

O ceticismo epistemológico e a agenda pós-moderna: implicações para o trabalho educativo

Tiago Nicola Lavoura

Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus, BA)

Resumo

O texto está dividido em três momentos distintos, porém inter-relacionados. Inicialmente, busca-se sintetizar alguns argumentos que ajudem a compreender a emergência do pensamento pós-moderno a partir do final do século XX, notadamente a partir dos anos de 1970. Posteriormente, busca-se historicizar a gênese e o desenvolvimento das teorizações pós-modernas. Por fim, tem-se como ponto de chegada a análise das implicações do ceticismo epistemológico da agenda pós-moderna no trabalho educativo.

Palavras-chave: Agenda pós-moderna; Ceticismo epistemológico; Trabalho educativo.

Abstract

The text is divided into three distinct periods, however, interrelated. Initially, we seek to summarize some arguments that can help to understand the emergence of the postmodern thought from the late twentieth century, notably from the year 1970. Later, seeks to historicize the genesis and development of theories post modern. Finally, it has as arrival point the analysis of the implications of the epistemological scepticism of the postmodern agenda in educational work.

Keywords: Postmodern agenda. Epistemological scepticism. Educational work. Historical-critical pedagogy.

Introdução

É uma tarefa um tanto quanto difícil precisar teórica e conceitualmente o que seja o pós-modernismo ou o pensamento pós-moderno, visto se tratar de uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram nas últimas décadas. As distinções não são fáceis, uma vez em que não existe *uma* nem, tampouco *a* teoria pós-moderna: o que existem são *teorizações pós-modernas*.

Por tais razões, este texto não possui como propositura fazer uma análise delimitada daquilo que seja o conjunto teórico e metodológico que expresse a base das teorizações pós-modernas em nosso contexto atual. As limitações de espaço de um artigo não possibilitam abordar com profundidade e precisão o conjunto dos elementos acerca desse arcabouço ideológico, teórico e político, o que pode certamente me conduzir a cometer erros grosseiros. O que o artigo propõe é buscar explicitar pontos de convergência e denominadores comuns que nos permitem aglutinar o conjunto dessas teorizações em torno daquilo que Wood (1999) delimitou como uma “agenda pós-moderna”, historicizando sua gênese e seu desenvolvimento, bem como analisando suas implicações no trabalho educativo.

Sendo assim, o texto é dividido em três momentos distintos, porém orgânicos entre si. Inicialmente, explicitam-se algumas considerações acerca daquilo que se tem delimitado por “agenda pós-moderna”, bem como busca-se sintetizar alguns argumentos que ajudem a compreender a emergência do pensamento pós-moderno a partir do final do século XX, notadamente desde os anos de 1970. Posteriormente, pretende-se apreender alguns dos fundamentos dessa agenda que revelam as relações internas entre o pós-modernismo e o racionalismo formal, este último referindo-se às correntes positivistas e neopositivistas que acabaram por se tornar a base hegemônica

do pensamento ocidental moderno. Por fim, analisam-se as implicações do ceticismo epistemológico da agenda pós-moderna no trabalho educativo, análise feita a partir dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica ancorados no materialismo histórico-dialético.

A emergência do pensamento pós-moderno

Entende-se a *agenda pós-moderna* como uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamento que possuem em comum uma atitude cética com relação à razão e às ciências modernas, atitude cética que chega a negar a possibilidade de o capitalismo ser superado.

Reconhece-se, quase que consensualmente, que o pensamento pós-moderno é inaugurado no campo teórico-acadêmico a partir da obra do francês Jean-François Lyotard, intitulada *A condição pós-moderna*, em 1979. Nessa obra o autor se empenha em realizar, conforme constataram Della Fonte (2010) e Jameson (1997), uma enorme reação contra a tradição marxista e comunista, notadamente na França, tendo como principal alvo o conceito de totalidade de Hegel e de Lukács, identificado aligeirada e superficialmente, no âmbito político, com os rumos do estalinismo.

Tal crítica à tradição marxista realizada por Lyotard se insere nos marcos de um conjunto de elementos da razão e das ciências humanas colocados em questão pelo próprio pensamento pós-moderno. Nos próprios dizeres do autor: “Se a ‘ciência moderna’ se legitimava pelo discurso filosófico, isto é, pelas metanarrativas, a ciência ‘pós-moderna’ caracteriza-se pela incredulidade em relação aos metarrelatos”. Ou seja, “o recurso aos grandes relatos está excluído” (Lyotard, 2002, p. 111).

Tal inauguração do pensamento pós-moderno desdobra-se uma série de difusões de ideias ideológicas, teóricas e políticas que não constituem um campo homogêneo, tornando-se comum, inclusive, a distinção entre aqueles

que se configuram como “pós-modernos críticos ou de oposição”, que se pretendem críticos da ordem do capital (por exemplo, Boaventura de Sousa Santos), e os “pós-modernos de celebração”, que expressamente estão convencidos de que a sociedade burguesa constitui a paragem final da história (como, por exemplo, o próprio Lyotard e o também francês Jean Baudrillard, que nos anos de 1990 lamentou: “Fizemos a crítica de todas as ilusões – metafísica, religiosa, ideológica – foi a idade de ouro de uma alegre desilusão. Não ficou senão uma: a ilusão da própria crítica”) (Baudrillard, 1996, p. 51).

Assim, incluem-se na agenda pós-moderna correntes de pensamento como o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o construcionismo social e o pós-colonialismo, dentre outras.

E qual seria o anúncio da ruptura pós-moderna?

Conforme Duarte (2012), de maneira geral o pensamento pós-moderno afirma romper com as teorias modernas que o precederam, mas por meio de um rompimento negativo: celebram-se o ceticismo epistemológico, o pluralismo ontológico, o irracionalismo e o niilismo subjetivista. O que se busca é atacar a ideia do *sujeito moderno*, seja o sujeito liberal, utilizando de um discurso aparentemente crítico, seja o sujeito na concepção marxista, igualando, portanto, equivocadamente, o pensamento lógico-formal e o pensamento marxista.

Ao atacar o sujeito moderno na sua concepção liberal e na acepção marxista, pretende-se criticar tanto o projeto societário burguês liberal quanto o socialismo e o comunismo. De acordo com Duarte (2012), o pós-modernismo afirma não existir mais o indivíduo com um núcleo essencial de identidade (não haveria *in-divíduo*), pois todas as pessoas seriam fragmentadas e a individualidade estaria em contínuo processo de dissolução. Para os pós-modernos, todo indivíduo se divide em papéis

múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade.

Outra pretensão pós-moderna é criticar o conceito de *humanismo*, acusando-o de ser um conceito logocêntrico, antropocêntrico e evolucionista, ao colocar o sujeito racional numa posição hierarquicamente superior aos demais seres vivos. O próprio conceito de ser humano seria um produto do Iluminismo, um sujeito triunfante da Revolução Francesa, portanto, servindo a uma dada configuração de poder, de dominação, de controle e punição. Tal conceito seria eurocêntrico, colonialista, centrado na cultura, na ciência e na tecnologia ocidentais. Tal noção de humanismo implicaria também equivocadas noções de *desenvolvimento* e *progresso* da sociedade moderna, ideias responsáveis pela destruição de outras culturas, pelo desequilíbrio ecológico, pelas guerras e pelo racismo.

Um terceiro elemento de crítica das teorizações pós-modernas é referente à possibilidade de *conhecimento do mundo objetivo*, buscando atacar a ideia de sujeito racional, capaz de conhecer e dominar a realidade. O foco é contestar a ciência moderna e as epistemologias pertencentes a ela. A própria distinção entre realidade objetiva e representação subjetiva é inaceitável para eles. Apresenta-se aqui a completa dissolução da ideia clássica de *verdade*, que os pós-modernos levam ao limite convertendo a ciência em um *jogo de linguagem* (pela chamada *virada linguística*) e o conhecimento em *artefactualidade discursiva consensual*. Desta forma, a verdade se torna resultante do consenso subjetivo, não possuindo a menor relação com a realidade objetiva, que existe independentemente da consciência dos indivíduos – segundo a noção de objetividade em-si (uma herança do pensamento hegeliano), vigorosamente presente no pensamento

de Marx, Engels, Lênin e Lukács, sendo, portanto, um dos principais fundamentos do materialismo histórico-dialético.

Ao assim se postarem com relação ao conhecimento do mundo objetivo, as teorias pós-modernas acabam por aceitar a *imediaticidade* com que se apresentam os fenômenos socio-históricos, suprimindo, conforme afirma Netto (2010), a distinção clássica entre aparência e essência e, notavelmente, acabam por dissolver a especificidade das modalidades do conhecimento existentes – como a diferença entre o conhecimento científico e artístico – e equalizar o conhecimento científico ao não científico.

Gênese das teorizações pós-modernas

Como já afirmado anteriormente, a formulação mais conhecida, tomada como fundacional do pensamento pós-moderno, expressa-se no livro de Lyotard (2002). Seguramente, é a partir dele que as teorizações pós-modernas assumiram o primeiro plano na cultura do ocidente, tal como delineado por Netto (2010), rompendo os domínios do saber, invadindo as manifestações estéticas, contagiando as práticas políticas e, nas duas décadas seguintes, constituindo-se como um campo teórico diferenciado e desencadeando a produção de uma bibliografia apologética enorme.

Algumas análises críticas das teorizações pós-modernas procuram vincular tais expressões de pensamento com as transformações econômico-políticas operadas no mundo a partir dos anos de 1970, notadamente com a reestruturação produtiva do capital, a qual modificou a base produtiva da sociedade capitalista, passando do padrão taylorista/fordista de produção para o padrão toyotista de produção econômica, também conhecido como acumulação flexível.

O esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção levou a sociedade capitalista a uma grande recessão nos anos de 1974-75 – a

primeira grande crise generalizada desde a II Guerra Mundial, afetando simultaneamente todas as grandes potências imperialistas –, exigindo respostas estratégicas dos núcleos dirigentes do grande capital na esfera produtiva. Tais mudanças suscitadas pela reestruturação produtiva do capital, vale ressaltar, não eliminaram as contradições elementares e a dinâmica essencialmente exploradora do modo de produção capitalista; antes, recolocaram-nas em novos patamares e aprofundaram-nas, conforme se pode constatar em Antunes (1999).

Atrelada a esse processo, observa-se a substituição do modelo de Estado do bem-estar social (um Estado regulador de políticas públicas em geral nas esferas econômica, social e cultural) pela edificação do Estado Neoliberal, ou seja, a defesa do retorno ao estado-mínimo liberal idealizado pelos clássicos da economia moderna. Isso se concretizou efetivamente com a ascensão de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979-1990) e de Ronald Reagan nos Estados Unidos (1981 a 1989). Imprimindo políticas com um rigoroso equilíbrio fiscal conseguido por meio de profundas reformas trabalhistas, administrativas e previdenciárias, cortes profundos nos gastos públicos por meio de privatização de serviços públicos e desregulamentação do mercado por meio da abertura das economias nacionais, tal modelo acabou por se elevar a *status* de valor universal de política econômico-social.

Outro acontecimento político-social que merece destaque nesta análise é o maio de 68 na França. Certamente, os efeitos desses acontecimentos não tomaram uma única direção, conforme salienta Della Fonte (2010). Por certo, a rebelião estudantil daquele ano na França e em vários países do mundo, questionando a autoridade universitária – e qualquer outro tipo de manifestação autoritária –, cruzando-se com questionamentos morais, argumentos libertários, críticas à subordinação feminina, os movimentos

contra a guerra e o armamento nuclear, bem como movimentos ecológicos, dentre outros, constituíram-se numa agitação social com nítida inclinação à esquerda. Entretanto, o clima de revolução cultural que se formou, de rejeição aos valores tradicionais e hegemônicos daquela época, foi acompanhado por um forte apelo ao *ilimitado desejo individual*. De acordo com Della Fonte (2010, p. 51),

A dimensão política dessas transformações culturais tinha como base o indivíduo. [...] Na defesa do sujeito contra o sistema, o Maio de 68 esteve mais ligado ao individualismo contemporâneo do que à tradição do humanismo.

Neste sentido, a revolução cultural do maio de 68 iniciada na França pode ser mais bem entendida como um triunfo do indivíduo sobre a sociedade, conforme conclusões do historiador marxista Erick Hobsbawm (1995).

A confluência entre os impactos da revolução cultural do maio-68, com seus fortes apelos ao individualismo, com aquilo que poderíamos chamar de dramáticas derrotas da política de esquerda no terceiro quartel do século XX, tais como a crise do movimento sindical, a falência do propalado “socialismo real”, o colapso da maioria dos partidos comunistas existentes, bem como a mais completa autodomesticação dos partidos social-democratas, acabaram por forjar, nas palavras de Della Fonte (2010, p. 53) certo “desencanto de uma parcela significativa de intelectuais de esquerda ante os fracassos políticos e as barbáries do século XX”, ganhando uma formulação filosófica que se nutriu da crítica à modernidade e que já vinha sendo construída no ocidente. É nesse sentido que Wood (1998) apresenta a “agenda pós” como uma parcela significativa da biografia da

esquerda no Ocidente (em certos casos representando um violento giro à direita).

O caldo de todos esses fatores e acontecimentos históricos confluiu, de fato, para o êxito da ofensiva capitalista, erguendo-se um mundo em que se viu restaurado o poder do grande capital.

Tais evidências, não obstante, devem estar acompanhadas de uma afirmação enfática: nós continuamos a viver na sociedade moderna burguesa. Ou seja, nossa sociedade *é e continua sendo* a sociedade capitalista, qual seja, um modo de produção e reprodução das relações sociais a partir da produção material das condições de vida social, produção essa fundada na exploração do trabalho pelo capital, contendo contradições e limites em suas estrutura e dinâmica.

Sendo assim, as teorizações pós-modernas se configuram como uma ideologia. Poderíamos dizer: a pós-modernidade não existe. O que existe é o pós-modernismo, enquanto ideologia funcional à sociedade burguesa e, portanto, em hipótese alguma tal pós-modernismo está associado à chegada histórica da humanidade a uma nova sociabilidade no mundo contemporâneo. Nos dizeres de Netto (2010, p. 266; grifos no original):

O pensamento pós-moderno põe-se justamente como uma *ideologia* – não uma mentira, mas uma falsa consciência. *Falsa*, na exata escala em que não pode reconhecer a sua própria historicidade (ou seja, o seu condicionalismo histórico-social); mas igualmente *consciência*, na precisa medida em que fornece um certo tipo de *conhecimento* que permite aos homens e mulheres moverem-se na sua vida cotidiana. E é nesta condição de falsa consciência que ela opera seja como orientador de comportamentos, seja como indicador de problemas, tensões e contradições.

Nesse sentido é que ressaltamos: os germens das teorizações pós-modernas não pertencem ao ano de 1979, a partir dos escritos de Lyotard. O seu eclético substrato teórico e as suas diversas linhagens intelectuais antecedem (e “de longe”) o *espírito do tempo* que elas encarnam. Conforme salienta Netto (2010, p. 267):

A ideologia pós-moderna, configurando o *espírito do tempo* do tardo-capitalismo, está longe de ser um resultado direto e imediato da sociabilidade tardo-burguesa. Na sua constituição intercorrem e confluem diferentes linhas de força da cultura ocidental, em desenvolvimento pelo menos desde a segunda metade do século XIX. Mas foi tão somente na sequência de 1968 que se criaram as condições teóricas e ideo-políticas para o giro à direita ocorrente em meados dos anos 1970.

E quais seriam essas diferentes linhas de força da cultura ocidental em desenvolvimento pelo menos desde a segunda metade do século XIX, que confluíram para constituírem as teorizações pós-modernas?

A resposta a esse questionamento pode ser encontrada em Coutinho (2010), ao se debruçar sobre a concepção lukacsiana de *Decadência Ideológica*, categoria que Georg Lukács irá retirar do conjunto dos extratos de Marx por volta de 1930 e que podem ser encontradas nos ensaios *Existencialismo ou marxismo?* (Lukács, 1967) e *Marxismo e teoria da literatura* (Lukács, 1968).

Coutinho (2010) encontra nos acontecimentos de 1968 na França similitudes com o processo de decadência ideológica que Lukács identificou em 1848, ano emblemático de uma série de acontecimentos revolucionários que demarcam pela primeira vez na história o levante do proletariado contra a classe burguesa em diversas partes da Europa, estando a burguesia não

mais na condição de classe revolucionária, mas sim na condição de classe conservadora do existente.

Com efeito, na história da filosofia burguesa, Lukács (1967) afirma que é possível discernir dois grandes períodos desse pensamento. O primeiro, que vai dos pensadores renascentistas, notadamente Descartes e Bacon, até Hegel, caracterizado por um movimento progressista, ascendente, orientado no sentido da elaboração de uma racionalidade humanista e dialética (mesmo que idealista). E o segundo, assinalado por uma progressiva decadência até uma radical ruptura, com ocorrência por volta de 1830 a 1848, em que se tem o abandono mais ou menos completo das conquistas do período anterior, algumas definitivas para a humanidade, como é o caso das categorias do humanismo, do historicismo e da razão dialética.

Seguindo os passos de Lukács, Coutinho (2010, p. 22) afirma:

Na época em que a burguesia era o porta-voz do progresso social, seus representantes ideológicos podiam considerar a realidade como um todo racional, cujo conhecimento e conseqüente domínio eram uma possibilidade aberta à razão humana. Desde a teoria de Galileu de que “a natureza é um livro escrito em linguagem matemática” até o princípio hegeliano da “razão na história”, estende-se uma linha que – apesar de suas sinuosidades – afirma claramente a subordinação da realidade a um sistema de leis racionais, capazes de serem integralmente apreendidas pelo nosso pensamento. Ao tornar-se uma classe conservadora, interessada na perpetuação e na justificação teórica do existente, a burguesia estreita cada vez mais a margem para uma apreensão objetiva e global da realidade; a razão é encarada com um ceticismo cada vez maior, ou renegada como instrumento do conhecimento ou limitada a esferas progressivamente menores ou

menos significativas da realidade. [...] Entre o que a burguesia agora apressava-se a abandonar estava, talvez em primeiro lugar, a categoria da razão.

O período da decadência da filosofia burguesa passa a oscilar, por um lado, por uma razão miserável, típica do *racionalismo formal* demarcado por um epistemologismo que passa a ter como substrato a liquidação da dimensão ontológica na análise de qualquer objeto do conhecimento (como é o caso das correntes positivistas e neopositivistas – e posteriormente o estruturalismo – que acabaram por se tornar a base hegemônica do pensamento ocidental moderno); de outro lado, por um característico *irracionalismo*, demarcado por categorias como pessimismo, intuição, subjetivismo e o existencialismo individualista (como é o caso das filosofias fenomenológicas e existencialistas de Kierkegaard, Dilthey, Nietzsche, Schopenhauer, Bergson, Spengler, incluindo-se aqui o individualismo de Max Stirner).

Quanto a Max Stirner, vale destacar que Marx e Engels se dedicaram a análises exaustivas da obra *O único e sua propriedade* (1844), elaborando severas críticas aos fundamentos idealistas e ao conceito de individualidade de Stirner, concepção essa pautada por um egoísmo real e solipsista (no sentido de só existirem as experiências interiores e pessoais) que viria a ser predominante nos círculos dos entusiastas de Nietzsche e seguidores. Conforme afirmou Saviani em um de seus textos (2012, p. 72), “para lá de irônico é o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845”.

Em sua obra, Coutinho (2010) explicita o movimento de refluxo do pensamento estruturalista francês, notadamente na segunda metade de 1970,

cedendo lugar ao mal chamado pós-estruturalismo, movimento esse que representou um violento giro à direita para o qual ele objetivamente colaborou (em virtude dos acontecimentos do maio de 68 na França), no processo de emersão do que viria a ser designado como pensamento pós-moderno.

Com efeito, os três traços medulares do pensamento estruturalista que demarcaram preponderantemente o pensamento francês desde então são: 1) o deslocamento de Hegel em favor de Nietzsche e Heidegger; 2) a dissolução da ideia de verdade, e 3) um conjunto categorial que cancela toda referência ao universal.

Esses três traços medulares do pensamento estruturalista francês podem ser encontrados na obra de Lévi-Strauss e no seu ataque ao pensamento dialético, nas análises anti-humanistas de Michel Foucault e no esvaziamento ontológico e consequente fundamento epistemologista do marxismo de Althusser, apropriadamente tomados como exemplo por Coutinho no livro citado, a partir do qual se pode concluir que o movimento de refluxo do estruturalismo francês com raízes no maio de 68 acaba por se tornar uma defesa da ordem burguesa em nome da “liberdade”, inclusive porque ela se mostra a mais adequada para o combate ao totalitarismo – o qual pode ser lido como combate ao socialismo, identificado não só com a experiência soviética mas também como derivação do conjunto das ideias de Marx. Assim, sua transição à emersão do pós-modernismo acabou por se tornar um batalhão de choque contra todo o pensamento de esquerda.

Por fim, cabe destacar a relação de complementaridade existente entre *racionalismo formal* e *irracionalismo* no âmbito do próprio pensamento filosófico burguês, ambos constituindo-se como expressão inequívoca da decadência ideológica identificada por Lukács no início do século passado

e, posteriormente, autêntica e legitimamente realizada por Carlos Nelson Coutinho.

Tal relação de complementaridade é revelada pela função ideológica que tanto o racionalismo formal (constitutivo de uma “razão miserável”) quanto o irracionalismo (derivado da “destruição da razão”) desempenham na cultura burguesa, no marco das tensões, oscilações e contradições da sociedade comandada pelo capital: ora passando por períodos de estabilidade e relativa “segurança” (evocando a razão miserável e o racionalismo formal), ora passando por períodos de crise, instabilidade e angústia (operando por meio da destruição da razão via o irracionalismo).

É no âmbito desse movimento do pensamento filosófico burguês que entendemos as teorizações pós-modernas contemporâneas: não mais que uma expressão da curva descendente da cultura progressista e humanista a partir de 1968, limpando ainda mais o caminho para o derradeiro estágio da decadência ideológica inaugurado em 1848.

Implicações do pós-modernismo no trabalho educativo

O rompimento negativo das teorizações pós-modernas com as teorias modernas por meio do advento de características como o ceticismo epistemológico, o pluralismo ontológico, o irracionalismo e o niilismo subjetivista corresponderia ao fim da legitimação das formas de poder e de hierarquias sociais pautadas na posse de conhecimentos pretensamente universais e verdadeiros. Assim, não haveria detentores da verdade, na medida em que tampouco há distinção entre verdadeiro e falso.

Quais as consequências de tais ceticismo e relativismo no trabalho educativo e na formação dos indivíduos?

No campo educacional, tais teorizações pós-modernas acabam por carregar a ideia de que não há conhecimentos universais a serem

transmitidos pela escola, criticando a comparação de conhecimentos e negando que um determinado conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto que o outro. Nessa perspectiva, o conhecimento é “*tido como verdadeiro*” num específico contexto cultural. A escola nada mais seria do que um espaço de compartilhamento e troca de crenças culturais, de saberes locais, cotidianos e populares.

As perspectivas *pós* no âmbito da educação comportam uma série de tendências teóricas, mas que acabam, muitas vezes, por serem denominadas de pedagogias pós-críticas (Corazza, 1999; Silva, 2002; Paraíso, 2004), mesmo com a existência de algumas diferenças apontadas entre elas. Conforme salienta Della Fonte (2010, p. 41):

[...] a perspectiva *pós* de pedagogia compromete-se em descolonizar o currículo (Silva, 1996), questionar as relações de poder e, assim, dar vez às vozes ausentes na seleção da cultura escolar (Santomé, 1998), não diferenciar cultura erudita da cultura popular (Silva, 1996; Kellner, 1998), privilegiar o cotidiano escolar (Candau, 1999; Oliveira & Alves, 1999) e da sala de aula (Gallo, 2003), conceber as identidades e a subjetividade como diluídas, contingentes e híbridas não apenas em termos culturais (Hall, 1998), mas também no sentido de um hibridismo tecno-humano, expresso no termo *cyborgs* (Haraway, 2000), entre tantas outras características.

As bases teóricas dessa perspectiva educacional são variadas: multiculturalismo crítico (McLaren, 2000; Canen et al., 2000), estudos feministas e de gênero (Silva, 2002; Hall, 1998), estudos culturais (Hall, 1998; Giroux, 1998), teoria *queer* (Silva, 2002; Louro, 2001), pós-estruturalismo (Silva, 1996, 2002; Veiga-Neto, 1994, 1999; Jones, 1998), pós-colonialismo, neopragmatismo (Ghiraldelli Jr., 1999, 2000a, 2000b, 2000c; Veiga-Neto, 1994, 1999; Popkewits, 1999),

perspectivas do Programa Forte em Sociologia do Conhecimento (Wortmann & Veiga-Neto, 2001).

O que se pode constatar é que o conjunto das teorias pedagógicas pós-modernas acaba por integrar o universo ideológico do “aprender a aprender” pedagógico (Duarte, 2008, 2010, 2011), tendo como referência para o processo formativo a prática empírica de indivíduos isolados sem referência à totalidade da vida genérica humana.

Este ideário pedagógico contemporâneo dominante frequentemente incita e, em alguns casos, até mesmo deixa explícita a valorização da prática imediata e espontânea como processo construtor de conhecimento, visto que o próprio conhecimento seria resultante de um dado subjetivo experimentado pelo sujeito de forma particular e individual na sua interação com o meio.

Essa perspectiva de construção do conhecimento via experiência prático-sensível do sujeito com o meio empírico-cotidiano está presente na pedagogia construtivista, na pedagogia de projetos, na pedagogia das competências, na pedagogia da formação do professor reflexivo e na pedagogia multiculturalista. Apesar de possíveis diferenças entre elas, tornam-se bastante evidentes os seguintes elementos presentes nas propostas teórico-metodológicas de tais pedagogias: a defesa da centralidade das interações discursivas; um ceticismo epistemológico e um relativismo cultural; defesa da formação dos indivíduos centrada no singular, no particular e no cotidiano; aceitação tácita de uma suposta “crise de paradigmas clássicos” de racionalidade científica, incitando a valorização e/ou recuperação de outras formas de conhecimento; defesa da interação entre alunos e do resgate do “lúdico” no processo de aprendizagem como

suposta superação da relação vertical e hierarquizada da relação professor e aluno (Duarte, 2008, 2010, 2011).

Tal concepção – fundada na epistemológica da prática e no conhecimento tácito¹ – acaba por negar a existência do saber objetivo, em alguns casos advertindo até mesmo sobre a inexistência da própria realidade objetiva, já que aquilo que concebemos como realidade seria nada mais do que nossa percepção do mundo.

Fica evidente que o trabalho pedagógico escolar pautado em tais teorias pedagógicas sofre implicações, notadamente, no que diz respeito ao processo de transmissão do saber objetivo. O processo educativo fundado nesse ideário pedagógico contemporâneo acaba por se tornar um conjunto de práticas de interação de significados individuais e subjetivos nos múltiplos espaços educativos do cotidiano escolar, assim como o próprio currículo escolar acaba se transformando em conversações curriculares (Della Fonte, 2010).

A transmissão do saber objetivo se coloca como inadequado e, no limite, impossível para tal ideário pedagógico, na medida em que o conhecimento é tratado não como reprodução ideal do movimento do real (tal qual explicitara Marx), portanto, impossível de ser concebido como representação subjetiva da realidade objetiva (tal qual defendera Vigotski e demais psicólogos russos da psicologia histórico-cultural).

Com efeito, a pedagogia histórico-crítica se coloca em posição radicalmente contrária a esse ideário pedagógico representativo da decadência do pensamento ideológico da burguesia no campo da educação.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar se diferencia qualitativamente de outras formas ou modalidades de práticas educativas informais, assistemáticas e cotidianas, na medida em que a escola se

¹ Cf. Teixeira (2011).

configura como forma dominante de educação² na quadra histórica que corresponde ao surgimento e ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Como afirma Saviani (2008, p. 08), essa passagem

coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Essa compreensão histórica de desenvolvimento da humanidade em nenhum aspecto entra em contradição com a concepção de história desenvolvida por Marx e Engels. Muito pelo contrário, o próprio Marx afirmou n’*O Capital* que na época moderna a cidade se sobrepõe ao campo, a indústria à agricultura, e o social ao natural. Consequentemente, é a partir desse desenvolvimento histórico-social que se põe para os homens a exigência da universalidade do conhecimento, do saber sistematizado, do conjunto de conhecimentos fundamentais nessa nova etapa do

² Saviani assevera que a educação escolar é a forma historicamente mais desenvolvida de educação notadamente com base na famosa tese formulada por Marx sobre as relações entre o lógico e o histórico, em que afirma que a *anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco*. Com efeito, “observei que Marx, ao analisar a problemática histórica, chegou à conclusão de que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido. Por isso ele afirmou que é possível compreender o capital sem a renda da terra, mas não é possível compreender a renda da terra sem o capital, uma vez que na sociedade moderna a renda da terra é determinada pelo capital. Ora, na sociedade atual, pode perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação” (Saviani, 2008, p. 102-103).

desenvolvimento da humanidade. “Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica” (Saviani, 2008, p. 96).

Assim, a pedagogia histórico-crítica vem sendo elaborada coletivamente a partir de uma concepção nuclear, qual seja, a exigência de a escola viabilizar a apropriação, por cada indivíduo singular, do conjunto dos conhecimentos mais desenvolvidos acerca da ciência, da filosofia e das artes, que se apresentam como riqueza imaterial saturada de humanização e que se tornaram essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Portanto,

É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2008, p. 98).

Tal assertiva se apoia na própria concepção marxista de conhecimento. Desta feita, assume-se o princípio da objetividade do conhecimento, o que respalda essa teoria pedagógica a compreender o papel central da escola de possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos.

Nesse ínterim, o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem da síntese à síntese pela mediação da análise sustenta o aporte do método

pedagógico que entende a educação como mediação da prática social. Conforme explica Saviani (2008, p. 142):

A questão do método pedagógico é algo que procurei sempre explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. [...] tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentalização e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese a síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

A prática social humana é, portanto, mediada pela educação escolar, nesse entendimento. O conceito de educação como mediação da prática social explicita exatamente que a educação é uma modalidade da prática social, o que significa que em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo e depois retornamos a ela para agir praticamente. Os momentos intermediários do método pedagógico “não perdem sua relação com a prática social. São necessários justamente para qualificá-la de forma superior” (Marsiglia, 2013, p. 239). Portanto,

O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva (Duarte, 2008, p. 80).

Destarte, se a educação é entendida como mediação da prática social, situando-se no seu próprio interior, caracterizando-se, portanto, como uma modalidade da prática social, ressalta-se uma exigência fundamental que se impõe ao professor: a realização do trabalho educativo exige o conhecimento o mais profundamente possível dessa prática social.

Assumir a orientação pedagógica no trabalho educativo a qual toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada implica o conhecimento dessa prática social para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção. Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la enquanto síntese de múltiplas relações e determinações numerosas. Conforme Saviani (2013, p. 273):

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu esta sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior [...].

O conhecimento dessa prática social implica, portanto, conhecer a sociedade atual, apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem os alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógicos e históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica e estrutura, bem como suas tendências de desenvolvimento ulterior. Essa é uma necessidade concreta do professor para que ele possa cumprir sua função social em termos de um trabalho educativo que possibilite a formação de pessoas com

capacidade de *intervenção crítica* nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a.

Considerações finais

Uma educação que se pretende transformadora exige uma profícua compreensão do que seja a prática social, o real concreto. Assim, há que se ter professores capazes de tornar esse real inteligível, tornar-se concreto pensado. Os professores são aqueles que devem se encontrar em um nível diferente de compreensão da prática social em relação aos alunos para que o ato educativo se concretize³. Somente assim será possível a eles *problematizarem* a referida prática social, identificando os elementos culturais necessários para a formação dos indivíduos nessa prática social (selecionando os conhecimentos que se apresentam como *os mais problemáticos*), ao mesmo tempo em que poderão oferecer aos alunos a posse desses elementos, *instrumentalizando* os indivíduos em termos de conhecimentos necessários, bem como viabilizar a efetiva incorporação desses conhecimentos (o *processo catártico*), colocando em movimento os momentos intermediários do método pedagógico que toma a *prática social como ponto de partida e ponto de chegada* do trabalho educativo.

Com efeito, a formação de professores nessas condições se coloca numa posição diametralmente oposta àquelas que hoje predominam hegemonicamente em nosso país e que se sustentam no ideário contemporâneo do “aprender a aprender”, esvaziando o processo formativo de conteúdos curriculares e conhecimentos teóricos e científicos com profícuo estímulo intelectual, acarretando uma formação aligeirada,

³ Cf. Saviani (2009) para o entendimento da relação estabelecida entre professor e alunos situados no interior da prática social, o primeiro possuindo uma compreensão denominada de “síntese precária” e os segundos com uma compreensão de caráter “sincrético”, compreensões diferentes *da mesma prática social*.

mergulhada em uma atmosfera cultural e política pobre e tecnicamente inadequada.

A pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria pedagógica empenhada em articular educação e transformação social, vem contribuindo para que a formação de professores esteja em outro patamar, formados em uma perspectiva histórica e crítica, cujos fundamentos teóricos estejam alicerçados no materialismo histórico-dialético, possibilitando aos mesmos um arsenal teórico-conceitual e político para a referida compreensão e transformação da prática social, conferindo à educação a tarefa dessa mediação.

Referências

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BAUDRILLARD, J. *O crime perfeito*. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.
- CORAZZA, S. M. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: *Anais da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPEd, 1999.
- COUTINHO, C. N. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DELLA FONTE, S. S. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan.-mar. 2010.
- DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 197-217.

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

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-50.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2008.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LUKÁCS, G. *Marxismo e teoria da literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Existencialismo ou marxismo?* São Paulo: Senzala, 1967.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 213-246.

NETTO, J. P. Posfácio. In: COUTINHO, C. N. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 232-286.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 238-303, maio/ago. 2004.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 247-280.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-86.

_____. *Escola e democracia*. 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEIXEIRA, L. *A centralidade do conceito de conhecimento tácito nas políticas de formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

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: Zahar, 1999. p. 7-22.

_____. *Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo*. Trad. livre de Patrícia Torriglia e Maria Célia M. de Moraes. Florianópolis: PPGE/UFSC, 1998. 14 p.