, frente a díade “ideário pedagógico neoliberal”/“discurso pós-moderno”. Parte de um resgate histórico do que tem sido denominado “pós-modernidade”. Na sequência investiga a representação deste conceito sobre os fundamentos da educação assumidos pelos componentes educacionais das várias nações capitalistas desde as reformas neoliberais da década de 1990. O esforço de síntese vale-se do conjunto de teorias pedagógicas florescidas nas três últimas décadas, constitutivas do “ideário pedagógico neoliberal”, para validação da tese norteadora, qual seja: justaposição entre neoliberalismo e “pós-modernidade”. As teorias consideradas para validação desta tese são, respectivamente, o construtivismo eclético, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia corporativa e a pedagogia multiculturalista.

PALAVRAS-CHAVE: Fundamentos da educação. Teorias da educação. Pós-modernidade e educação. Neoliberalismo e educação. Lema “aprender a aprender”.

EDUCATION FOUNDATIONS IN DEBATE: THE PROBLEM OF THE RELATION BETWEEN “POSTMODERN DISCOURSE” AND NEOLIBERALISM

Abstract

This article aims to narrate the educational component degeneracy, specifically on the education fundamentals field, in front of the “neoliberal pedagogical ideal”/“postmodern discourse” pair. First, it makes a historical recovery of what has conventionally been called “post-modernity”. Then, it investigates the representation of this concept on the education foundations assumed by the various capitalist nations educational components since the 1990s neoliberal reforms. The synthesis effort makes use of the pedagogical theories that emerged in the last three decades, constituting the “neoliberal pedagogical ideology”, to validate the central thesis: the juxtaposition between neoliberalism and “postmodernity”. The theories considered in the validation of this central thesis are, respectively, eclectic constructivism, the competences pedagogy, the pedagogy of the reflective teacher, the projects pedagogy, the corporate pedagogy and the multiculturalist pedagogy.

Keywords: Education fundamentals. Education theories. Postmodernity and education. Neoliberalism and education. “Learn to learn” slogan.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EN DEBATE: EL PROBLEMA DE LA RELACIÓN ENTRE “DISCURSO POSMODERNO” Y NEOLIBERALISMO

Resumen

El propósito de este artículo es retratar la degeneración que asume el componente educativo, específicamente en el campo de los fundamentos de la educación, frente a la pareja “ideología pedagógica neoliberal”/“discurso posmoderno”. Parte de un rescate histórico de lo que se ha llamado “posmodernidad”. Investiga la representación de este concepto sobre los fundamentos de la educación asumidos por los componentes educativos de las distintas naciones capitalistas desde las reformas neoliberales en 1990. El esfuerzo de síntesis hace uso de teorías pedagógicas que florecieron en las últimas tres décadas, características del “ideal pedagógico neoliberal”, para la validación de la tesis central, a saber: yuxtaposición entre neoliberalismo y “post-modernidad”. Las teorías consideradas para esta validación son, respectivamente, constructivismo ecléctico, pedagogía de las competencias, pedagogía del profesor reflexivo, pedagogía de proyectos, pedagogía corporativa y pedagogía multiculturalista.

Palabras clave: Fundamentos de la educación. Teorías de la educación. Posmodernidad y educación. Neoliberalismo y educación. Lema “Aprende a aprender”.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Da peculiaridade apercebida na década de 1990 sobre a incapacidade de o Estado, diante da experiência keynesiana, gerir um verdadeiro “bem-estar social”, o saldo do fracasso da escola pública, esclarece Saviani (2013), advogava a primazia da iniciativa privada ao componente educacional.

O processo de reconsolidação hegemônica movido pelo neoliberalismo a partir daquela década passou a ameaçar o espaço cultivado pelas teorias críticas da educação no entorno das décadas de 1970 e 1980: a difusão do “fim da história” e a falência da transição pós-capitalista trouxeram aos teóricos críticos o problema da elaboração de uma nova “alternativa” que expressasse os interesses dos grupos sociais subalternos.

A aderência ao “discurso pós-moderno” representou a “alternativa” encontrada por grande parte destes teóricos críticos. A apropriação deste discurso, no entanto, por parte do modo de regulação neoliberal, identifica Duarte (2011) – ao investigar as concepções de sociedade e de conhecimento cunhadas por Friedrich August von Hayek (1899-1992) (mentor intelectual da Mont Pelerin Society e condutor das ideias liberais em contraposição ao keynesianismo) –, acabou fazendo com que estes teóricos, autoproclamados críticos, acatassem os próprios ensejos do neoliberalismo.

Com o objetivo de pormenorizar a representatividade do “discurso pós-moderno” sobre o ideal de componente educacional irradiado a partir do impulso das reformas educacionais neoliberais, posiciona-se o presente ensaio. O que no título se apresenta enquanto “degenerescência dos fundamentos da educação” tem segura relação com a posição de censura desferida sobre o cultivo intelectual das teorias críticas da educação na altura da década de 1990: degenerescência, tão logo, alicerçada à própria negação deste acúmulo perante o enaltecimento de um novo projeto de educação, justaposto ao “discurso pós-moderno”.

Projeto ilustrado, tão logo, pelo que Saviani (2010, 2013) denomina “ideário pedagógico neoliberal”: noutros termos a representação, sobre o campo da educação, da própria reconsolidação hegemônica dos grupos sociais dominantes em prol da reprodução do projeto burguês de sociabilidade.

Antes de apresentar a singularidade do estudo de Duarte (2011) supracitado, entretanto, cabe delimitar algumas ideias cultivadas pelo “discurso pós-moderno”, haja vista sua conformação e influência sobre muitas teorias pedagógicas implementadas pelos componentes educacionais de diversas nações capitalistas (centrais e periféricas) a partir da década de 1990. Tal movimento, de delimitação do “discurso pós-moderno” e resgate da justa medida assimilada por Duarte (2011) entre tal discurso e o neoliberalismo demarca o objetivo da seguinte seção deste estudo.

A previsibilidade assumida neste percurso antecipa, desde então, a fundamentação teórica do presente ensaio, ou seja, um movimento que parte da apreensão da singularidade

do que convencionalmente passou a ser chamado “pós-modernidade” e se esgota, na sequência, numa investigação acerca da representação deste movimento sobre o campo dos fundamentos da educação referendados pela conjuntura de várias nações capitalistas desde a implementação de reformas neoliberais: caracterizando, para este fim, o conjunto das teorias pedagógicas florescidas nas três últimas décadas, constitutivas do “ideário pedagógico neoliberal”.

O “DISCURSO PÓS-MODERNO” À LUZ DO PROJETO BURGUEÊS DE SOCIABILIDADE

Vale partir da própria noção empregue por Jean-François Lyotard (1924-1998), um dos maiores representantes do “movimento pós-moderno”, em “A condição pós-moderna”, originalmente publicada em 1979: para Lyotard (2009) tal condição caracteriza a desconfiança e recusa das “metanarrativas”, isto é, da figura do “sujeito emancipado” e da “razão consolidada” pela “condição moderna”.

Ao teórico em questão todo e qualquer tipo de “conceito totalizante” contíguo à “visão moderna de mundo” – sintetizada por “metadiscursos” explicitamente orientados por um “[...] grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza [...]” (Lyotard, 2009, p. xv) etc. – não só é passível, como também necessário, de refutação pelo pós-modernismo.

Eagleton (1998, p. 9) auxilia na compreensão do “discurso pós-moderno”: apreende como ele enxerga o mundo “[...] como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação [...] a coerência de identidades” (Eagleton, 1998, p. 7). Eagleton (2005, p. 27) apreende ainda como tal ótica se posta cética “[...] a respeito de verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade”.

Vale situar que todo descrédito à modernidade, toda rejeição de “metanarrativas”, valores universais, conhecimento objetivo etc. se origina da renúncia, decerto confluyente aos “movimentos revolucionários” da década de 1960, ao otimismo criado pela humanidade por um projeto de emancipação: encobria, tal renúncia, uma realidade demarcada pela barbárie em desenfreio (guerras mundiais, totalitarismo, políticas nacionais imperialistas etc.).

Não por acaso Wood (1999) aproxima a “era do ouro” do capitalismo ao surgimento do pensamento pós-moderno, e semelhantemente Lombardi (2012), em estudo ambicionado a desmascarar a “crítica à razão moderna”, denota como os “movimentos revolucionários” (estudantil, feminista, pacifista etc.) são remetidos ao surgimento de “novos sujeitos políticos e sociais” – adeptos de novos ensejos, práticas e representações simbólicas –

desarticulados do ideal revolucionário compartilhado pelo “velho” movimento operário e afiançados aos projetos reformistas e aos “movimentos de conjuntura”.

É com J. F. Lyotard que a difusão do “discurso pós-moderno” ganha notabilidade e passa a se confundir com ferramentas de oposição à barbárie social, isto é, como suposta notoriedade de representação dos grupos sociais subalternos.

Supondo haver afinidade deste discurso a um grande número de teorias e ideias que se postam à realidade, Wood (1999) o trata como “agenda” onde se aglutinam discursos que zelam pela negação do sujeito, da razão, da história e da totalidade do conhecimento objetivo: esclarece como na contramão do conhecimento totalizante e dos valores universais – e aqui se incluem as prerrogativas liberais e socialistas de “liberdade” –, os pós-modernistas validam a “diferença”, as “identidades” e os “conhecimentos” particulares, dando razão à compreensão subjetiva, a experiência pessoal e as noções de verdade relativa, realidade incognoscível e indeterminação do total.

A crença na insustentabilidade de políticas emancipatórias totalizantes fez com que este movimento ganhasse notabilidade na reconversão capitalista das décadas de 1980 e 1990. Ainda que tenha assumido posição de alternativa emancipatória ao modo de regulação neoliberal durante o colapso do “bloco socialista”, por parte de alguns teóricos críticos, o pós-modernismo, esclarece Moraes (1996), ao defender o particularismo, a micropolítica (política orientada a interesses singulares de indivíduos ou grupos) e a substituição das grandes lutas e reclamações sociais de cariz emancipatório pelo fomento de reivindicações conjunturais específicas, fragmentárias e particulares, acabou se pactuando ao neoliberalismo.

É desta premissa que se vale Duarte (2011, p. 84) ao aproximar as concepções de sociedade e conhecimento em F. A. Hayek daquelas afinadas ao “discurso pós-moderno”: para F. A. Hayek o conhecimento da realidade é sempre parcial e particular, logo impossibilitado de objetividade e universalidade. O conhecimento se dirige às ações particulares, não generalizáveis e circunstanciais, portanto imensuráveis e imprevisíveis, inviabilizando toda antecipação e controle por parte do indivíduo, como também uma visão totalizante da realidade. A sociedade é naturalizada em função da individualização do conhecimento e da inviabilidade de sua manifestação universal e objetiva, logo é relegada ao “desenvolvimento natural” das incontroláveis e cognoscíveis ações de indivíduos ou grupos individualizados.

Nessa concepção de sociedade, expõe Duarte (2011, p. 85), o acaso se transfigura em princípio único da “evolução social”, tornando-a mais próxima de uma “evolução natural” conformada à “naturalidade” das ações individuais, incontroláveis e imensuráveis, do que propriamente de uma “evolução social” acompanhada de intenção racional: este autor concebe à F. A. Hayek “[...] uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica” e, por vez, “[...] uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo

qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural [...]” (Duarte, 2011, p. 85).

Duarte (2011) identifica como F. A. Hayek negligência a cientificidade do conhecimento em detrimento do conhecimento tácito e cotidiano e desmerece o componente histórico da sociedade em detrimento da naturalização das relações sociais ao princípio da casualidade, isto é, da imprevisibilidade das ações (ou causas) individuais. É com base nestas inferências que Duarte (2011) aproxima o pós-modernismo do projeto burguês de sociabilidade costurado pelo modo de regulação neoliberal: de igual forma à F. A. Hayek o “discurso pós-moderno” reduz os conceitos de “sociedade” e “conhecimento” a, respectivamente, resultado causal de imprevisíveis e múltiplas ações humanas e conjunto de saberes não científicos, subjetivos e tácitos proveniente de várias experiências cotidianas.

A fragmentação da vida social e o culto ao individualismo, atribuídos ao advento do neoliberalismo, têm afinidade com o caráter relativista e fragmentário da condição de verdade para o pós-modernismo: as novas formas de exploração do trabalho humano corroboraram ao esfacelamento das estratégias de emancipação social e cultivo de novas estratégias influenciadas pelo individualismo, fragmentação do tecido social e relativismo. A rejeição da totalidade, prospecto da “razão moderna”, tem valia à fragmentação social protagonizada pelas reformas estatais neoliberais.

A particularidade destas reformas para o componente educacional e curricular das experiências nacionais diversas, para o protagonismo da fragmentação social e para a crítica dos atributos zelados pela “razão moderna”, congrega semelhanças. A partir da necessidade de avaliar a direção dos impactos destas reformas ao componente educacional é que se posta a reflexão da próxima seção deste ensaio.

O LUGAR-COMUM DO “DISCURSO PÓS-MODERNO” SOBRE O COMPONENTE EDUCACIONAL: PORMENORIZANDO O “IDEÁRIO PEDAGÓGICO NEOLIBERAL”

Assumindo que o pós-modernismo carrega condição de receituário ideológico do modo de regulação neoliberal, em acordo a Chauí (2011), também o componente educacional em tempos de ofensiva neoliberal tende a ser influenciado por tal receituário, bem como por seus traços a-históricos, anticientíficos e relativistas.

A “agenda pós-moderna”, para Moraes (2004), absorvida pelas diversas reformas educacionais da década de 1990, trouxe à tona o ímpeto da superação do componente educacional moderno e ameaçou o cultivo das teorias críticas durante as décadas de 1970 e 1980: na acepção de Duarte (2011) se evidenciou a dissolução de toda “[...] valorização da experiência profissional”, cultivada pelo cientificismo de paradigmas “ultrapassados” e a celebração de encontros para a “[...] troca de experiências” tácitas, imediatas, pragmáticas e superficiais.

Moraes (2004, p. 301) fala sobre “[...] uma inédita despolitização e cooptação da educação, apoiada nas críticas do fracasso de uma superada educação ‘humanista’, de aporte ‘moderno’ e ‘iluminista’”. A autora evidencia como a “despolitização da educação” e a “cooptação da educação” seguem, respectivamente, o influxo acometido à sociedade política e sociedade civil no esteio das reformas neoliberais.

Toma de empréstimo a análise de conjuntura de Neves (2005) e a associa ao componente educacional: aponta a assimilação das virtudes do mercado ao componente educacional como reflexo da “despolitização da educação”, isto é, da deslegitimação da educação pública e fixação do lema “economia para o conhecimento”, e, ao mesmo tempo, a subserviência do componente educacional às “metanarrativas iluministas” e aos “discursos universalizantes” da modernidade como reflexo da “cooptação da educação”, ou seja, da superação do “caráter humanista” atribuído à educação moderna em detrimento de “novas estratégias” que alcançassem os “sujeitos mínimos” até então subjugados e excluídos.

Tal é o plano de fundo subjacente às reformas neoliberais da educação: uma simbiose entre “desestatização do Estado” (redução de sua influência na implementação de políticas públicas orientadas à educação) e “repolitização da sociedade civil” (aprimoramento de “novas estratégias” que dissipem o cabedal crítico, reivindicativo e contra-hegemônico manifestado pelas teorias críticas). É do ímpeto neoliberal que se difunde um ideário pedagógico objetivado a incorporação desta simbiose: Saviani (2013, p. 428), discorrendo sobre o aparecimento deste “ideário pedagógico neoliberal”, consente se tratar de “[...] um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias [pedagógicas] anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”, isto é, um momento consubstanciado pelo relativismo das ideias pedagógicas alinhadas às políticas neoliberais.

Trata-se da conjuntura de ascensão do “relativismo pedagógico”, por Duarte (2008a) demarcada pela confluência de teorias pedagógicas no entorno da negação da perspectiva de totalidade, da inviabilidade de superação da sociedade capitalista e da convicção idealista da relação entre educação e sociedade, ou seja, a percepção de que o amadurecimento de novas ideias, no esteio do componente educacional, corrigem as incontingências das relações sociais sem necessariamente levar a cabo as contradições expressas nestas relações.

O que se presencia, deixa evidente Saviani (2010, 2013), é a ressignificação de antigos movimentos que, em diferentes conjunturas e proporções, influenciaram teorias educacionais, pedagógicas e curriculares diversas. Vale destaque entre estes movimentos, ao neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo e neoprodutivismo. Cada qual derivado de sua “velha roupagem” acrescida do prefixo “neo”: o que lhes remetem à orientação de uma nova visão de mundo, demarcada pelo “cultivo à diferença”, pela “descrença na razão moderna”, pelo “apreço ao idealismo”, pelo “apego ao individualismo” etc., enfim, pelo ponto comum entre as concepções de “sociedade” e “conhecimento” capturadas por Duarte (2011) da visão de mundo liberal burguesa e do universo ideológico pós-moderno.

Características das várias teorias aglutinadas ao “ideário pedagógico neoliberal” são corriqueiramente apresentadas por Duarte (2008a, 2008b, 2010). Dentre elas vale menção: i) a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista; ii) a motivação de uma concepção idealista de apreender as relações entre a sociedade e o componente educacional; iii) a negação do conhecimento objetivo; iv) o apego ao relativismo (que se difunde em relativismo epistemológico e cultural) e às experiências cotidianas; etc. Todas elas conferem significado à dupla investida, sinalizada por Moraes (2004), de “despolitização” e “cooptação” do componente educacional, assim como compõem os principais documentos normativos das reformas educacionais implementadas na década de 1990².

Dentre as principais teorias representativas do “ideário pedagógico neoliberal”, partindo da orientação de Duarte (2008a, 2008b, 2010), vale citar: i) o construtivismo eclético, que resgata grande parte dos princípios construtivistas amadurecidos nas décadas de 1950 e 1960; ii) a pedagogia das competências, que resgata princípios pragmáticos testemunhados desde a fixação do ideário escolanovista no início do século XX; iii) a pedagogia do professor reflexivo, que incidindo sobre o campo da formação de professores também resgata princípios do pragmatismo e do construtivismo; iv) a pedagogia dos projetos, que se alinha aos princípios do pragmatismo; v) a pedagogia corporativa, que resgatando princípios tecnicistas assinala o processo de consumação do modelo empresarial sobre o componente educacional e; vi) a pedagogia multiculturalista, que toma forma de máxima expressão do “discurso pós-moderno” e se ampara em princípios construtivistas e pragmáticos.

Vale demarcar que todas elas se complementam a partir do “relativismo pedagógico” ilustrado pelas reformas neoliberais da década de 1990: quadro aliado a uma concepção de educação em que teorias pedagógicas não mais acompanhavam a “razão moderna” e a possibilidade de se contraporem ou sobreporem umas às outras, mas a razão que lhes confiavam um sentido de complementariedade.

Duarte (2010) relaciona ao conjunto dessas teorias o lema “aprender a aprender”: todas elas, em defesa de quatro princípios valorativos (autonomia na busca do conhecimento; processo educativo à frente do produto; centralidade nos interesses discentes e; capacidade adaptativa às exigências), negligenciam o saber elaborado em detrimento do saber tácito, rico em elementos subjetivos e particularizados.

O esforço conseguinte apreendido pelo presente ensaio, não obstante, vale-se da apresentação da relação estabelecida entre cada uma destas teorias pedagógicas que compõem o lema “aprender a aprender” e a díade “discurso pós-moderno”-“ideário pedagógico neoliberal”.

O CONSTRUTIVISMO ECLÉTICO

O construtivismo eclético, majoritariamente apreendido nas elaborações de César Coll Salvador (1950-atual), é criticado por Duarte (2011) em decorrência da extração de segmentos teóricos, provindos de abordagens distintas, com vistas a própria composição: compromete-se, de tal forma, com uma suposta superação de confrontos existentes entre abordagens teóricas e singulariza numa única orientação particularidades destas diferentes abordagens. Logo, conclui Duarte (2011, p. 68), o construtivismo eclético “[...] incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas ideias”.

Não obstante Coll (1998, p. 49), em “Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar”, publicada em 1987, aponta a imprescindibilidade do uso de conhecimentos de abordagens teóricas dos campos da educação e Psicologia, presumindo não possuírem, ambos, “[...] marco teórico unificado e coerente que permita dar conta dos múltiplos e complexos aspectos implicados nos processos de crescimento pessoal e da influência exercida sobre eles pelas atividades educativas escolares”.

Tal proposta, não entendida por C. Coll. S. como meramente uma teoria “eclética” do construtivismo, é “justificada” a partir da “rígida seleção” de princípios sobre natureza, funções e características da educação escolar para diversas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Para Coll (2000) jamais alguma teoria, por conta própria, conseguirá abranger a magnitude de todos estes princípios e, portanto, se faz imprescindível a aglutinação de características de diversas perspectivas teóricas³.

Os posicionamentos valorativos do “aprender a aprender” se manifestam no construtivismo eclético, tendo em vista sua ideia central se remeter à atividade construtiva do aluno na realização das aprendizagens escolares, isto é, no culto à noção de pedagogia ativa herdada do pragmatismo escolanovista. Neste sentido é fundamentada a crítica de Duarte (2011, p. 72) sobre o pensamento de C. Coll S.: tal pensamento carece de originalidade, haja vista a atividade construtiva do aluno não constituir “[...] uma inovação introduzida no ideário pedagógico pelo construtivismo, pois é mais do que sabido que ela foi defendida pelo movimento escolanovista”.

Não obstante, as teorias que compõem o “ideário pedagógico neoliberal” acatam inteiramente o lema “aprender a aprender”, fato que torna previsível múltiplas aproximações entre seus princípios. O construtivismo eclético, vide exemplo, filia-se ao pragmatismo (também comum às pedagogias do professor reflexivo, dos projetos e das competências) e ao relativismo (influyente à pedagogia multiculturalista).

Duarte (2005, p. 90) adverte que a “epistemologia genética” de J. W. F. Piaget agrupa “cientificismo positivista” e “relativismo subjetivista”: ainda que soe contraditório, assegura

este teórico, tal fato pode ser evidenciado quando J. W. F. Piaget “[...] procura responder à questão de como é possível a verdade, o conhecimento, recorrendo à afirmação de que o conhecimento é construção, por analogia ao processo de evolução dos seres vivos”, logo “[...] o decisivo deixa de ser a questão de se um conhecimento é mais verdadeiro do que outro, mas sim a de se um conhecimento é mais desenvolvido, mais evoluído do que outro”. Desta premissa o conhecimento, para J. W. F. Piaget, além de se assimilar à “defesa da razão”, uma característica moderna, também se relaciona com o relativismo do “discurso pós-moderno”.

O primeiro posicionamento valorativo das pedagogias do “aprender a aprender” é aplicado ao construtivismo eclético: basta observar como tal tendência toma o desenvolvimento da atividade construtiva do aluno com base na importância dele se tornar capaz de “aprender sozinho”, sob a justificativa de que tal capacidade lhe atribui autonomia plena para a busca do conhecimento. Duarte (2008b) esclarece que para C. Coll S. o processo de “aprender sozinho” sobrepuja o da transmissão do conhecimento: tal noção reforça sua posição crítica às pedagogias tradicionais, como também sua aproximação ao “relativismo subjetivista”, haja vista a “atividade construtiva do aluno” não se propor ao julgamento de valores verdadeiros ou falsos, mas apenas de seu “grau de desenvolvimento” e “utilidade”.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Sobre a pedagogia das competências Duarte (2008b) apreende como Philippe Perrenoud (1944-atual) – intelectual de maior representatividade desta teoria – carrega influências do pragmatismo escolanovista. Perrenoud (1999), em “Construir as competências desde a escola”, original de 1997, aproxima a teoria das competências à noção de “focalização sobre o aluno” e, por conseguinte, aos métodos ativos originários do pragmatismo escolanovista: em determinada passagem evidencia que “[...] a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica de ensino para uma lógica do treinamento (coaching)” (Perrenoud, 1999, p. 54, grifo do autor), tal “revolução cultural” demarca a construção de competências a partir de “situações complexas”, isto é, pleno acato do envolvimento de alunos em problemas e projetos a fim de lhes mobilizar à construção de conhecimentos.

A pedagogia das competências, a partir da máxima “revolução cultural” e do envolvimento dos alunos em “situações complexas”, ainda que os incentivando ao exercício da “autonomia intelectual”, “liberdade de pensamento” etc., tem por fim o desenvolvimento individual de competências conformadas às imposições de diferentes realidades: Duarte (2008b) relata como neste sentido o componente educacional não se compromete à transformação da realidade social, mas à identificação das competências exigidas pelas particularidades dos alunos.

O apego ao pragmatismo escolanovista torna a pedagogia das competências complacente à noção de “métodos ativos”, tal fato incita Perrenoud (2000) a buscar

aproximações entre a noção de “competências” e características das teorias construtivistas: com relação aos “suportes” da pedagogia das competências, não deixa de mencionar a importância das “[...] aproximações construtivistas, a avaliação formativa [e] [...] a pedagogia diferenciada, que pode facilitar a assimilação ativa dos saberes”.

Ramos (2006) apreende o deslocamento do “eixo qualificação” a partir da noção de competências: tal deslocamento carrega o esfacelamento das dimensões “conceitual” e “social”, no âmbito das relações humanas, em função da dimensão “experimental”, o que significa plena valorização do conhecimento tácito (ou cotidiano) em detrimento do conhecimento científico. A autora se dispõe ainda, ante as reformas neoliberais da década de 1990, a situar a noção de competências ao componente educacional como adaptabilidade social ao projeto burguês e seus valores individualistas, relativistas e irracionais.

Valores apregoados ao “discurso pós-moderno” se fixam na noção de competência de P. Perrenoud: basta apreender, tal como Duarte (2005) em análise crítica ao construtivismo de J. W. F. Piaget, como a natureza utilitarista e pragmática associada a pedagogia das competências, ao se despir dos eixos “conceitual” e “social” e negligenciar a razão científica, não se dispõe de um juízo que ultrapasse a mensuração da viabilidade e utilidade do conhecimento. A teoria das competências articula limite de sentido às ações humanas e ao conhecimento na medida em que agrega notório valor ao pragmatismo e ao relativismo: de tal forma corrobora com a perpetuação das relações desiguais e contraditórias estabelecidas do esteio da sociedade capitalista.

A PEDAGOGIA DO PROFESSOR REFLEXIVO

A formação de professores também se vê, em meio às pedagogias do “aprender a aprender”, infestada pelos signos do pragmatismo construtivista e pelo cariz relativista do “discurso pós-moderno”: esta síntese recebe o nome de pedagogia do professor reflexivo, urgida da importância relegada a uma concepção de formação docente rente ao “ideário pedagógico neoliberal”. Não obstante C. Coll S. e P. Perrenoud ilustram ser imprescindível, tanto ao construtivismo eclético quanto a pedagogia das competências, não perder de vista a formação de professores⁴. É a partir de Donald Alan Schön (1930-1997), no entanto, que ganha notabilidade essa teoria pedagógica, passando a influenciar diversas experiências educacionais a partir das reformas da década de 1990.

Duarte (2003) esclarece que o pensamento de D. A. Schön não é “caso isolado” entre os estudos hegemônicos sobre formação de professores⁵: é exemplo, no entanto, para se perceber como o mesmo interesse sobre o redirecionamento do “saber escolar” ao “saber cotidiano” é acompanhado pela substituição do “saber científico e filosófico sobre a educação”, por parte do professor, ao “saber prático”. Significa dizer que a tese de D. A. Schön se sustenta na defesa do “saber experiencial” como “resolução dos problemas” enaltecidos da difusão do conhecimento científico e do domínio da “teoria em excesso”.

Schön (2000), em “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”, original de 1987, atribui “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação” como pressupostos da formação do professor reflexivo: ambos os termos se amparam na noção de “conhecimento tácito”, haja vista se caracterizarem por processos que exigem os professores da importância do conhecimento científico, seja no âmbito da formação de professores (onde o conhecimento tácito toma forma de reflexão sobre as “experiências” pedagógicas) ou nos demais (onde o conhecimento tácito se exhibe na reflexão sobre as “experiências” cotidianas).

No alto de reflexões dispostas em “Formar professores como profissionais reflexivos”, publicado em 1988, Schön (1997) remonta o sentido de suas ideias à figura de John Dewey (1859-1952) e uma série de outros teóricos (dentre eles J. W. F. Piaget), aproximando a teoria do professor reflexivo de propósitos escolanovistas e construtivistas. A principal aproximação se caracteriza pela negação do conhecimento escolar, definido por Schön (1997, p. 81) como “[...] um tipo [...] que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. [...] fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas [...], significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas”: desta definição pode haver generalização à crítica remetida pelos movimentos escolanovista e construtivista às teorias tradicionais educacionais e pedagógicas.

Vale aprofundar nesta relação a partir da visão de conhecimento perscrutada por Schön (1997, p. 82), qual seja, o conhecimento tácito, característico dos pressupostos “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação” atributivos ao professor reflexivo: “[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano [...]” e apreendido nas experiências do dia-a-dia. Tal conhecimento, defendido por Schön em contraproposta ao saber escolar, reflete um tipo de ensino cuja formação de professores se caracteriza pelas capacidades de “ouvir”, “prestar atenção”, “atuar como detetive” e “descobrir” características subjetivas dos alunos que necessitam ser centralizadas no processo educativo. Daqui não somente as ideias de “atividade construtiva do aluno” e “competências” podem ser resgatadas, mas também o segundo posicionamento valorativo das pedagogias do “aprender a aprender”.

Ao passo em que tal posicionamento valorativo, de acordo com Duarte (2008b, p. 8), considera ser “[...] mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que [...] aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”, a teoria do professor reflexivo negligencia o saber escolar em detrimento dos saberes tácitos e experiências individuais. Concede importância ao conhecimento conforme sua utilidade e praticidade, abstém-se de juízos sobre seu grau de veracidade ou falseabilidade e flerta com o “relativismo subjetivista” do “discurso pós-moderno”.

A PEDAGOGIA DOS PROJETOS

A pedagogia dos projetos tem origem no “método de projeto” difundido por William Heard Kilpatrick (1871-1965), em colaboração ao pensamento de J. Dewey no início do século XX. A forma como Kilpatrick (1929), em artigo de 1918 intitulado “O método de projeto: o uso do ato intencional no processo educativo”, influencia teóricos das décadas de 1980 e 1990, tem relação com sua proposta de reorientação curricular do componente educacional norte-americano, onde denunciava uma formação centrada na “aquisição de conhecimentos previamente formulados”, no uso de manuais, na excessiva oralidade dos professores e na ordem da memorização como estratégia de aprendizagem. A noção de “projeto”, assim, para o campo educacional intenta fuga ao ensino tradicional e ao saber escolar.

Na medida em que há ressalva da experiência do indivíduo em detrimento da “assimilação mecânica” do saber escolar, também o conhecimento deixa de ser mensurado conforme o grau de validade e passa a ser interpretado a partir de sua utilidade. As aproximações feitas por Duarte (1998, 2005) entre, respectivamente, a Escola Nova e construtivismo e entre este último e o “discurso pós-moderno”, identificam características do “relativismo subjetivista” sobre a pedagogia dos projetos: a noção de “liberdade” induzida pelo “método de projetos”, dessa maneira, é conduzida pelas experiências cotidianas.

A noção de que a atividade do aluno somente toma forma válida ao ser dirigida aos seus interesses, destaca Duarte (2008b) sobre o terceiro posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender”, expressa a finalidade do componente educacional para a pedagogia dos projetos: relacionar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades imediatas dos alunos, isto é, creditar ao condicionamento das disposições subjetivas destes a plena condição da “liberdade” e da “autonomia” individual.

Kilpatrick (1929, p. 6) apreende sobre a noção de “ato intencional” ou “propositivo” (“purposeful act”) a capacidade de o indivíduo agir, controlar e se posicionar de forma “inteligente” sobre a realidade. Tal ato representa, de acordo com Kilpatrick (1929, p. 6) a própria “[...] unidade típica e valiosa da vida numa sociedade democrática, tão logo devendo se tornar a unidade típica e valiosa do processo educativo”⁶: o “ato intencional” prioriza a realidade cotidiana e torna precisa a finalidade do controle e do posicionamento dos indivíduos somente se articulada aos significados da realidade presente e dos meios em que estes se inserem.

São claras as intenções contidas no “ato intencional” que se repercutem na própria pedagogia dos projetos: i) dispor aos indivíduos o controle de seus próprios impulsos; ii) condicionar interesses individuais ao controle destes impulsos, isto é, assegurar a representatividade cotidiana como propósito do processo de “construção” do conhecimento e; iii) conceber ao indivíduo “livre”, caracterizado pela experiência “ativa” e pela “harmonia

aos seus interesses”, a possibilidade de se adaptar as determinações sociais (ao ideal de democracia previsto pelo liberalismo).

Vale destacar Fernando Hernández (1952-atual) como principal referência da utilização, no esteio das reformas educativas neoliberais, do “método de projetos” de W. H. Kilpatrick. Hernández (1998), em “Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho”, questiona a construção da “identidade do aluno” associada ao “ensino de conteúdos” e privilegia a relação entre os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo e suas experiências culturais, objetivando a autonomia do aluno na condução do processo educativo e projetando à figura docente o papel de “aprendiz, facilitador e problematizador” da relação dos alunos com o conhecimento. Pressupõe também, este teórico, a transgressão de um currículo “centrado na divisão de conteúdos e disciplinas” por intenções didáticas que relacionem o processo de ensino e aprendizagem às situações da vida cotidiana.

Com efeito sua tese é “justificada” na importância da atualização do componente educacional perante as “transformações técnico-científicas” que incidem à sociedade desde a década de 1990: o que se verifica é a impossibilidade de o componente educacional dispor da “divulgação e socialização” do conhecimento científico, mas do contrário pretender, sobretudo, a adaptação do indivíduo ao novo “conjunto de informações”, “transformações tecnológicas”, “padrões e valores” etc. cultivados pela sociedade mediante a imposição de um novo modo de regulação conivente a revitalização do projeto burguês de sociabilidade.

A PEDAGOGIA CORPORATIVA

De justificativa semelhante àquela apresentada pela pedagogia dos projetos com relação a aproximação do componente educacional às “transformações técnico-científicas”, se pronuncia a pedagogia corporativa: deixa entender, Saviani (2013), que tem tomado tamanha proporção estas transformações ao ponto das próprias empresas se converterem em “agencias educativas” e passarem a consumir, sobre o componente educacional, uma completa afinidade ao modelo empresarial. A pedagogia corporativa não se justifica na aproximação do componente educacional às “transformações técnico-científicas”, mas na razão de que tal componente, ainda que próximo destas transformações, não as alcançam em sua integralidade.

A pedagogia corporativa resulta do abandono de políticas centradas no bem-estar social – que delegavam ao componente educacional a função de “educar para o trabalho” a partir da “plenitude” do regime de acumulação fordista – e, conseqüentemente, da adoção de políticas neoliberais – que asseguram ao componente educacional a função de “educar para o trabalho” numa ótica completamente distinta, demarcada pela ofensiva do regime de acumulação flexível (ênfase em capacidades e competências individuais, satisfação de interesses privados, regime de qualidade total, “superexploração do trabalho” etc.).

Deste influxo a centralidade do componente educacional se vê encapsulada ao novo traje da Teoria do Capital Humano, que articula educação e demanda econômica a partir de uma lógica estritamente privada: i) o Estado de Bem-Estar Social toma forma de “bem-estar individual”; ii) a oferta de “pleno emprego”, não mais possível (tampouco necessária), passa a dar vazão ao status da empregabilidade e; iii) a gerência do Estado sobre o componente educacional, refletida em teorias pedagógicas valorativas do pleno controle do processo educativo, é substituída pelo valor da iniciativa privada e das organizações não governamentais, refletido em teorias pedagógicas exclusivamente interessadas em resultados.

Tal é a conjuntura de ascensão de uma nova guinada tecnicista ao componente educacional: o que Freitas (2014, p. 1088), desde a década de 1990, tem chamado atenção ao refletir sobre o “neotecnicismo” e suas influências para a educação, ou seja, a impressão e atualização de “[...] um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial”.

A pedagogia corporativa se consagra na revitalização destas ideias tecnicistas: ao passo em que assume não haver mais aproximação do componente educacional aos “velhos ímpetos produtivistas”, e em contrapartida passa a cultivar, no esteio do componente educacional, “novos ímpetos produtivistas”, entende que a própria educação consiste num processo de capacitação profissional (não mais ajustada aos propósitos keynesianos do pleno emprego, mas à qualidade total empregue a ordem neoliberal).

Na medida em que a educação se torna sinônimo de capacitação profissional, o componente educacional se assume como empresa e os agentes envolvidos no processo de formação (capacitação profissional) do aluno (produto) se tornam “prestadores de serviço”. Saviani (2013) evidencia que do propósito da qualidade total o produto tende a ser direcionado aos clientes (empresas, sociedades etc.): vale apreender que, tornando-se a escola uma empresa, a regra de acesso aos seus níveis mais elevados depende exclusivamente da qualidade depositada sobre o produto, isto é, o nível de capacitação inicial de um determinado produto lhe permitirá acessar novas empresas que possam lhe capacitar ainda mais ou, pelo contrário, tão somente acessar empresas que não exijam alto grau de capacitação.

É justamente com base nestas ideias que se difunde a pedagogia corporativa: Jeanne Meister⁷, em obra originalmente publicada em 1999 e intitulada “Educação corporativa: gestão do capital intelectual através das universidades corporativas”, tem buscado esclarecer muitos dos conceitos, das características e dos princípios desta teoria.

De forma objetiva, Meister (1999) critica o componente educacional a partir de sua incapacidade de acompanhar os “prazos de validade do conhecimento” sugeridos pelas demandas produtivas. Dessa premissa defende a criação de “escolas corporativas” como instituições de especialização orientadas pelo aumento do desempenho produtivo. Deixa claro ser necessário compreender a incidência de cinco forças para que seja identificada a

importância desta pedagogia: i) a emergência de uma organização não-hierárquica e flexível; ii) o advento da “economia do conhecimento”; iii) a redução do prazo de validade do conhecimento; iv) a substituição do foco “emprego” pelo foco “empregabilidade” e; v) um processo de mudança que tem atingido a educação em função das novas demandas produtivas.

Não se torna difícil, com base nas forças assinaladas por Meister (1999), identificar aproximações entre a pedagogia corporativa, o pragmatismo e o “relativismo subjetivista”: basta apreender como a convivência ao processo de atualização do componente educacional às demandas neoliberais tem relação com a defesa de um projeto de sociabilidade individualista. O conhecimento, ausente de validade histórica, é atribuído conforme o nível de competência individual é capacitado pela ação colaborativa dos agentes escolares: um conhecimento cuja mensuração é indiferente ao grau de validade e sensível ao grau de utilidade.

A PEDAGOGIA MULTICULTURALISTA

A pedagogia multiculturalista, deixam claro Duarte (2006, 2010) e Malanchen (2016), é diferenciada das demais por se identificar com o ideal de “justiça social” e não se mostrar diretamente complacente ao “ideário pedagógico neoliberal”: deve-se, tal identificação, à proximidade com o “discurso pós-moderno” e seu “enfrentamento” da desigualdade estrutural pretensa pelas relações capitalistas a partir da valorização de identidades culturais negligenciadas. Cabe apreender, destas ideias, desacato à fórmula sinalizada pelas teorias reprodutivistas de que a cultura tende a se modificar mediante a transposição do projeto burguês de sociabilidade, isto é, com a modificação das relações sociais.

O multiculturalismo, ainda que cético ao projeto burguês de sociabilidade, condenando a naturalização das relações desiguais a partir de divisões, preconceitos e discriminações sociais, sequer consegue tensionar, de forma radical, a ultrapassagem deste projeto: primeiramente devido à crença de que a sociedade, ao relento da causalidade, teria ultrapassado a “razão moderna”, logo que o projeto burguês de sociabilidade teria se dissipado com a ultrapassagem deste remoto “estágio iluminista”, fazendo com que se ascendesse campo aberto ao pleno desenvolvimento da “sociedade pós-moderna” e; secundamente pela crença de que a resolução dos “traços de desigualdade” herdados da sociedade moderna advém do “relativismo subjetivista”, isto é, da afirmação da própria “diferença”, das “identidades” e dos “conhecimentos particulares” dos diversos grupos que subsistem na sociedade.

Para a pedagogia multiculturalista a ultrapassagem dos problemas sociais (conflitos, preconceitos, desigualdades etc.) pressupõe a afirmação da diversidade cultural, ou seja, o preparo e o aceite de uma sociedade cada vez mais plural, diversificada e flexível. A alternativa que se projeta aos “resquícios de valores modernos” é a difusão de uma formação

de cidadãos abertos, tolerantes e simpáticos à pluralidade cultural: esse é o projeto encabeçado pelo “discurso pós-moderno” e acatado pela pedagogia multiculturalista no esteio do componente educacional para enfrentamento dos problemas sociais.

Malanchen (2016, p. 75), sobre a pedagogia multiculturalista, adverte: “[...] o principal argumento é que a diversidade não deve ser entendida como um fim em si mesmo; deve ser confirmada dentro de uma política de crítica cultural e articulada à questão da justiça social. [...] a diferença é produto da história, da cultura, do poder e da ideologia”.

Tal tendência acredita ser por meio da afirmação da pluralidade cultural, isto é, do acato às diferenças, que os traços discriminatórios e segregacionistas tendem a se dissipar: logo delega ao componente educacional a importância de propagar a suposta diversidade cultural presente na sociedade, reivindicando a centralidade das múltiplas “experiências culturais” que possibilitam maior reconhecimento, compreensão e respeito, por parte dos indivíduos envolvidos no processo educativo, de traços culturais alheios.

A busca pelo reconhecimento das várias representações culturais no esteio do componente educacional tem se tornado alvo de debates curriculares desde as reformas educacionais da década de 1990. Não obstante esta década ilustra a afirmação das ideias pós-modernas e o influxo da face monopolista do sistema capitalista: a afirmação da pedagogia multiculturalista encontra no debate curricular grande repercussão. Longe de qualquer acaso as teorias críticas do currículo, deparando-se com as diversas reformas educacionais inqueridas pelas nações capitalistas, vislumbraram a necessidade de calcar alternativas para a manutenção de seus postulados: parte deste movimento teórico crítico do currículo, destarte, aproxima-se da “nova alternativa” costurada pelo “relativismo subjetivista”.

Duarte (2008a, p. 2) deixa claro que para pedagogia multiculturalista “[...] nenhum conhecimento pode ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura”. A ausência de discriminação de validade do conhecimento faz com que esta teoria adote o utilitarismo, característica herdada do pragmatismo, enquanto princípio pedagógico: tal fato valida a tese de Duarte (2011) acerca da proximidade existente entre o pragmatismo e os significados impressos no pós-modernismo.

Se todas as demais pedagogias do “aprender a aprender” depositam no pragmatismo, vide princípios construtivistas e escolanovistas, o cerne de sua proposta e, não obstante, tendem a flertar com o “relativismo subjetivista”, a pedagogia multiculturalista explicita como o caminho inverso também se valida: ao depositar no “relativismo subjetivista”, apregoado ao pós-modernismo, o cerne de sua proposta, não deixa de flertar com o pragmatismo, haja vista a utilidade cotidiana e diversidade das representações culturais não estarem só intimamente atreladas, mas se complementarem.

Sob a retórica de que o componente educacional deve tomar posição entre o “etnocentrismo” e o “relativismo subjetivista”, menciona Duarte (2006) – ao apreender como este último se torna “posição única de confronto” ao quadro segregacionista que tem

assolado a sociedade –, a pedagogia multiculturalista não consegue elevar seu posicionamento crítico além do estado de conformismo das relações sociais.

De acordo com Malanchen (2016) esta teoria, na medida em que i) limita o papel das lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos subalternos, almejando a minimização de preconceitos, injustiças e discriminações sociais, ii) negligencia a noção de cultura universal, criticando toda e qualquer pretensão de conhecimento objetivo ou saber elaborado, iii) busca na afirmação de diferenças uma alternativa para a emancipação dos grupos sociais subalternos e, iv) assume enquanto compromisso pedagógico o trabalho com o saber tácito característico aos diversos grupos culturais, não consegue transpor um estado de conformismo para com as relações de desigualdade estabelecidas socialmente.

Seu caráter supostamente crítico, do contrário, fortalece o “ideário pedagógico neoliberal”, e consequentemente o projeto burguês de sociabilidade, na medida em que subverte ou ofusca a implementação e ação de teorias pedagógicas revolucionárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No apagar das luzes da década de 1980, ao passo em que a ascensão dos movimentos críticos no entorno das teorias educacionais era colocada à prova pela reafirmação hegemônica das relações capitalistas de produção, o “discurso pós-moderno” ganhava notabilidade: junto dele, não obstante, esgotava-se a promessa da transição pós-capitalista e, em contrapartida, difundia-se a teoria do “fim da história”.

O apaziguamento de ideias amparadas pelo “discurso pós-moderno” com o modo de regulação neoliberal não tardou: o movimento de transição movido por intelectuais outrora sensibilizados pela crítica e superação das relações capitalistas de produção é exemplo disto. Transição, porquanto, que substituiu a esperança na superação do projeto burguês de sociabilidade – portanto a esperança de uma ação revolucionária –, por uma “nova alternativa” que concilia crítica ao irracionalismo das metanarrativas e acato ao relativismo cultural e ao “lugar de fala” na particularização dos movimentos sociais.

Como a apreensão desta “nova alternativa”, partindo do pressuposto da exclusão da viabilidade de superação do projeto burguês de sociabilidade, serviu à própria difusão do modo de regulação neoliberal, bem como se revelou sobre o componente educacional das diversas nações capitalistas (centrais e periféricas) que, por meio de consecutivas reformas, aderiam tal difusão, é sobre o que se dispôs investigar o presente ensaio.

A aproximação do “discurso pós-moderno” ao projeto burguês de sociabilidade, como procura demonstrar as seções desta investigação, registra-se na afinidade de duas particulares características exaltadas pelo neoliberalismo, a fragmentação da vida social e o culto ao individualismo, pela concepção de verdade para o “discurso pós-moderno”. Passa a existir, como evidenciado no transcursar deste estudo, uma confluência de propósitos entre ambas as partes que “normatiza” e “regulamenta” novas formas de exploração do trabalho

humano sob o crivo das novas “estratégias de emancipação social” avistadas pelo “discurso pós-moderno”, calcadas no individualismo, na fragmentação social e no relativismo subjetivista.

O esforço assumido pela síntese de algumas das pedagogias que compõe o “ideário pedagógico neoliberal”, como também pela aproximação da particularidade das ideias contidas nestas pedagogias à singularidade do “relativismo subjetivista”, representa a “degenerescência dos fundamentos da educação” com base na justaposição entre o “discurso pós-moderno” e o modo de regulação neoliberal.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 208 p.

COLL, C. S. A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar. *In*: COLL, C. S.; ALEMANY, I. G.; MARTÍ, E. (org.). **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 349-405.

COLL, C. S. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998. 200 p.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (Análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest von Glasersfeld). *In*: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 87-106.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-51.

DUARTE, N. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. p. 1-10, 2008a. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008b. 107 p.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 355 p.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 141 p.

EAGLETON, T. **Depois da teoria**: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 301 p.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. 292 p.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 22 jan. 2024.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. 144 p.

KILPATRICK, W. H. **The project method**: the use of the purposeful act in the educative process. New York: Teachers College, Columbia University, 1929. 18 p.

LOMBARDI, J. C. **Embates marxistas**: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas: Librum: Navegando, 2012. 110 p.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. 131 p.

MAIA, J. C. A. **Contribuição à crítica do “consenso possível” sobre as políticas curriculares para a Educação Física**: um esforço de síntese histórico-crítico. 2021. 411f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Jataí, 2021.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016. 234 p.

MEISTER, J. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999. 330 p.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200004>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 25, p. 45-59, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856>. Acesso em: 22 jan. 2024.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

PERRENOUD, P. Construindo competências. Entrevista cedida a Paola Gentile e Roberta Bencini em setembro de 2000. **Nova Escola**, 2000. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 16 maio 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 90 p.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 302 p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. *In*: BRITO, S. H. A.; CENTENO, C. V.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 11-38.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256 p.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

WOOD, E. M. O que é a “agenda pós-moderna”? *In*: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Jataí. Professor na Unidade Universitária de Itumbiara da Universidade Estadual de Goiás. Contato: jcesarm@outlook.com

COMO CITAR ABNT:

MAIA, J. C. A. Fundamentos da educação em debate: o problema da relação entre “discurso pós-moderno” e neoliberalismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-24, 2024.

DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674263. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674263>. Acesso em: 11 abr. 2024.

Notas

¹ O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado intitulada Contribuição à crítica do “consenso possível” sobre as políticas curriculares para a Educação Física: um esforço de síntese histórico-crítico, desenvolvida na Universidade Federal de Jataí, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, processo nº 88882.386506/2019-01 (Maia, 2021).

² É importante demarcar, a partir da estreita relação entre a reforma neoliberal levada a cabo pelas diversas experiências nacionais e a influência dos chamados organismos internacionais, a evolução histórica da Organização das Nações Unidas (ONU), que desde sua criação vide Acordos de *Bretton Woods* em 1944, na condição de organismo responsável pela mediação das relações existentes entre as nações capitalistas, concentrava esforços no entorno da rivalidade travada entre os blocos econômicos contrapostos pela Guerra Fria, contando para tal com o apoio de agências especializadas em financiar e reconstruir as nações destroçadas pela Segunda Guerra Mundial (dentre tais vale destaque ao Fundo Monetário Internacional [FMI] e ao Banco Mundial). Não obstante a ONU passa a sofrer um processo de reforma na década de 1990, tendendo a orquestrar o destino de seus Estados associados a partir dos novos delineamentos perscrutados pela fase de financeirização global da economia que desde aquele instante se acende ao capitalismo e, junto dela, também as agências financeiras tomam outro direcionamento, nos dizeres de Neves e Pronko (2008, p. 93): “[...] vão se transformando paulatinamente em agências de desenvolvimento do capitalismo internacional, por meio das condicionalidades impostas à concessão de empréstimos aos países demandantes”. As autoras apreendem ainda como para além das agências financeiras, a ONU é também representada por agências especializadas, bancos de fomento, comissões, escritórios, fundos monetários, fundações, programas etc. que passam, de forma conjunta e progressiva a assumir protagonismo na efetivação das relações sociais capitalistas no entorno da consolidação de consensos, concebidos no campo da sociedade civil, favoráveis à difusão das “novas” deliberações neoliberais. Vale recordar a soberania relegada aos Estados Unidos da América, no entorno dos acordos firmados entre o Tesouro Norte-Americano e o FMI, na difusão do modo de regulação neoliberal às diversas nações capitalistas. Destarte, a preocupação com o componente educacional passa a ser importante alvo à implementação e difusão deste modo de regulação: é deste ponto que se exibem os projetos de reformas educacionais das várias nações capitalistas a partir de uma dupla investida que combina “despolitização” e “cooptação” em prol da seguridade de interesses destes organismos internacionais e do projeto burguês de sociabilidade. De tal forma é que pode ser evidenciado o interesse de muitos organismos internacionais (sobretudo: i) Banco Mundial; ii) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; iii) Fundo das Nações Unidas para a Infância; iv) Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; etc.) a favor das reformas educacionais. Como marco deste interesse pode ser destacada a Conferência Mundial de Educação Para Todos, sediada na cidade Jomtien no ano de 1990: desta conferência resultaram a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano

de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Neves e Pronko (2008, p. 53) esclarecem como estes documentos tiveram como objetivo “[...] universalizar o ensino fundamental e adaptar minimamente o trabalho simples aos novos requisitos de competitividade internacional e do aumento da produtividade dessa força de trabalho em nível nacional, além de conformar o trabalho simples aos requerimentos de uma nova cultura cívica”, isto é, incentivar reformas educacionais no entorno das várias nações capitalista apregoadas aos engendramentos neoliberais. Para aprofundamento acerca dos temas tratados nesta nota, Neves e Pronko (2008).

³ Vale partir da representação de Facci (2004) para compreender a aglutinação destas características teóricas por parte do construtivismo eclético. De Jean William Fritz Piaget (1896-1980) e colaboradores, portanto, C. Coll S. resgata a “epistemologia genética”, os estágios de desenvolvimentos, a noção de “adaptação” e “equilíbrio”, de esquemas etc.; da teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem, de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) e seguidores, toma partido, equivocadamente, da concepção de “zona de desenvolvimento próximo” (a particularidade equívoca desta influência se justifica basicamente pelo apaziguamento, estabelecido por parte de C. Coll S., da obra de L. S. Vygotsky ao pensamento construtivista); de Michael Cole (1938-atual) e colaboradores a ideia de psicologia cultural; de David Paul Ausubel (1918-2008) a noção de aprendizagem verbal significativa, assim como do prolongamento deste conceito a partir da teoria da assimilação; de Donald Arthur Norman (1935-atual), John Robert Anderson (1947-atual) dentre outros a noção de teoria dos esquemas; de Marriner David Merrill (1937-atual) e Charles Morgan Reigeluth (1946-atual) a teoria da elaboração; etc. Facci (2004, p. 89) assume, portanto, que o que se verifica, no construtivismo eclético, “[...] é uma síntese da contribuição desses autores do seu ponto de vista a concepção defendida por eles integra vários princípios explicativos que são compatíveis por compartilharem uma visão construtivista do funcionamento psicológico das pessoas”. Para aprofundamento acerca da “heterodoxia” posta sobre essa perspectiva teórica cf. Facci (2004).

⁴ Arce (2005, p. 53), ao se perguntar “[...] como formar o professor construtivista?”, investiga o posicionamento de C. Coll S., como também de outros pensadores que compartilham de sua posição, acerca da formação docente. Identifica como tal posicionamento tende, em defesa de uma “educação renovada”, desfechar “[...] ataque maciço à formação fornecida pela universidade, que se caracterizaria por uma abordagem ‘empirista’, a qual levaria à tentativa de ‘encher’ a cabeça dos futuros professores com uma série de conteúdos que de nada servirão para sua prática” e, em contrapartida, mostrar-se sensível a uma noção de formação pautada na “[...] crença de que aprender a construir proporciona no processo de ensino-aprendizagem um deslocamento fundamental de eixo e controle do professor para o aluno, modificando todo trabalho a ser realizado na escola” (Arce, 2005, p. 53). Portanto a autora revela como para o construtivismo eclético a formação de professores se orienta ao “deslocamento do eixo” do processo educativo ao caráter utilitário das experiências cotidianas dos alunos, isto é, aos significados associados a sua realidade: tal formação condiz com o papel da criação de um ambiente de reflexão acerca de conteúdos escolares relacionados à cultura e meio social em que se encontra envolvido o alunato, ou seja, a criação de um “contexto escolar significativo” e não condizente ao papel da “simples” transmissão de conhecimentos que não possuem afinco com a realidade destes alunos. P. Perrenoud, que diferentemente de C. Coll S., mostra-se polivalente ao tratar, em suas obras, também da pedagogia do professor reflexivo, deixa claro a importância das “competências” na formação docente: Facci (2004, p. 37), ao tratar das ideias deste teórico sobre a formação de professores, apreende como “Ele parte da ideia de que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que a ‘meta é antes fazer aprender do que ensinar’”, isto é, que haja uma diminuição do peso dos conteúdos disciplinares como eixo da formação docente e, em contrapartida, ascenda-se uma avaliação formativa e certificativa orientada às competências que parta de princípios como: i) acatar o pragmatismo; ii) aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo do conhecimento; iii) desprender da necessidade de domínio dos conhecimentos dos aluno e; iv) cultivar o “*learning by doing*”. Para aprofundamento acerca da apropriação, feita pelas autoras mencionadas, das

pedagogias construtivista e das competências com relação ao campo da formação de professores, Arce (2005) e Facci (2004).

- ⁵ Partindo da ideia de Duarte (2003) acerca da não exclusividade do pensamento de D. A. Schön sobre o campo da formação de professores em tempos de reformas educativas, vale também citar, além dos exemplos expressos em nota anterior (P. Perrenoud e C. Coll S.), a figura de Maurice Tardif (ano de nascimento desconhecido pelo autor do presente ensaio), que nas décadas de 1990 e 2000 concebe influentes elementos para uma “epistemologia da prática” sobre a formação de professores. Ao se dedicar à análise crítica de um artigo deste teórico, publicado em 2000 e intitulado “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério”, Duarte (2003, p. 603-604) esclarece como “A proposta de Tardif é justamente a de que as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional”, e para tanto torna a tal ponto irrelevante o saber científico em detrimento do saber tácito, que exige mudança radical aos currículos dos cursos de formação de professores que coloque segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos e atribua maior sentido aos “[...] saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e, por fim, [...] saberes que carregam as marcas do ser humano em conseqüência de o objeto do trabalho docente ser constituído por seres humanos”. Para aprofundamento sobre as aproximações entre M. Tardif, D. Schön e P. Perrenoud, ler Duarte (2003).
- ⁶ Do original “As the purposeful act is thus the typical unit of the worthy life in a democratic society, so also should it be made the typical unit of school procedure” Kilpatrick (1929).
- ⁷ Diferentemente dos demais teóricos referenciados na altura das demais teorias pedagógicas que constituem o “ideário pedagógico neoliberal”, bem como se amparam no lema “aprender a aprender”, o ano de nascimento de Janne Meister, reconhecidamente propositora e difusora da pedagogia corporativa, é desconhecido pelo autor do presente ensaio.