

# O debate contemporâneo sobre as teorias pedagógicas



Nessas duas derradeiras décadas, o debate tem focado na maioria das vezes as pedagogias do aprender a aprender[1] com destaque ao construtivismo[2], enfatizando a pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, dos projetos e a multiculturalista.

Apesar das especificidades de cada uma, tais pedagogias representam uma mesma tônica, ou seja, a negação da chamada educação tradicional. Podem ser consideradas pedagogias negativas, posto que lhe sejam peculiares à negação das formas clássicas de educação escolar.

Essa reação que rejeita à escola, suas práticas e métodos e seus conteúdos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do século presente.

Esta reação remonta a Escola Nova do início do século passado e, retrocedendo um pouco mais, a Pestalozzi e Froebel[3] que na primeira metade do século passado tentaram pôr em prática as ideias de Rousseau. Essa filiação das pedagogias contemporâneas hegemônicas aos ideais da Escola Nova[4], não deveria ser encarada como anacronismo dessas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo.

As ideais defendidas por essas ideologias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais.

Saviani emprega o termo “neoescolanovismo” com referência ao significado do lema “aprender a aprender” na última década do século XX.

Há um caldo eclético ideológico do qual se nutrem as pedagogias contemporâneas, abordarei na primeira parte do texto. E, por fim, buscaremos a superação do enfoque pragmático da educação escolar preconizado por essas teorias pedagógicas.

Um aspecto comum a essas pedagogias é a ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista, o que está relacionada a uma concepção idealista das relações entre a educação e sociedade.

Apesar de que em alguns trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existiam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas 5] acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical, da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital.

O designativo “idealista” é usado neste contexto não com referência a adesão aos ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultantes de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias poderia levar a superação desses problemas.

Assim a crescente violência na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz e para o diálogo. A destruição ambiental poderia ser superada por uma formação de programa de educação ambiental, despertando uma consciência ecológica. O desemprego igualmente poderia ser superado através de uma formação profissional adequada às novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo[6].

Esse idealismo chega ao extremo de crer ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos pelo espírito da solidariedade social.

O aprisionamento das pedagogias contemporâneas à lógica da sociedade capitalista e seu correspondente idealismo está muito difundido, porém palco esclarecedor.

Trata-se da negação da perspectividade da totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional.

Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação.

Dessa negação da totalidade decorre um dos princípios centrais das pedagogias contemporâneas: o relativismo. Em primeiro lugar, trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais.

Segundo, esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades da referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas à universalidade e a objetividade do conhecimento.

O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia 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. Mas o que delimita uma cultura?

Há muita imprecisão no pedagógico contemporâneo acerca dos critérios para se delimitar uma cultura. Assim, ao mesmo tempo em que se cogita em cultura negra ou branca, ocidental ou oriental, popular ou de elite, de crianças ou de adolescentes, cultura gay ou hétero, cultura de cegos e dos surdos-mudos, há também a cultura escolar, institucional, e cultura das tribos juvenis.

Nem mesmo o uso do termo subcultura resolve esse problema, pois isso significaria a possibilidade de uma categoria de cultura da humanidade em geral. Mas isso entraria em choque com o princípio do relativismo na educação, pois isso possibilita um uso bastante elástico e casuístico do termo.

Não é difícil perceber que o relativismo cultural[7] incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento.

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo?

Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos?

Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas dos quais fazem parte os alunos?

E, o que define afinal qual é a cultura de cada aluno: a etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer ou o esporte preferido?

O relativismo tanto em seu aspecto epistemológico como cultural, leva a uma ausência de referências para definição do que ensinar na escola às novas gerações.

Em face desta identificação, não é de estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares.

Ou seja, os conteúdos significativos e relevantes para o aluno sejam aqueles que possuam alguma utilidade prática em seu cotidiano. Somando-se isso o utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana.

O pensador pragmatista norte-americano William James[8] (1907) definiu a verdade como aquilo em que acreditar fosse melhor para nós. (*What would be better for us to believe! This sounds very like a definition of truth*).

Desta forma, o conhecimento é encarado como uma ferramenta na resolução de problemas e, a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares.

Contemporaneamente a referida ideia é denominada como aprendizagem contextualizada. Portanto, ensinar conteúdos que não tenham utilidade, tornou-se uma atitude antipedagógica.

A utilidade pra prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o Sol que gira da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano de que o Sol se moveria em torno da Terra é causada pelo fato de a Terra girar em torno de seu próprio eixo?

Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução de desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

Todavia, é compreensível que essa supervalorização do cotidiano conduza a outra supervalorização, desta feita daquele tipo de conhecimento definido por Karl Polanyi (1967) como conhecimento tácito (não verbalizado e circunstancial).

A principal crítica está justamente essa noção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico acadêmico. Não é só no campo da formação de professores nem mesmo somente no da formação profissional em geral que a supervalorização do conhecimento tácito gera seus efeitos negativos. E, esse tipo de conhecimento tem ocupado um lugar cada vez maior nos currículos escolares, de início no interior do ensino dos conteúdos clássicos e posteriormente deslocando esses conteúdos para uma posição secundária e periférica.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade construiu ao longo de sua história.

O professor deixa de ser mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser organizador de atualidades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados dos construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandarem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos, é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

Pedagogias como construtivismo e a teoria do professor reflexivo levam a uma descaracterização do trabalho do professor, ainda que os defensores dessas pedagogias afirmem reiteradamente o contrário.

As pesquisas das duas últimas décadas apontam o impacto negativo das pedagogias do aprender a aprender, na formação e no trabalho desse profissional, acaba por naturalizar a alienação, como mostrou o estudo realizado por Lídia Márcia Martins.

Não é de estranhar que, nesse contexto ideológico alienante, a difusão do construtivismo no Brasil tenha recorrido pelo apelo da sedução dos leitores pelos textos de autores construtivistas do que ao processo de convencimento pela via de argumentação racional e teoricamente fundamentada.

O construtivismo de Jean Piaget até aos autores contemporâneos registra várias vertentes, apontando diferenças e divergências entre os próprios construtivistas.

A síntese é forçada e arbitraria preocupada em dar uma mínima explicação do que seja o construtivismo e demais pedagogias. Esse debate contemporâneo sem a explicação mínima das teorias da educação significaria pressupor um consenso prévio sobre a problematização que essas teorias oferecem.

O construtivismo tem marco central a epistemologia genética[9] de Jean Piaget, onde se enxerga a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano. São promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente.

Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais.

E, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto.

Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento.

Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha, a saber, por meio da educação escolar, mas sim, o processo ativo de reinvenção do conhecimento.

Numa conferência em 1947, Piaget[10] explicitou com bastante clareza esse ponto de vista: “O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria”.

Sobre esse tema, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar:

1) Que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e, não aquelas recebidas de fora;

2) Que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. A partir desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou mentiras sociais.

Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderia descobrir sozinho, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas; nós o privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente.

Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado. Piaget sempre foi um adepto no terreno dos métodos didáticos, dos métodos de trabalho em equipe e *self-government*, ou seja, o mestre do construtivismo concordava com os princípios pedagógicos escolanovistas.

Nesse sentido, sua defesa do aprender a aprender estava em consonância tanto como o aprender fazendo, o *learning by doing* de John Dewey, como a ideia de educação funcional de Édouard Claparède[11].

A pedagogia de projetos é compatível com a tese piagetiana de que método de pesquisa é mais útil para a vida do que o conhecimento que o professor ensina aos seus alunos. Aliás, o método de ensino por projetos surgiu inicialmente com William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey.

Embora na atualidade seja utilizada a expressão “pedagogia de projetos”, o mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo.

A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal.

O pragmatismo de Dewey é sem dúvida a principal base filosófica do método de projetos bem como o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal.

Essa mesma perspectiva é adotada pela pedagogia do professor reflexivo que se resume na aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. Desenvolvida inicialmente por Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou grande divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida.

Segunda essa perspectiva, as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional, não é aquele

proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação.

Assim aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores.

E o maior objetivo do docente seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em síntese, tudo gira em torno ao “aprender a aprender” e ao “aprender fazendo”.

A pedagogia das competências, por sua vez, aponta para mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos.

Segundo Philippe Perrenoud[12] afirma: “Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão”.

Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular as situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas.

Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é um ruptura.

São menos visíveis os vínculos da pedagogia multiculturalista com o universo pedagógico ora descrito. Mas não é casual que em muitos ambientes pedagógicos tenham se unido ideias oriundas do construtivismo da educação popular e do multiculturalismo.

Questões como gênero, etnia, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista. Também no multiculturalismo existem várias vertentes, cujas diferenças atingem diretamente as políticas educacionais. Os impactos visíveis do multiculturalismo incidem no currículo escolar.

A verdade é que o multiculturalismo tem desempenhado o papel de cavalo de Tróia[13] que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo.

É interessante notar uma relevante aproximação entre o multiculturalismo e a filosofia pragmatista. Essa proximidade evidencia-se, por exemplo, na discussão sobre a religiosidade.

O multiculturalismo discorda da análise marxista da religião como uma das expressões do fenômeno social da alienação. Tal análise é considerada etnocêntrica, cientificista e racionalista. Para o multiculturalismo as religiões têm seu significado dado por seu lugar no interior de cada cultura e não devem ser avaliadas a partir de referências externas ao universo cultural ao qual pertencem.

Ora para William James que discute as relações entre o pragmatismo e religião e, afirma que segundo os princípios pragmatista, se a hipótese de Deus funciona satisfatoriamente, no mais amplo sentido da palavra, ela é verdadeira.

O que seria muito semelhante àquela ideia expressa por Marx na segunda tese sobre Feuerbach[14]: “A questão de saber se ao pensamento humano cabe uma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o homem tem que provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento (natureza terrena do pensamento de seu pensamento)”.

A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento que é isolado na prática é uma questão puramente escolástica.

Estariam, porém, Marx e James referindo-se à mesma prática? Trabalhariam eles com o mesmo conceito de prática?

A verdade é que Marx e James não possuem a mesma concepção do que seja prática social humana[15]. Em Marx há uma distinção entre as diferentes formas e os diferentes níveis de prática social. Um desses níveis ou âmbitos é o da prática cotidiana, mas a prática social humana não se reduz à cotidianidade.

A prática cotidiana é apenas uma forma fenomênica da totalidade da prática humana. Não se trata de afirmar que tal prática seja menos real do que as outras formas de prática humana. Mas sim, de se compreender qual seja seu significado ontológico e epistemológico, tal como foi feito, por exemplo, por Agnes Heller[16] em sua teoria da vida cotidiana[17].

O ponto de partida da referida teoria é a continuidade do processo histórico, ou seja, o processo de contínua reprodução do gênero humano. Para Agnes Heller, portanto, uma atividade cotidiana não é uma atitude realizada necessariamente todos os dias e, igualmente, uma atividade pode ser realizada todos os dias e não pertencer à esfera da vida não-cotidiana.

No entanto, a atividade de escrever um artigo científico, segundo Heller não pode ser considerada cotidiana, pois é uma atividade que serve para atender a uma necessidade da sociedade na medida em que a reprodução da sociedade contemporânea necessita de pessoas que se dediquem à pesquisa e à escrita científica.

Não há uma separação absoluta entre o caráter cotidiano ou não de uma atividade humana. No caso de escrever, faz parte do labor como professora universitária, de minha reprodução individual. Faz parte de minha didática particular, em transcrever, em traduzir e sintetizar ao máximo.

A atividade de trabalho é específica ao gênero humano, em sua forma primária, consiste na transformação da natureza com vistas à produção dos meios necessários a vida humana.

O trabalho que pode ser considerado unidade antropológica fundamental, foi historicamente o solo comum a partir do que se desenvolveu a esfera cotidiana e as demais esferas de objetivação da espécie humana: a arte, a filosofia, ciência, política e a moral.

Interessante é como desenvolveu os temas como preconceito e os papéis sociais tal como se dão na vida cotidiana, em geral, nas sociedades onde predomina o modo capitalista de produção, em particular, serve bem ao propósito de ilustrar sua teoria de ação e do pensamento cotidianos.

Na vida cotidiana, conforme vimos, a ação e o pensamento tende ser econômicos, ou seja, manifestam-se e funcionam na exata medida em que são imprescindíveis à continuação da cotidianidade.

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. E faz com que o útil seja tomado como sinônimo de verdadeiro, o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática.

A ultrageneralização também está na base do pensamento cotidiano e, tal como as demais características, é uma tendência necessária à vida, pois seria impossível analisar integralmente as características de cada situação ou pessoa antes de nos comportarmos frente a elas.

Afirmar que a vida cotidiana é propícia ao preconceito, que a base antropológica dele é a particularidade e seu componente afetivo é a fé não significa afirmar que os sistemas de preconceitos sociais decorrem dos preconceitos do homem tomado isoladamente.

A maioria de nossos preconceitos tem, em verdade, um caráter mediata ou imediatamente social, assimilamos e os aplicamos através de mediações aos casos concretos.

A maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de uma estrutura social, conseguida em parte graças à mobilização, através de preconceitos, dos que representam interesses diversos ou até mesmo antagônicos.

Assim apoiadas no conservadorismo, no comodismo, no conformismo ou nos interesses imediatos dos integrantes das classes ou camadas sociais que lhes são antagônicas, as classes dominantes conseguem mobilizá-las contra os interesses de sua própria classe e contra a práxis[18].

Há muitos desafios para se galgar a superação das pedagogias relativistas. Principalmente tendo em vista a análise da transmissão e da apropriação da cultura na educação escolar, o que nos faz observar um vasto rol de conteúdos escolares e sobre o ensino e aprendizagem dos mesmos.

Podendo ser redefinido em termos de uma visão histórica da construção da cultura humana e de uma visão dialética das contradições contidas nessa cultura e no sentido de que ela tem na sociedade contemporânea.

Enfocando o sistema educacional público e na meta que deveria perseguir, de universalização do acesso ao que de mais rico exista na ciência, na arte por parte de todos os filhos da classe dominada (posto que os filhos da classe dominante já efetivamente possuem esse acesso assegurado), pense ser simplista o argumento de que a arte e a ciência burguesa são alheias à cultura da classe trabalhadora e produziram um alheamento em relação a essa cultura por parte daqueles que a vivem.

A discordância desse argumento pauta-se primeiramente pelo fato de que boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses.

Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade.

O segundo motivo de discordância contrário à universalização da ciência e da arte pela escola é o de que há nele a presunção de que a classe dominada terá sua consciência invadida e colonizada por esses conhecimentos.

Vige aí simultaneamente um preconceito e uma idealização romântica. Pois o preconceito é o de que a classe trabalhadora não saberia dar um novo significado ao conhecimento adquirido. Mas, paradoxalmente, os defensores e tal tipo de argumento são, normalmente, os primeiros a enaltecerem a criatividade da cultura popular e o potencial que ela tem de ressignificar as ideias práticas, crenças rituais e, etc.

A idealização romântica reside na ideia de cotidiano no qual a cultura popular existe sem a intervenção colonizadora da cultura burguesa. É curioso que os relativistas culturais argumentem contra a distinção entre alta cultura e cultura de massas, e não se cansam de valorizar os fenômenos da cultura popular e não considerem ser um problema crucial sobre essa cultura exercida pelos meios de comunicação de massa, mas, quando se trata de transmissão de conhecimento científico na escola, esses mesmos intelectuais não revelem a mesma confiança na criatividade e na capacidade de ressignificação por parte das camadas populares.

É como se a transmissão do conhecimento científico pela escola pudesse contaminar a subjetividade de crianças, adolescentes e jovens da classe dominada com uma espécie de vírus propagador de paradigmas supostamente superados pela chamada pós-modernidade.

Exterminando nas novas gerações qualquer espírito de curiosidade, criatividade e valorização da diversidade, espírito crítico e autonomia intelectual.

Portanto, é por esse motivo que as pedagogias mais difundidas atualmente valorizem tanto a subordinação de atividades escolares aos interesses e necessidades surgidos espontaneamente no cotidiano dos alunos.

Mas há uma incoerência profunda nisso tudo, pois se os conteúdos científicos ensinados pela escola tivessem o poder de dominar de forma tão absoluta as mentes dos discentes, se a transmissão de conhecimento tivesse o poder de alienar tão profundamente, os alunos, então durante todo o século XX e continuando neste início de século XXI, os críticos da chamada escola tradicional têm repetido à exaustão que o ensino praticado na escola, limita-se à memorização e ao verbalismo, além disso, por seu caráter essencialmente livresco, esse ensino transcorreria de maneira totalmente separada da vida real dos discentes.

Como pode a educação escolar com tais características poder influenciar negativamente e tão fortemente a mentalidade dos discentes?

Outro desafio a ser enfrentado num processo de superação das pedagogias relativistas é o da questão da objetividade do conhecimento científico. Tal questão é comumente mal interpretada, como se a objetividade implicasse que o conhecimento tivesse liquidado de uma vez por todas qualquer nova indagação sobre a realidade conhecida.

A objetividade do conhecimento é alcançada por um processo histórico de contínua apropriação do objeto pelo pensamento.

O derradeiro desafio é o da compreensão da dialética entre o abstrato e concreto, ou melhor, no papel do abstrato como mediação no processo de apropriação do concreto pelo pensamento.

Uma das críticas mais infundadas feitas pelas pedagogias relativistas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas.

A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio de abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural.

Se a escola de fato possibilitasse aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, eles adquiriram o domínio de referências indispensáveis para a análise crítica do mundo e da concepção de mundo que serve de mediadora nas relações entre os indivíduos e a realidade social.

A questão central da pedagogia não se baseia nas relações entre professor e aluno ou nas relações dos alunos uns com os outros; a questão está nas relações que o professor e alunos estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais e presentes na prática social humana em sua totalidade.

É na dinâmica da apreensão do conhecimento e na leitura dos signos e na construção da semântica que será possível reconstruir o conhecimento e, finalmente, educar para vida, para a paz, para a preservação do meio ambiente, para a cidadania e, ainda, para a vida profissional e para o diário resgate da dignidade humana.

---

#### Referências:

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. [online] São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. Disponível

em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/pela\\_superacao\\_esfacelamento\\_curriculo.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf) Acesso em 25.07.2015.

POLAYI, Karl. A Grande Transformação: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Editora, Campus, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. O Conceito de Cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação. Disponível em: [http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o\\_conceito\\_de\\_cotidianidade.pdf](http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o_conceito_de_cotidianidade.pdf) Acesso em 28.07.2015.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

BECKER, Fernando. Inteligência e Aprendizagem. Revista Educação – História da Pedagogia. Edição 1. São Paulo: Editora Segmento, 2001.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. Disponível: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml> Acesso 28.07.2015.

---

[1] Ao final do século XIX, no afã de superar a concepção tradicional de pedagogia, surgiram iniciativas visando à implantação de novas formas de ensino, na qual o aluno passa a ser o centro do processo. E, o professor se torna o facilitador da aprendizagem, priorizando-se o desenvolvimento psicológico e autorrealização do educando, doravante agente ativo, criativo e participativo no ensino-aprendizagem. Os conteúdos ganharam significação e ficam expostos através de variadas atividades como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. Sua principal característica é o "aprender a aprender". Ou seja, os alunos são conduzidos a aprender, observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, que em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos.

[2] A linha construtivista fora inspirada nas ideias do suíço Jean Piaget, seu método procura instigara curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas. Uma aluna de Piaget, Emilia Ferrero, ampliou a teoria para o campo da leitura e da escrita e concluiu que a criança pode se alfabetizar sozinha, desde que esteja em ambiente que estimule o contato com letras e textos. O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estimula a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre os procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. O método enfatiza a relevância do erro não como um tropeço, mas como um trampolim na rota da aprendizagem. As disciplinas estão voltadas para reflexão e autoavaliação, portanto, a escola não é considerada rígida. Trata-se de um método que procura explicar racionalmente como seres humanos apreendem conhecimentos e, transmitem entre si.

[3] Os chamados pedagogos da primeira infância que defenderam o ideal da formação plena e livre do ser humano em confronto com a profunda alienação presente na lógica da reprodução das relações entre o capital e trabalho. As ideias centrais do pensamento educacional desses autores não apontariam para uma determinada visão de ser humano e de sociedade, visão essa que foi sendo cada vez mais difundida na segunda metade do século XIX e por todo o século XX, a qual, através da defesa do respeito à individualidade, escamoteia-se a impotência do capitalismo em realizar um ideal humanista do Iluminismo, também disfarça o caráter cada vez mais esvaziado, fetichista e alienante das relações sociais capitalistas.

[4] A Escola Nova também denominada de Escola Ativa ou Escola Progressiva fora um movimento de renovação de ensino, que surgiu no final do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

O movimento nasceu originariamente na Europa e teve como um de seus fundadores o suíço Adolphe Ferrière, chegou ao Brasil em 1882 através de Ruy Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. Na época se vivenciava um crescimento industrial e a franca expansão urbana, e nesse contexto, surgiu um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. Inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

No Brasil, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Entre seus insígnis seguidores, destacavam-se os nomes de: Anísio Teixeira (1900-1971) (que fora o mentor de duas universidades brasileiras, a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, desmembrada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas e a Universidade de Brasília, da qual fora reitor, quando do Golpe Militar de 1964). Além dessas realizações, Anísio foi o fundador da Escola Parque, em Salvador (1950) uma instituição que posteriormente inspiraria o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 1980; Fernando de Azevedo (1894-1974) que aplicou a Sociologia da Educação e reformou o ensino em São Paulo na década de 1930; Lourenço Filho (1897-1970); Cecília Meireles (1901-1964) professora e escritora; Armanda Álvaro Alberto (1892-1974) educadora e militante feminista.

[5] A denominada escola ou pedagogia tradicional se fez presente no contexto escolar, de modo hegemônico, até o fim do século XIX. Neste âmbito é enfatizada a exposição dos conteúdos de forma verbal pelo professor, que é a autoridade máxima, bem como também a memorização através da repetição. Tais conteúdos são apresentados sem relação com o cotidiano. O aluno deve se empenhar para atingir êxito pelo próprio esforço. A educação é entendida como processo externo. Neste contexto, prevalece a transmissão de conhecimento, sendo a escola centrada numa formação moral e intelectual. Desta forma, a escola é hierarquizada com normas rígidas de disciplina. Em resumo, se caracteriza pelo conteudismo, exercícios de fixação e memorização. Por essa razão, Saviani classifica o método tradicional como intelectualista e enciclopédico, visto que trabalhados os conteúdos separadamente da experiência do aluno e das realidades sociais.

[6] “O sucesso como responsabilidade e o fracasso como culpa”, eis a teologia do Empreendedorismo. Esta, ao lado da Teologia da Autoajuda e a Teologia da Prosperidade, dita a visão de céu e inferno nos dias de hoje. É o que afirma Leandro Karnal. Hoje, empreendedorismo é a pedra de toque de todas as pessoas, especialmente no mercado, para entenderem que sucesso e fracasso só podem existir se você não tiver ou não conseguir controlar seu empreendedorismo. Empreendedorismo é a chave do futuro. Empreendedorismo é tudo. Eu vou demonstrar a vocês que a ideia de empreendedorismo, nascida numa divisão tipicamente norte-americana entre *winner*s e *loser*s, a ideia de empreendedorismo é a das ideias teológicas a mais insidiosa, porque traz para dentro de mim a censura. Se eu fracassei a culpa é minha. É a internalização absoluta dessa censura. O sucesso é minha responsabilidade, o fracasso é minha culpa. Ele ajuda as pessoas porque ele estabelece que coragem, ousadia, autoestima, iniciativa, fazem parte do sujeito vitorioso. Isto é o empreendedorismo como processo. O novo homem que atinge a salvação não é mais São Francisco, não é mais Santo Antônio, não é mais Tomás de Aquino, mas é o empreendedor. Ele é o modelo de uma teologia imanente, uma teologia da matéria, que atingindo aquele ponto leva os outros à felicidade. Este novo homem adquire a salvação mediante sua iniciativa pessoal, tal como o homem medieval, mas não é uma iniciativa pessoal em busca de um além, mas é de um *hic et nunc*, de um aqui e agora. E o inferno dessa teologia é o fracasso financeiro e pessoal. Para isso, há livros sobre empreendedorismo.

Para isso há treinadores pessoais que fazem coach, que ficam dizendo "você precisa confiar em você", "você precisa ter metas", "você precisa se desenvolver", "você precisa colocar essas metas e repetir 'eu posso', 'eu sou vitorioso'". Isso que, há alguns anos seria tido como esquizofrenia ou bipolaridade, hoje é tida como consistência pessoal. O inferno atual é o fracasso. Vai para o inferno quem não tem iniciativa. Vai para o inferno quem não se

planeja. Vai para o inferno a pessoa que não tem metas. Vai para o inferno a pessoa pessimista. Este é o inferno atual. Aquele pessimista que possivelmente seria salvo na Idade Média, hoje ele é o condenado. (Palestra de Leandro Karnal e disponível em: <https://vimeo.com/65075799> acesso em 29.07.2015).

[7] O relativismo cultural é método de se observar sistemas culturais, sem uma visão etnocêntrica da sociedade vigente, ou seja, realizar a observação sem usar nenhum meio ou parâmetro pré-concebido pela cultura ocidental e, assim, realizar um estudo e/ou observação do sistema cultural sem nenhum pré-conceito. Com isso, realizar a avaliação sem privilegiar os valores de um só ponto de vista, e estruturar o corpo social a partir de suas próprias características. Adquirem, assim, seus próprios sistemas de valores e sua própria integridade cultural.

[8] William James (1842-1910) foi um dos fundadores da psicologia moderna e relevante filósofo ligado ao pragmatismo, formado como médico. Escreveu diversas obras conceituadas sobre a então jovem ciência da psicologia, sendo um dos formuladores da chamada psicologia funcional, e também é conhecido como "O pai da psicologia americana". Como um dos principais defensores do pragmatismo exerceu forte influência particularmente nos EUA. A perspectiva filosófica exposta em Pragmatismo, de 1907, postula que as teorias científicas e filosóficas devem ser usadas como instrumentos a serem julgados por seus resultados ou fins. James argumenta que todas as teorias são apenas aproximações da realidade, e que, portanto seria um erro considerá-las apenas por sua própria coerência interna. O autor argumenta que essa busca por coerência seria a posição racionalista, em que a busca de princípios e categorias platônicas se sobrepõe aos fatos e aos resultados. Em contraponto, James sugere que a veracidade de uma ideia deve ser considerada em um sentido instrumental, analisando os resultados produzidos por sua adoção.

[9] Teoria desenvolvida por Piaget e consistente numa síntese de teorias já existentes, o apriorismo e o empirismo. Piaget não acreditava que o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito, conforme postula o apriorismo, nem que o conhecimento provenha totalmente de observações do meio que o cerca, como postula o empirismo. O conhecimento é desenvolvido em quatro fases. A maturação do sistema nervoso central; experiências físicas e lógico-matemáticas; a transmissão social e a equilíbrio das estruturas cognitivas.

[10] Sir Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

Na educação, enquanto pedagogo, Piaget utiliza sua teoria dos estágios para contrapor o ensino tradicional, autoritário, herdado do século XIX. A Escola Nova critica principalmente no início do século XX o ensino onde "o professor dita e o aluno copia e repete". É o que Paulo Freire chamava de educação bancária.

Piaget relata seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo para demonstrar que a capacidade cognitiva humana nasce e se desenvolve, não vem pronta. Dessa forma, marca a oposição ao behaviorismo por um lado, e à Gestalt por outro, quando afirma que o conhecimento tem origem na interação sujeito-objeto. A ideia piagetiana de capacidade cognitiva, então, propõe que o conhecimento não nasce no sujeito, nem no objeto, mas origina-se da interação sujeito-objeto.

[11] Édouard Claparède (1873-1940) foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil que se destacou nos estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória. Foi um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, tendo as suas teorias grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX.

[12] É doutor em Sociologia e Antropologia. Atua nas áreas relacionadas ao currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Genebra. Apesar de atuar nestas áreas, o autor não é pedagogo de formação. Para ele, o sucesso e o fracasso escolar não dependências únicas do ambiente escolar. Na sua visão, cada aprendizado deve ter como objetivo preparar os alunos

para etapas subsequentes do currículo escolar, tornando o discente capaz de mobilizar suas aquisições escolares fora da escola, tornando qualquer ambiente, um ambiente pedagógico, independentemente de quaisquer situações.

[13] O Cavallo de Troia foi um grande cavalo de madeira usado pelos gregos durante a Guerra de Troia como estratégia decisiva para a conquista da cidade fortificada de Troia, cujas ruínas estão em terras atualmente turcas. Tomado pelos troianos como símbolo de sua vitória, foi carregado para dentro das muralhas, sem saberem que em seu interior se ocultava o inimigo, à noite, os guerreiros saíram do cavalo, dominaram sentinelas e possibilitam a entrada do exército grego, levando a cidade à ruína.

Tal guerra fora contada primeiramente na *Iliada* de Homero, mas ali o cavalo não é mencionado, só aparecendo brevemente na sua *Odisseia*, que narra a acidentada viagem de Odisseu de volta para casa.

Tornou-se também a origem de duas conhecidas expressões idiomáticas: cavalo de Troia, significando um engodo destrutivo, e neste sentido denomina atualmente uma espécie de vírus de computador, e "presente de grego" como algo recebido aparentemente agradável, mas que acarreta consequências funestas.

[14] O principal defeito de todo o materialismo existente até agora é o de Feuerbach ter incluído a realidade, o sensível, só é aprendido sob a forma do objeto ou da contemplação, mas não como atividade humana sensível, como prática, não subjetivamente. Segundo a doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, esta necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes: a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

[15] A prática social dos homens não se reduz à sua atividade na produção. Ela apresenta-se sob muitas outras formas: a luta de classes, a vida política, as atividades científicas e artísticas; em resumo, o homem, como ser social, participa em todos os domínios da vida prática da sociedade. É por essa razão que o homem, ao aprender, apreende em graus diversos as diferentes relações entre os homens, não apenas na vida material, mas também na vida política e cultural (ambas estreitamente ligadas à vida material). Destas formas de prática social, a luta de classes, nas suas diversas manifestações, exerce uma influência particularmente profunda sobre o desenvolvimento do conhecimento humano. Numa sociedade de classes, cada indivíduo existe como membro de uma determinada classe e cada forma de pensamento está invariavelmente marcada com o selo de uma classe.

[16] Deve-se registrar que a recente presença de Agnes Heller na psicologia educacional brasileira justifica-se certamente pelos impasses de natureza teórica e metodológica que foram tomando forma, no decorrer dos anos oitenta. Particularmente a partir do ingresso do materialismo histórico na literatura educacional brasileira, primeiramente em sua versão althusseriana que trouxe consigo a concepção da escola como aparelho ideológico do Estado e, em seguida em sua tradução gramsciana que possibilitou a crítica às versões não-dialéticas do marxismo, ou seja, a concepção de que a escola reproduz a relação escola-sociedade.

Agnes Heller nasceu em Budapeste, em 1929. Foi discípula e colaboradora de Lukács, pesquisadora do Instituto Sociológico de Budapeste e deixou a Hungria, por motivos políticos, em 1978. Lecionou na Austrália e atualmente integra o corpo de professores e pesquisadores da *New School for Social Research*, em Nova York. Faz parte de um grande grupo de intelectuais que elaboraram um marxismo crítico no leste europeu; mais especificamente, Heller integra a chamada Escola de Budapeste. Esses intelectuais tomaram como ponto de partida a crítica do marxismo soviético e do socialismo real, ou seja, do socialismo tal como se constituiu na União Soviética e na esfera de sua influência. Sua obra integra, portanto, um marxismo de oposição que contém, mais do que uma contribuição teórica importante, implicações relevantes no âmbito das atitudes políticas. No cerne dessas formulações teóricas está a revisão de alguns pressupostos da tradição marxista, que perderam a força quando aplicados não só à compreensão da experiência da Europa oriental como também dos rumos, imprevisíveis para Marx, das sociedades capitalistas ocidentais.

[17] Uma de suas principais contribuições ao marxismo contemporâneo é, portanto, a colocação da temática do indivíduo no centro das reflexões. E o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência. Parte de seus escritos é dedicada à definição do conceito de "vida cotidiana em geral", isto é, à caracterização de vida ordinária, independente do modo de produção vigente. A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias. Em outras palavras, é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico (por exemplo, as pessoas trabalham - uma atividade do gênero humano -, mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões - manifestações humano-genéricas -, mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humanogenérico).

[18] O conceito de práxis segundo Hegel que formou uma filosofia do saber absoluto e abriu caminho ao se inverter radicalmente o conteúdo dessa atividade - à filosofia da práxis. Uma questão fundamental importância para a compreensão hegeliana da práxis e do trabalho humano, que é o processo de transformação do objeto por meio do trabalho, para a satisfação das necessidades humanas.

A concepção da práxis segundo Feuerbach ressalta de sua obra "A essência do cristianismo", erigindo crítica às concepções hegelianas do Absoluto, de Deus, da Ideia, substituindo-os pelo homem real, verdadeiro sujeito. O filósofo afirmou que o homem projetou em Deus- criação humana desejos de perfeições e da infinitude. Deus seria a objetivação da essência humana que, mesmo tendo o produzido, não se reconhece nele, nem tem consciência de que ele é sua criação, o que faz desse processo uma forma de alienação.